

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUN ÖĞRETİMİNE
İLİŞKİN ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Metin KADİM

OCAK-2012

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUN ÖĞRETİMİNE
İLİŞKİN ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Metin KADİM

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ

Bolu-2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Metin KADİM'e ait “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.
12/01/2012

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ

Üye : Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

BEING EXAMINE THE PRESCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY ABOUT TEACHING GAME

Metin KADİM

Master Thesis

Primary School Education / Preschool Education

Supervisor (Thesis Consultant): Asist. Prof. Dr. Füsün YILDIZBAŞ

January 2012, xvi + 140 pages

In this research, the main purpose is being examined the preschool teachers' self-efficacy about teaching games. So, these teachers' self-efficacy on planning, putting into practise and evaluating the game activities and their professional self-efficacy about teaching game were examined.

In this study, the descriptive examining model was used. In study group of the investigating there are sixty preschool teachers work at preschool classes in elementary schools and kindergartens in centers and villages connected to Bolu country National Education Drectorship in 2010-2011 educational year.

For the work findings, a public survey, named "The Teaching Game Self-efficacy Survey in Prescool Period" was used that was prepared by investigator and also currency –reliability studies were made by the investigator.

To solve the findings, it was benefited from SPSS (which is computer centered statistics packaged analysis programme). T-test was used for Preschool Teachers' self-efficacy on planning, putting into practise and evawating the game activities and the

teachers' professional self-efficacy about teaching game and sexuality, school place, the type of the school, there were another persons helping them or not. One-Way ANOVA was used for preschool teachers' self-efficacy on planning, putting into practise and evawating the game activities, the teachers' professional self-efficacy about teaching game and age, educational situation, staff situation, degree year, the age group and the amount of the class they worked at. Also, Tukey HSD (one of the multi comparison tests) was used for determining the place of the difference among the groups.

At the end of the examining, - in the preschool teachers' self-efficacy linked with planning the game activities - any important difference wasn't found about the tutors' sexualities, ages, educational situations, staff of class they give education; however a serious difference was found about their schools' place, the type of the school and the other helpful people.

In the preschool teachers' self-efficacy linked with putting into practice the game activities, any remarkable difference wasn't seen about the tutors' sexualities, ages, educational situations, staff situations, degree years, the age group and the amount of class they teach in; their school area, the type of the school and there were any other helpful people or not.

In the preschool teachers' self-efficacy linked with the evaluating the game activities, any remarkable difference wasn't occurred about the teachers' sexualities, ages, educational situations, degree years, the age group and the amount of the class they teach in; their school area, the type of the school and there were another helpful persons or not.

In the preschool teachers' professional self-efficacy connected to the teaching games, anny remarkable difference wasn't noticed about the tutors' sexualities, educational situations, staff situations, degree years, the age group they interested in and also the type of the school and there were helpful ones or not; but on the other side, a remarkable difference was noticed among the tutors' ages.

Key words: Preschool education, Game teaching, Prescholl teachers, Self-efficacy.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OYUN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Metin KADİM

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ

Ocak 2012, xvi + 145 sayfa

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri, oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri, oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçede, anaokulları ile ilköğretim okulu anasınıflarında görev yapmakta olan 60 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin elde edilmesinde, alan yazın taraması yapılarak uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi” adlı ölçme aracı kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde bilgisayar tabanlı istatistiksel paket analiz programı olan SPSS'den yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri ile cinsiyet, görev yaptıkları okul yeri, görev yaptıkları okul türü ve kendilerine yardımcı olacak kimsenin olup olmamasına ilişkin bulgular için bağımsız t-testi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri ile yaş, öğrenim durumu, kadro durumu, kıdem yılı, görev yaptığı yaş grubu ve görev yaptığı sınıf mevcuduna ilişkin bulgular için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca tek yönlü varyans analizi ile elde edilen bulgularda, gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterliklerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, kadro durumlarına, kıdem yıllarına, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0.05$), öğretmenlerin görev yaptıkları okul yeri ve okul türü ile yardımcı personelinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterliklerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, kadro durumlarına, kıdem yıllarına, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcutlarına, görev yaptıkları okul yeri ve okul türü ile yardımcı personelinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, kadro durumlarına, kıdem yıllarına, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcutlarına, görev yaptıkları okul yeri ve okul türü yardımcı personelinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin mesleki öz-yeterliklerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, kadro durumlarına, kıdem yıllarına, eğitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcutlarına, görev yaptıkları okul yeri ve okul türü ile yardımcı personelinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0.05$), öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Oyun öğretimi, Okul öncesi öğretmeni, Öz-yeterlik.

**Ailem,
Biriciğim,
ve
Can Dostuma...**

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında değerli görüşleri ve yakın ilgisi ile bana yol gösteren değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Füsun YILDIZBAŞ ile çalışmam boyunca anlayış ve desteklerinden dolayı değerli hocam Sayın Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca desteklerini hiç esirgemeyen ve heran yardımcı olan meslektaşlarım Sayın Tacettin TEZCAN ve Sayın Levent DEMİREL ile yakın arkadaşlarım Hakan CORA ve Yunus UĞUR'a teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen ve daima çalışmalarımı destekleyen babam Halil KADİM, annem Halise KADİM ve ağabeyim Nurettin KADİM'e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çok uzaklarda olsa da yokluğunu hiç hissettirmeyen kader ortağım Ahmet SİMSAR'a teşekkür ederim.

Çok zor şartlar altında dahi beni unutmayan, yoğun çalışma zamanlarımda beni anlayışla karşılayan ve maddi-manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, hayatımdaki en büyük destekcim, Can Dostum Serhat ERDEMİR'e teşekkür ederim.

Hayatımın zor günlerindeki büyük destekcim, güzel günlerindeki mutluluk kaynağım, anlayış, sabır, destek ve yardım abidem, hayat arkadaşım Didem AYAN'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim./....../2012

Metin KADİM

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	v
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Soruları	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	8
1.6. Kavramsal Tanımlar	8

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	10
2.1. Okul Öncesi Eğitim	10
2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı	10
2.1.2. Okul öncesi eğitimin önemi	11
2.1.3. Okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri	13
2.2. Oyun	19
2.2.1. Oyunun tanımı	19
2.2.2. Oyunun özellikleri	24
2.2.3. Oyunla ilgili kuramlar	26
2.2.4. Oyun evreleri	42
2.2.5. Oyun çeşitleri	46

2.2.6. Oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri	50
2.2.7. Oyunun eğitimdeki yeri ve önemi	62
2.3. Oyun Öğretimi	66
2.3.1. Oyun etkinliklerinin planlanması	67
2.3.2. Oyun etkinliklerinin uygulanması	71
2.3.3. Oyun etkinliklerinin değerlendirilmesi	75
2.4. Öz-Yeterlik	76
2.5. İlgili Araştırmalar	78

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	90
3.1. Araştırmanın Modeli	90
3.2. Çalışma Grubu	90
3.3. Veri Toplama Aracı	91
3.3.1. Kişisel bilgi formu ve okul öncesi dönemde oyun öğretimi öz-yeterlik anketi	91
3.4. Veri Toplama Süreci	93
3.5. Verilerin Analizi	93

BÖLÜM IV

4. BULGULAR	94
4.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	95
4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	97
4.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	98
4.4. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	100
4.5. Kadro Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	101
4.6. Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular	102
4.7. Görev Yapılan Okul Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular	104
4.8. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	105
4.9. Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Bulgular	106
4.10. Eğitim Verilen Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular	108
4.11. Yardımcının Olup Olmaması Değişkenine İlişkin Bulgular	109

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA	111
--------------------------------------	------------

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER	118
--------------------------	------------

6.1. Eğitimcilere ve Yetkililere Öneriler	118
---	-----

6.2. Araştırmacılara Öneriler.....	119
------------------------------------	-----

KAYNAKÇA	120
-----------------------	------------

EKLER.....	134
-------------------	------------

Ek 1. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anket Formu	135
---	-----

Ek 2. Araştırma İzin Belgesi	139
------------------------------------	-----

ÖZGEÇMİŞ	140
-----------------------	------------

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	96
Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları	97
Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	98
Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	100
Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Kadro Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	103
Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Yerine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları	104
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları	105
Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Eğitim Verilen Yaş Grubuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	107
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Eğitim Verilen Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	108

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Yardımcı Personel Olup Olmamasına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları	109
---	-----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Anket geliştirme süreci	91
--	----

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

Bu çalışmada tablolarda yer alan simgeler ile kısaltmaların açıklamaları aşağıda verilmiştir:

Kısaltma	Açıklama
N	Örneklem Büyüklüğü
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama
S	Standart Sapma
F	One-Way Anova Testi Değeri
p	Anlamlılık Düzeyi
t	t- Testi Değeri
sd	Serbestlik Derecesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Çocuk denilince ilk akla şüphesiz oyun ve oyuncak gelir. Oyun ve oyuncağın geçmişinin, insanlık tarihi kadar eski olduğu arkeologların yaptığı çalışmalarda ortaya konmuştur. Bugün bilinen pek çok oyunun çok eski çağlarda da bilindiğini gösteren belgeler, bulgular, buluntular vardır. Oyun ve oyuncağın eskiliği insanın var olduğu zamanlara dayanır. Uygarlığın bilim, sanat, mimari, giysi gibi her alandaki gelişmesi çocuk oyunlarına ve oyuncaklarına da yansımıştır (Dönmez, 1992: 14). Tarihsel perspektifte meydana gelen bu gelişme oyun ve oyuncakların çocuğun gelişim sürecindeki doğal destekçisi olarak önemini ortaya koymaktadır.

Çocuğun doğuştan getirmiş olduğu potansiyeli en üst düzeye çıkarabilmek, onun bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde destekleyebilmek, ona nitelikli ve yeterli deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve beceriler kazandırabilmek ve çocuğu her yönüyle gelecek hayatına hazırlayabilmek için erken yaşta verilen eğitimin önemi büyüktür. Bu eğitimin ilk basamağı ise okul öncesi eğitimidir.

Okul öncesi eğitimi, doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitim olarak tanımlayabiliriz (Zembat, 1998: 10).

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin hızlandığı yıllardır. Bu dönemde

verilen eğitim, çocuğun geleceğine yön verir. Yapılan araştırmalarla çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim, çocuğun duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırır. Akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olur. Çocuğu genel kültür değerlerine dayalı sosyal bir ortam içinde eğiterek, toplumun kültür değerlerini özümsemesinde yardımcı olur. Çocuğa kendi düşünce ve duygularını açığa vurma olanakları sağlayarak kendisini anlamasına ve ortaya koymasına fırsat verir (Şahin, 2000: 1).

Çocukların geleceğini belirleyecek olan bireysel, toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarılması yaşamın ilk yıllarında başlar. Temel bilgi ve beceriler bu dönemde kazanılır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Araştırmalar, okul öncesi kurumlarında eğitim görerek ilköğretime başlayan çocukların, bu eğitimi görmeyenlere oranla daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduğunu göstermektedir. Erken yaşlarda gelişmeyi önleyen elverişsiz çevreler, toplumsal eşitsizlikleri artırmaktadır. Bu elverişsiz ortamlarda büyüyen çocuklar olumsuz koşullardan etkilenir ve daha iyi konumlardaki akranlarının gerisinde kalırlar. Okul öncesi eğitim, bu tür eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına da yardımcı olur (Yavuzer, 2006: 151-155).

Okul öncesi eğitimi çerçevesinde, eğitim verilen çocukların yaş grupları ile gelişim özellikleri de büyük önem taşımaktadır. Bu yaş grubu çocukları anlamının, onlarla iletişim kurmanın, onların dünyasını paylaşmanın pek çok yolu vardır. Oyun, bu yolların en sık kullanılanı, en doğal olanı ve en sağlıklı sonuç verenidir.

Poyraz (2003)'a göre oyun, çocukluk döneminin temel amacı, öğrenme, yaratma, tecrübe kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı, duyguları ifade etme yolu, sıkıntılardan kurtuluş, özgürce yapılan, haz veren, mutluluk kaynağı olan, çocuğu geliştiren ve eğlendiren, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerin tümü olarak ifade edilebilir (Poyraz, 2003: 136).

Okul öncesi dönemdeki çocuğun en önemli faaliyeti oyundur. Yetişkinler açısından oyun farklı şekillerde algılansa da çocuğa göre oyun, onun en ciddi işidir. Bu

açından ona rahatça ve güvenli bir şekilde hareket edebileceği, uygun ve zengin bir oyun ortamı hazırlamak oldukça önemlidir. Çünkü oyun sırasında çocuk, gelişiminin her yönü ile ilgili yaşantılar kazanır.

Oyun, insan hayatının hemen her evresinde var olan bir etkinlik olmakla birlikte, özellikle hayatın ilk yıllarında çocuğun içinde yaşadığı dünyayı tanıması, sevgilerini, kıskançlıklarını, mutluluk ve kırıklıklarını, düşmanlıklarını, iç çatışmalarını, hayallerini, düşüncelerini ifade edebilmesi için en uygun dil olarak kabul edilmektedir (Oktay, 2004: 253-254).

Çocuk, oyun oynarken kendisini çevreleyen dünyayı yaratır. Bu onun yetişkinlerdeki beceri ve davranışları kazanma şeklidir. Oyun aracılığı ile kendi kültür çevresi ile bütünleşir. Durmadan oynar, deneyimler edinir, etkinliklerini çeşitlendirir ve araştırmalar yapar. Meraklıdır ve azimle yeniliklerin keşfine çalışırken kendisine özgü becerileri de sınadığı belirtilmektedir. Oyun; dikkati, çabuk karar vermeyi, çevikliği, atikliği, cesareti artırır ve güçlendirir. Oyun yolu ile çocuklar kendi kendilerini yönetmeyi öğrenirler. Aralarında başkan seçer, kurallar koyar ve farkında olmadan özgürlüğün ilk denemelerini görerek hayatın çiraklık dönemini yaşarlar. Çocuklar oyun içinde kendi çıkarlarını, arkadaşları için hiçe saymayı öğrenirler (Sel, 1995: 9). Paylaşmayı, insanlar arasındaki ilişkileri, çatışmaları, anlaşmazlıkların nedenlerini ve sonuçlarını çocuk oyun yolu ile öğrenebilmektedir (Kandır, 2000: 78 ; Akdoğan: Özdenk, 2007: 55-56).

Oyun çocuğun gün boyu yaşamında doğal olarak yer alan başlıca ilgi alanıdır. Öğrenme açısından ele aldığımızda ise etkin bir öğrenme ortamı olma potansiyelini bulundurmaktadır. Bunun nedeni öğrenmeye sevk eden ve sürekli öğrenme isteğini çocuğa ve bireye kazandıran motivasyonun oyun içinde en yüksek düzeyde bulunmasıdır. Çünkü çocuklar oyun oynamaktan çok hoşlanırlar. En etkin öğretim ise motivasyonun en yüksek olduğu öğrenme ortamlarında gerçekleşir. Bu anlamda nitelikli oyunlar en etkin öğrenme ortamlarıdır ve bu nedenle çocuk oyunlarını oynaması için desteklenmelidir.

Çocuğun olduğu her yerde mutlaka oyun vardır. Evrendeki bütün çocuklar oyun oynar. Oyun, çocuğun eğlenmesinde ve eğitiminde olduğu kadar onun gelişiminde de önemli rol oynar. Çocuğun tüm gelişim alanlarına etkisi olan oyun, çocuğun bedenini tanımasını da sağlar. Oyun oynayan çocuklar, oynamayan çocuklardan daha sağlıklıdır ve daha çabuk gelişir. Oyun oynamayan çocukların bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı olmaları düşünülemez. Oyun eğitimin her alanında kullanılmakla birlikte erken çocukluk eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Oyun çocuğun psikomotor gelişimini, sosyal-duygusal gelişimini, dil gelişimini, bilişsel gelişimini ve özbakım becerilerinin gelişimini etkiler (MEB, 2007b: 7 ; MEB, 2007c :7).

Oyun gerçek bir eğitim aracıdır. Okul öncesi dönem ve okul yılları boyunca kazanılan bilgilerin kuşaktan kuşağa taşınmasını sağlar. Y. S. Toureh, oyunun eğitimdeki rolü ile ilgili olarak şunları söylemiştir: “Oyun faaliyetleri ve oyuncaklar bir yandan çocuğun kendisini ifade etmesi ve yetişkinin onu anlamaya çalışması için en iyi yol iken, diğer yandan da çocuğun eğitiminin ellerine bırakıldığı yetişkinin geliştirmek istediği öğretme yöntem ve tekniklerinin temelini oluştururlar.” (Dönmez, 1992: 25).

Okul öncesi dönemde eğitim-öğretim sürecinin temelini oluşturan oyun yönteminin amacına uygun ve nitelikli olarak kullanılabilmesinde hiç kuşkusuz öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür. Öğretmenler hedef kitlelerin gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri ile uyumlu hedefler belirlemeli ve bu hedeflere ulaşmanın en verimli yollarını uygulamaya sokmalıdır. Oyun, çocukların eğitiminde kullanılan en temel araç olduğuna göre, okul öncesi eğitimde hedeflenen amaçlara uygun, kaliteli bir eğitim sürecine ulaşılabilmesi açısından okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi ile ilgili tutum ve görüşleri büyük bir öneme sahiptir.

İlgili araştırmalardan Özdenk (2007) oyunun çocukların psikomotor gelişimleri üzerindeki etkisini incelerken, Gazezoğlu (2007) da özbakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisini incelemiştir. Ahioğlu (1999) ise sembolik oyunun çocukların dil kazanımına etkisini araştırmıştır. Bu çalışmalarda da görüldüğü üzere genel olarak araştırmacılar oyun konusunda çocuklarla çalışmışlardır. Oyun etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi için öğretmenler de büyük öneme sahiptir. Bu

durum itibariyle oyun öğretimi konusunda öğretmenlerin görüşlerini almak, planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki açıdan öğretmen yeterliklerini ortaya koymak amacıyla bu çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ile oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Soruları

1. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterliklerinde öğretmenlerin,
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Yaşlarına
 - c. Öğrenim durumlarına
 - d. Görev yaptıkları okul türüne
 - e. Meslekteki çalışma sürelerine
 - f. Kadro durumlarına
 - g. Görev yaptıkları okulun yerine
 - h. Çalıştıkları sınıf mevcuduna
 - i. Çalıştıkları yaş grubuna
 - j. Yardımcı personeli olup olmamasına göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Oyun her yaşta insanın hayatında önemli yeri olan bir etkinliktir. Yetişkin için

eğlenme, dinlenme, boş zaman etkinliği, vb. gibi anlamlar ifade eden oyun, çocuk için içinde yaşadığı dünyayı, çevresindeki insanları tanıma ve anlama aracıdır. Bu nedenle oyun, bir boş zaman faaliyeti değil, çocuğun zamanının büyük bir bölümünü alan ciddi bir uğraş olarak nitelenmelidir (Oktay, 1987: 8).

Çocuk, oyun içinde kendisi için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları yaparak, yaşayarak öğrenir. İnsanlık ilişkilerini, yardımlaşma, konuşma, bilgi edinme, alışkanlık ve deneyim kazanma, yaşam rollerini anlama vb. olguları oyun içinde kavrar, benimser ve pekiştirir. Çocuğun kişiliği oyun içinde daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar. Çocuğun yetenekleri ve kişiliği oyun içinde daha iyi keşfedilir ve geliştirilebilir. Bu bakımdan oyun, gerçek bir eğitim aracıdır (MEB, 2007c: 6 ; Seyrek ve Sun, 2005: 3).

Çocukların kendileri için hazırlanan eğitim programlarından etkin yararlar sağlayabilmeleri kendi öğrenme gereksinimleriyle ve kapasiteleriyle ilişkili olduğu kadar kendilerine sunulan öğretim olanakları ve öğretim yöntemi ile de yakından ilişkilidir. Unutulmaması gereken, hiçbir yöntemin tek başına bütün eğitim durumlarına uygun düşmeyeceğidir. Çocukların tüm öğretim gereksinimlerinin tek bir yöntemle karşılanması her zaman mümkün olmayabilir. Çocuğun gelişimini bütünüyle destekleyebilmek için farklı yöntemlerin dinamik etkilerine ihtiyaç duyulur. Çünkü, farklı yöntemlerin birbirine göre üstün ve yetersiz yönleri vardır. Ancak, tüm çocuklar için hem kültürel hem de evrensel boyutta geçerli olan, çocukların oyuna olan gereksinimi ve ilgisidir. Eğitim programlarının planlanmasında en önemli kriter, hedef kitlelerin gelişimsel özellikleri, ilgi ve gereksinimleri ile uyumlu hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmanın en verimli yollarını uygulamaya sokmak olduğuna göre, evrensel olan bu ilgi, yani oyun bir uygulama stratejisi olarak ele alınabilir. Gerçekten de çocukların eğitiminde oyun bir araç olarak kullanıldığında, öğrenme ortamında beklenen öğrenci-eğitimci verimliliğinin de arttığı gözlenmektedir (Kıldan, 2001: 23).

Konuların eğitsel oyun ve etkinliklerle sunulması, öğrencinin ders faaliyetlerini oyun yoluyla yerine getirmesi, derse aktif ve isteyerek katılması açısından doğru bir yaklaşım sunmaktadır. “Günümüzdeki görüşe göre, çocuk yetiştirme olayına, hangi oyunların nasıl oynanacağını çocuğa öğretildiği bir eğitim süreci gibi bakılabilir”

(Bern, 2001: 64). Bir çocuk için öğrenmenin en doğal yolu oynayarak öğrenmedir. Çocuklar için oyun ve öğrenme birbirine karşıt şeyler değildir; beraber giderler (Uluğ, 1997: 192). Oyunlar, kabul edilmiş ve müfredatla bütünleşmiş iyi bir disiplin olarak çok güzel bir ölçüdür (Verhoeff, 1997: 6).

Oyunlar iyi planlandığında, iyi hazırlandığında, iyi yapılandırıldığında öğretimin her aşamasında rahatlıkla kullanılabilecek bir işlevselliğe sahiptir. Bu noktada öğretmenin konuya, oyuna hakim olması ve oyun sürecini doğru yönlendirebilmesi son derece önemlidir. Oyun yoluyla öğretimin uygulanışının, diğer tekniklere oranla daha çok dikkat, yaratıcılık, hayal gücü, espri yeteneği, sentez gücü gerektirdiğini vurgulamıştır (Bilen, 1999: 26).

Önemli bir eğitim aracı olan oyunun düşünsel ve teorik temelleri ile uygulamaya yönelik ayrıntıları öğretmen tarafından ne kadar çok iyi bilinirse, eğitimde oyundan yararlanma da o kadar etkili olacaktır. Bu açıdan çocuktaki oyun özelliklerini gözleyen ve geliştiren bir eğitim ile araştırmacı, yaratıcı ve sorunlara çözüm bulucu insanlar yetiştirme olanağı elde edilecektir (Yıldız, 1997: 553).

Oyun, çocukların eğitiminde kullanılan en temel araç olduğuna göre, okul öncesi eğitimde hedeflenen amaçlara uygun, kaliteli bir eğitim sürecine ulaşılabilmesi açısından okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi ile ilgili tutum ve görüşleri büyük bir öneme sahiptir.

Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma;

1. Okul öncesi eğitimde oyun öğretiminin önemini ortaya koyması,
2. Okul öncesi eğitimde oyun öğretiminin mevcut durumunu ortaya koyması,
3. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlama ile ilgili öz-yeterliklerini ortaya koyması,
4. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulama ile ilgili öz-yeterliklerini ortaya koyması,

5. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirme ile ilgili öz-yeterliklerini ortaya koyması,
6. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi ile ilgili mesleki öz-yeterliklerini ortaya koyması,
7. Okul öncesi öğretmenlerine oyun öğretimi konusunda yol gösterici nitelikte olması,
8. Araştırmacılara oyun öğretimi ile ilgili yapacakları çalışmalarda katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma;

1. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi” adlı ölçme aracı ile,
2. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ile,
3. Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okulu anasınıflarında ve anaokullarında görev yapmakta olan 60 okul öncesi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada; çalışma grubunun sorulara verdikleri yanıtlarda samimi ve içten oldukları varsayılmıştır.

1.6. Kavramsal Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: 0-72 ay çocukların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel

değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2005: 13).

Oyun: Oyun, belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve etkin bir öğrenme sürecidir (Bilir ve Dönmez, 1995: 65).

Okul Öncesi Öğretmeni: 0-6 yaş çocuklarının tüm gelişim alanlarını ve özelliklerini tanıyan, plan ve uygulama yapma, yaparak ve yaşayarak öğrenme, mesleki alanda araç-gereç kullanma konusunda yeterli; insan ilişkileri ve iletişim, problem çözme, çocukları tanıma teknikleri ile organizasyon yapma bilgi ve becerisine sahip nitelikli kişidir (Artar, 1999: 84).

Öz-Yeterlik: Kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1994: 71).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Okul Öncesi Eğitim

2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı

1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu, okul öncesi eğitimi, kapsam olarak, 19. Madde’de şöyle tanımlanmaktadır: “Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimi kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır.” (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>, 12 Ocak 2011’de erişildi).

Zembat (1998)’a göre, okul öncesi eğitimi, doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitim olarak tanımlayabiliriz (Zembat, 1998: 10).

Yılmaz (2005)’a göre okul öncesi eğitim, 0-72 ay çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2005: 13).

Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş dönemini kapsayan, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dil, psikomotor, özbakım gelişimlerini destekleyen planlı, sistemli bir eğitimidir. Bu eğitim içinde gerçekleştirilen bütün eğitimsel etkinlikler yer almaktadır. (Aydın ve Aydın, 1999: 11).

2.1.2. Okul öncesi eğitimin önemi

Doğumu izleyen ilk yılların insan hayatı yönünden önemi bilinmektedir. Bu açıdan, sağlıklı bir bebek dünyaya getiren bir anne için bebeğini ilk günden itibaren tanımaya çalışmak, ona büyümesi ve gelişmesi için uygun desteği vermek önemli olmanın ötesinde bir zorunluluktur. Bu dönemde çocuğun beslenmesinin, ona gösterilen ilgi ve şefkatin onun gelişmesinde çok önemli bir rolü vardır. Ülkemizde okul öncesi dönemdeki eğitime önem verilmesi ve bu dönemde alınan eğitimle daha sonraki gelişim ve başarı arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile ilgili araştırmalar son derece sınırlı olmakla birlikte, yurt dışında yapılan birçok çalışma, bu dönemdeki bakım ve eğitimin kalıcı etkileri konusunda önemli ipuçları vermektedir (Oktay, 2004: 109).

Çocuğun doğuştan getirmiş olduğu potansiyeli en üst düzeye çıkaracak ve bunu gösterebilmesini sağlayacak uyarıcılara ihtiyaç vardır. Bu uyarıcılar, çocuğun (bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal) gelişimini hızlandıracak ve destekleyecek her türlü doğal ve çevresel etmenlerden oluşur. Bunların yeterince sağlanamaması, ileriki yıllarda bunlar verilse bile, çocuğun eriştiği düzeyde eksiklikler görülebilir. Buna karşın erken yaşlarda nitelikli ve yeterli deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve beceriler, bireyin daha sonraki öğrenmelerinde başarı şansını arttırmanın yanı sıra onun duygusal ve sosyal hayatını olumlu yönde etkiler (Şıvgın, 2005: 31).

Çocukların geleceğini belirleyecek olan toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarılması yaşamın ilk yıllarında başlar. Temel bilgi ve beceriler bu dönemde kazanılır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Araştırmalar, okul öncesi kurumlarda eğitim görerek ilköğretime başlayan çocukların, bu eğitimi görmeyenlere oranla daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduğunu göstermektedir. Erken yaşlarda gelişmeyi önleyen elverişsiz çevreler, toplumsal eşitsizlikleri artırmaktadır. Bu elverişsiz

ortamlarda büyüyen çocuklar olumsuz koşullardan etkilenir ve daha iyi konumlardaki akranlarının gerisinde kalırlar. Okul öncesi eğitim, bu tür eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına da yardımcı olur (Yavuzer, 2006: 151-155).

Okul öncesi eğitim, çocuğu ilkokula hazırlayıcı bir rol oynar. Çocuğun, duygusal ve sosyal hazır oluşunun sağlanmasının yanı sıra, zihinsel olgunluğunun güçlendirilmesi de, bu eğitiminin belli başlı etkinliklerindendir. Çocuğa, kendi düşüncelerini, duygularını açığa vurma (gerek sözlü, gerekse sanatsal etkinlikler yoluyla) olanakları sağlanarak, onun kendini anlamasına ve ortaya koymasına fırsat verilir. Bu yolla, çocuğun konuşma becerisi güçlendirilir, yaratıcılığın ve kendisine özgü davranışların temeli atılır (Oğuzkan ve Oral, 1997: 6).

Cevher (2004), bireyin yaşantısında önemli rol oynayan okul öncesi dönemde verilen eğitimin, gelecek akademik yaşantıların biçimlenmesinde yaşattığı etkiler bakımından kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiş; çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkıp geliştiği, kişiliğinin filizlendiği bu dönemde, çocuğun yaşadığı çevre ve çevreyle etkileşiminin akademik benlik saygısının gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır (Cevher, 2004: 27).

Yavuzer (1999), okul öncesi eğitim aracılığıyla, çocuğun yaşlılarıyla ilişkiye girerek birlikte yaşamayı, yemek yemeyi, uyumayı ve oynamayı öğreneceğini, böylece başkalarının özgürlüğünden haberdar olacağını, “ben” ve “başkası” kavramlarının bilincine vararak yardımlaşma ve işbirliği duygusunu geliştireceğini ifade etmiştir (Yavuzer, 1999: 181).

Sağlıklı bir topluma sahip olmak istiyorsak işe sağlıklı bireyler yetiştirerek başlamamız gerekir. Sağlıklı bireyler yetiştirmenin temelini ise çocuklarımızı iyi tanımak, anlamak ve onlar için güzel örnekler teşkil etmek oluşturur. Bu anlamda, insan hayatının temellerinin atıldığı ilk yıllar çok önemlidir. Dolayısıyla okul öncesi dönem dediğimiz 0–6 yaş dönemi, ülkemizde her ne kadar değeri yeni yeni anlaşılmaya başlanmış olsa da, insan hayatında göz ardı edilemeyecek bir etkiye sahiptir. Araştırmalara bakıldığında zaman görülür ki 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50’si

4 yaşına kadar, %30'u 4 ve 8 yaşlar arasında, %20'si ise 8 ve 17 yaşlar arasında gerçekleşir. Sadece zihinsel anlamda gelişimin büyük bir kısmı değil, kişilik gelişiminin de önemli adımları bu yıllarda atılır. Bu yüzden bu dönemde nasıl bir gelişme sağlanırsa, ileriki yaşlarda da aynı yönde gelişme görülmesi muhtemeldir. Bu noktadan da anlaşılacağı gibi eğer ilk yıllarda çocuklarımıza güvenli, gelişim alanlarını olumlu yönde destekleyen, ihtiyaçlarına cevap verebilen ortamlar ve rehberlik sağlanırsa; kendisine güvenen, sağlıklı, başarılı ve mutlu bireylerin yetişmesi hiç de zor olmayacaktır (Özdiñ, 2011: 30).

2.1.3. Okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkeleri

1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 20. Madde'sine göre, okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, Milli Eğitim'in genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilköğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>, 14 Ocak 2011'de erişildi).

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları olarak sayılabilecek görüşler, OMEP'in (Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü) uzun süre başkanlığını yapan, ünlü eğitimci Mialaret tarafından şöyle ifade edilmiştir:

1. Toplumsal Amaçlar:
 - a. Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,
 - b. Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak,
 - c. Çocukların birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına,

sosyalleşmesine çok önemli katkıda bulunmak.

2. Eğitici Amaçlar: Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını artırmak (renge, sese, estetiğe...)
3. Gelişimsel Amaçlar: Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek (Oktay, 2004: 187-188).

Baki (2008)'e göre, okul öncesi eğitimin, çocuk gelişimi üzerinde benimsediği amaçlar şunlardır:

A. Genel Amaçlar:

1. Çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine, uyarıcı ve sağlıklı çevre koşullarının sağlanmasına yardımcı olmak,
2. Kişilik gelişimlerini eğitimin temel hedefleri doğrultusunda güçlendirmek ve yönlendirmek,
3. İlköğretime hazırlık; çocukları okul yaşamının sosyal ve zihinsel yönden hazır bulunuşlukla ilgili isteklerine cevap verebilecek bilgi beceri, tavır ve alışkanlıklara sahip kılmak,
4. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden, zedeleyici koşullardan gelen çocukların ekonomik, sosyal ve kültürel yoksulluklarının olumsuz etkilerini ortak bir yetişme ortamı içinde okul aile birliğinde kaynaklanan koruyucu önlemlerle gidermek ya da hafifletmek,
5. Ana-babanın kapsamına alınan planlamalarla onların, çocuk yetiştirme ile ilgili eğitimsel görüşlerini etkilemek ve bu konu ile ilgili beceri, tavır ve alışkanlıklarını yönlendirmek,

B. Çocuğun Gelişimi İle İlgili Amaçlar:

1. Çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişiminde etkinlik sağlanması,
2. Fiziksel ihtiyacın karşılanması ve sağlığının korunması,
3. Çocuğa fiziksel bir yapının tanımlanması için gerekli uyarıcı ortamın sunulması,
4. Fiziksel yapının etkin bir biçimde kullanılması,
5. Kas gelişiminin sağlanması,

6. Çocukta duygusal güvenin sağlanması,
7. Etkin bir sevgi anlayışının yaratılması,
8. Çocukta kendine karşı olumlu bir tavrın geliştirilmesi,
9. Çocuğun sağlıklı sosyalleşme süreci içinde gelişmesine olanak sağlamak,
10. Grupla çalışma ve grup içi sağlıklı etkileşim olanaklarının sunulması,
11. Sosyal çevrenin tanınması için gerekli etkinliklerin düzenlenmesi,
12. Kültürel değerlerin özümsemesi ve değerlendirilmesine olanak sağlaması,
13. Sosyal uyum sağlaması,
14. Temel alışkanlıkların kazandırılması,
15. Çocuğun sağlıklı kişilik değişikliğine olanak tanımak,
16. Benlik kavramının gelişmesi,
17. Kendini anlatma, açığa vurma olanaklarının sağlanması,
18. Bağımsızlığın geliştirilmesi,
19. Öz denetim sağlanması,
20. Çocukta öğrenme becerisinin geliştirilmesi,
21. Uyarıcı çevre koşullarının sunulması,
22. Akıl yürütme yeteneğinin genişletilmesi,
23. Yaratıcılığın geliştirilmesi,
24. Dilin zenginleştirilmesi,
25. Çocuğu okul yaşamına hazırlamak,
26. Okul yaşamı için gerekli sosyal becerilerin elde edilmesini sağlamak,
27. Etkin öğrencilik için zihinsel olgunluk seviyesinin elde edilmesine olanak sağlamak (Baki, 2008: <http://www.acilforum.com/okul-oncesi-egitim-forumu/27018-okul-oncesi-egitimin-amaclari.html>, 16 Ocak 2011'de erişildi).

Oktay (2004)'a göre, Türkiye'de okul öncesi eğitimin temel amaçları, Milli Eğitim'in genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle özetlenebilir:

- Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini, temel alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak (gelişimsel amaçlar),

- Her fırsattan faydalanarak çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak (eğitici ve toplumsal amaçlar),
- Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak (toplumsal amaçlar),
- Çocukların sorumluluk yüklenmelerini, dürüst, saygılı, nazik ve düzenli olmalarını sağlamak (eğitici amaçlar),
- Çocuğun benlik kavramının gelişmesine, kendini ifade etmesine, bağımsızlığını kazanmasına ve özdenetimini sağlamasına imkan tanımak (gelişimsel ve eğitici amaçlar) (Oktay, 2004: 188).

Oktay (1999 ve 2004)'e göre, okul öncesi eğitimle ilgili genel ilkelerin dışında bir çok uzmanın ortak olarak kabul ettiği ilkeler ve altın kurallardan da söz edilebilir. Öngörülen bu temel ilkeler kısaca şöyle özetlenebilir:

- **Eğitim çocuğun bütünlüğünü gözetmeli:** Çocuğun bütünlüğü önemlidir. Ona verilecek eğitimde sağlık, fiziksel ve zihinsel gelişme kadar duygularının, düşüncelerinin ve manevi yönünün gelişmesine de özen göstermek gerekir.
- **Okul öncesi dönem insan hayatının temelidir:** Okul öncesi dönem, insan hayatının diğer dönemlerinin temelini oluşturan bir dönemdir. Yaşamın her döneminde, insanın o dönemde yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları vardır. Her yaşta insanın kendi yanlış ve doğrularını bizzat yaşayarak öğrenmesi oldukça önemlidir. İnsan hayatının her döneminin olduğu kadar okul öncesi döneminin de en iyi şekilde ve uygun yaşantılarla geçirilmesi son derece önemlidir. Bu dönemde çocuğa sağlanacak yaşantıların türü ve kalitesi, yetişkinin ona verebileceği imkanların zenginliğine bağlıdır.
- **Özel alıcı dönemler ve çocuğu tanıma:** İnsan gelişiminin belirli aşamalarında özel alıcı dönemler vardır. Bunların bilinmesi ve çocuğun yeteneklerine uygun desteğin sağlanması ancak çocuğu tanımakla mümkündür. Okul öncesi dönemdeki öğrenmelerde, çocukların ilgi duydukları, soru sordukları, kısacası hazır olduklarının işaretini verdikleri konulardan başlamak son derece olumlu bir yaklaşımdır.
- **Çocuğun ihtiyaçlarına duyarlılık:** Okul öncesi çocuğunun yaşamında temel

ihtiyaçlar öncelikleri de belirler. Çocuğun bu temel ihtiyaçlarının karşılanması sırasındaki yetişkin tavrı, onun dünyaya bakışını, insanlara karşı güven veya güvensizliğinin de temelini oluşturur. Okul öncesi önemde çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması son derece önemlidir. Bu, bir anlamda yetişkinin onu birey olarak kabul etmesine bağlıdır. Çocuğu bağımsız bir insan, bir birey olarak kabul eden yetişkin, onun ihtiyaçlarını anlamaya ve bunları en uygun şekilde karşılamaya da özen gösterir. İhtiyaçlarının karşılandığı bir ortamda çocuk da kendi benliğinin farkına daha kolaylıkla varabilir.

- **Aktif katılım ve ilgi:** Okul öncesi çocuğunun en belirgin özelliklerinden biri meraklı ve aktif bir araştırmacı olmasıdır. Çocuk, izleyen biri olmaktan çok, olayların içinde olmaktan ve nesneleri ellemekten hoşlanır. Onun bu özelliği okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri olan aktif katılımın gerekçesini oluşturur. Çocuğun doğal merak duygusunu geliştirebilmek, ondaki yaratıcılığı destekleme açısından böyle bir tavır son derece önemlidir.
- **Yeteneklerin desteklenmesi:** Yetenek insanlar arasında farklı şekilde dağıtılmıştır, fakat hiç yeteneği olmayan da yoktur. Bu yetenekleri insana daha geniş çaplı bir öğrenme için başlangıç noktası oluşturur. Bu görüş açısından baktığımız zaman, tüm çocukların desteklenmeye değer özellikleri bulunduğunu kabul etmemiz gerekir. Buna göre ise her çocuk kendi özelliklerine uygun olarak anne-baba, yetişkinler ve onlar tarafından hazırlanacak ilgi ve yeteneklerine uygun çevre koşulları ile kendi hızına uygun olarak desteklenmelidir. Çocuğa uygunluk ilkesi aynı zamanda onun olumlu benlik algısı kazanması için de son derece önemli bir etkidir.
- **Her şeyden öğrenme:** Küçük çocuklar, yaşadıklarından ve etraflarında olan her şeyden öğrenirler. Farklı yaşantılar arasında ilişki kurmayı becerebilmek bir yönü ile zihinsel olgunlaşmaya, bir yönü ile de verilecek eğitime bağlıdır. Bu dönemde çocuğa sağlanabilecek zengin yaşantılar, dil ve davranış örnekleri onun gelişmesini olumlu yönde etkiler. Geziler, hikaye ve masallar, gözlem yapabileceği, soru sorabileceği ortamlar, yetişkinler ve oyun arkadaşları gelişim için son derece değerlidir.
- **Öğrenmeler arasında ilişki kurma:** Çocuk okul öncesinde tüm yaşantılarını adeta birbiri üzerine koyarak biriktirir, bunlar arasında ilişki kurmayı başarır.

Bunun başarılabilmesi, bir yandan olgunlaşmaya, bir yandan da verilecek eğitime bağlıdır. Her öğrenme faaliyeti diğerleriyle ilişkili olduğu için öğretmeye önce çocuğun bildiği şeylerden başlamalıyız. Konuları birbiriyle ilişki içerisinde ele alarak başlamak, kalıcı öğrenmeyi oluşturur. Bu yolla çocuk, eski bildikleriyle yeni öğrendikleri arasında bağlantı kurmayı öğrenir. Böylece öğrenme daha anlamlı bir hale gelir ve daha kalıcı olur.

- **Duyular yolu ile öğrenme:** Bazı insanlar görerek daha iyi öğrenirken, bazıları işiterek, bazıları da dokunarak, hissederek ve elleyerek öğrenir. Küçük çocuklar ise öğrenme sürecine bütün duyularını katarak öğrenirler. Çocuk çevresindeki yetişkinlerin tutum ve davranışlarını, olaylar karşısındaki tepkilerini izler ve kendi davranışlarını da bunlara göre oluşturur. Eğitimde okul öncesi çocuğa kalıcı ve doğru davranışları kazandırabilmek ana ilke olduğuna göre, tutarlı yetişkinler ve tüm duyulara hitap eden bir eğitim yaklaşımı öğrenmeyi kolay ve kalıcı hale getirebilir.
- **Kendi kendine düşünme ve öğrenme konusunda destekleme:** Çocuğun karşılaştığı problemlere çözümler üretebilmesi için sağlanacak fırsatlar, ona gelecekte de kendi problemlerine değişik çözümler üretebilmesi için yardımcı olur. Bunun yolu da çocuğun düşünmesini, soru sormasını, düşündüklerini ifade edebilmesini destekleyici ve rahatça cevaplar üretebileceği ortamlar yaratmaktır.
- **Yeterli zaman ve uygun mekan sağlama:** Çocuğun rahatça hareket edebileceği, denemeler yapabileceği, ilgi alanlarını genişleten eğitime, yani zengin, iyi düzenlenmiş mekanlara ihtiyacı vardır. Çocuğun ilgi duyduğu konuyu derinlemesine öğrenebilecek kadar zamanının olması da önemlidir.
- **Kendi kendini disipline etme:** Demokratik bir toplumun temel gereklerinden biri de içten denetimli insanlar yetiştirmektir. Bunun için de çocuğun çok erken seçim yapabilmesi ve yaptığı seçimin sonucuna katlanması gerekir. Çocuğa yapabilecekleri konusunda çok erkenden sağlanacak fırsatlar ve taşıyabileceği kadar sorumluluk verilmesi, onun iç disiplini kazanmasındaki ilk adımlardır.
- **Oyun ve iyi düzenlenmiş bir oyun ortamı:** Okul öncesi dönemdeki çocuğun en önemli faaliyeti oyundur. Bu açıdan ona, rahatça ve güvenli bir şekilde

hareket edebileceği, uygun ve zengin bir oyun ortamı hazırlamak oldukça önemlidir. Çünkü oyun sırasında çocuk, gelişiminin her yönü ile ilgili yaşantılar kazanır.

- **Diğer insanlarla etkileşim:** Çocuğun diğer çocuklarla ve çevresindeki yetişkinlerle kurduğu ilişkiler onun gelişiminde son derece etkilidir. Öğrenme için konuların ilişkilendirilmesi ne kadar önemli ise, çocuğun değer verdiği insanlara saygılı ve onlarla uyum içinde olacağı bir eğitim yaklaşımı da son derece önemlidir.
- **Çocuğun eğitimi, çevre ve bilginin etkileşimidir:** Okul öncesi eğitim, aile-okul-toplum üçgeni içinde gerçekleştirilen bir eğitimidir. Sağlıklı bir birey yetiştirmede aile, okul ve toplumdan gelen tüm etkilerin birbiri ile uyumlu ve tutarlı olmasının ön koşullarının yaratılması olmazsa olmaz ilkelerden biridir. Çocuğu tanıyarak, onun ihtiyaçlarına duyarlı, tutarlı bir yetişkin davranışı, zengin uyaranlarla dolu bir ev ve okul ortamı, sağlıklı ilişkiler kurabileceği çocuk ve yetişkinlerden oluşan uyumlu bir dünya, çocuğun sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde önemli etkendir (Oktay, 1999: 46-48; Oktay, 2004: 131-142)

2.2. Oyun

2.2.1. Oyunun tanımı

Çocukları anlamamanın, onlarla iletişim kurmanın, onların dünyasını paylaşmanın pek çok yolu vardır. Oyun, bu yolların en sık kullanılanı, en doğal olanı ve en sağlıklı sonuç verenidir.

Oyun, her çocuğun gerçek yaşantısından daha çok benimsediği, daha çok içinde yaşadığı ve mutlu olduğu bir dünyadır. Oyun, yaşamın tüm dönemleriyle ilgili bir kavramdır ve bu özelliğine göre de oyun çeşitleri yaş gruplarına göre farklılık göstermekte, farklı tanımlarla açıklanmaktadır. Oyunun çok kesin ve belirli bir tanımı olmamakla beraber, birçok kuramcı oyunu çocuğun yaşamının doğal bir parçası olarak

düşünmüş ve oyunu farklı şekilde tanımlamışlardır (Dönmez, 1992: 12).

Bazı kuramcıların oyun hakkında yaptıkları tanımlar ve yorumlara bakacak olursak:

- Piaget oyun ile bilişsel gelişim arasında bir yakınlık olduğunu savunmakta ve oyunu daha çok düşünme evresinin bir ürünü olarak görmektedir. Oyunu bilişsel açıdan inceleyen Piaget, çocukların dış dünyadan aldıkları uyaranları ayırttırarak benimseyebilmelerini sağlayan tek yol olarak oyunu görmektedir. Ona göre oyun bir uyumdur (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001: 9).
- Vygotsky'ye göre oyun, daima toplumsal bir sembolik etkinliktir. Oyun tipik bir biçimde tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır. Oyun parçalarındaki konular, öyküler ya da roller, çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla küçük bir çocuk yalnız başına oynadığında bile, Vygotsky bu tür oyunun, konuları ve parçaları sosyokültürel öğeleri ifade ettiği için toplumsal olduğunu düşünmektedir (Nicolopoulou, 2004: 146).
- Freud oyunu, çocukların sosyal olgunluğa ulaşmalarında ve kendi öz benliklerini bulmalarında yardımcı olan bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Ona göre oyun, çocuğun davranışının ve kişiliğinin bir aynasıdır (Yalçınkaya, 1996: 18).
- Groos'a göre oyun bir pratiktir. Yetişkinler ileride karşılaşacağı durumlarda kullanacağı davranış biçimlerini oyunla elde ederler (Dönmez, 1992: 12).
- Erikson'a göre oyun, çocuğun yenilgiler, acılar ve yaşamda karşılaşılan hayal kırıklıklarına kendini hazırlamak için kullandığı bir araçtır (Arslan, 2000: 41).
- Montaigne oyunu, çocukların en gerçek uğraşları olarak tanımlamıştır (MEB, 2007b: 3).
- Montessori oyunu, çocuğun çevreye uyum sağlamasında önemli yere sahip olan, onlar için bir iş ve mutluluk kaynağı oluşturan, eğitim değeri yüksek etkinlikler olarak görmektedir. Montessori oyunun her zaman çocukların rahat hareket edebilecekleri bir ortamda gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktadır (Yalçınkaya, 1996: 17).
- Frobel'e göre oyun, çocuğun bir gereksinimidir. Çocuk kendini oyun yolu ile

içinden geldiği gibi ifade eder. Oyun sırasında öğrenilen her şey kalıcı hale gelir, bu yüzden çocuğa her şey oyun yolu ile verilmelidir. Bühler ise oyunu, olgunlaşmanın temeli olarak görmekte ve çocuğun toplumun birçok özelliğini ve gerçeklerini oyun yolu ile öğrenebileceğini düşünmektedir (Poyraz, 2003: 33-36).

- Pestalozzi oyunu, çocuğu harekete yöneltten itici bir güç olarak tanımlarken; Lazarus oyunu, belli bir amaç olmaksızın ortaya çıkan ve çocukları mutlu eden etkinlikler olarak ifade etmektedir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001: 9, 21).

Johan Huizinga (1955), “Oyun Etmeninin Kültür İçindeki Yeri Üzerine Bir Çalışma” adlı kitabında; oyunu kültürün temeli olarak ele almış; politik güç, savaş, ticaret, sanat ve eğitim gibi tüm sosyal birimlerin temelinde oyunun varlığını kabul etmiştir (Dönmez, 1992: 12).

Caillois (1958), “Oyun ve İnsanlar” adlı kitabında, Huizinga’nın oyunla ilgili görüşlerinden etkilenecek oyunu şu şekilde tanımlamıştır: “Oyun, serbestçe kabul edilmiş fakat bağlayıcı olan kurallara göre belli bir alan ve zaman süreci içinde sürdürülen, gerilim ve eğlence duygularını içeren, gerçek hayattan farklı olduğu bilinci ile yapılan gönüllü bir hareket ya da faaliyettir.” (Dönmez, 1992: 12).

John ve Elizabeth Newson (1979) temel olarak oyunu, akıl ve ruhun birbiri ile uyum sağlayabilmesi için bir fırsat oluşturan, sonsuz esnekliğe sahip aktiviteler olarak tanımlarlar. Onlara göre oyun için her yeni fırsat, geçmiş deneyimlerin bazı unsurlarını içerir. Çocuklar her oyunda kendi kişiliklerini ortaya koyarlar. Bu da çocuğun bireysel gelişiminin mükemmel bir ifadesidir (Newson ve Newson, 1979: 11).

Bilir ve Dönmez (1995)’e göre oyun, belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve etkin bir öğrenme sürecidir (Bilir ve Dönmez, 1995: 65).

Hazar (1996)’a göre oyun, insanların günlük uğraşlarının dışında kalan zamanda,

belirli bir amaca yönelik olarak (eğlence, eğitim, sağlık vb.) fiziksel ve zihinsel yeteneklerle, sınırlandırılmış yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, gönüllü katılım yoluyla grup oluşturan, sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştiren, yetenek, zeka, dikkat, beceri ve rastlantıya dayanan, katılanları ve çoğunlukla izleyicileri de etkisi altında tutan, gerilim duygusunun eşlik ettiği, sonuçta maddi çıkar sağlamayan, zevk veren etkinliklerdir (Hazar, 1996: 7).

Tunç (1997)'a göre oyun, çocuğun fikir ve karakterini güçlendiren, ona neşe ve haz veren, vücut gelişiminde önemli rol oynayan içgüdüsel hareketlerdir (Tunç, 1997: 2).

Yavuzer (1998)'e göre oyun, çocuğa kimsenin öğretemeyeceği konuları, kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir (Yavuzer, 1998: 191).

Özdoğan (2000)'a göre oyun, karmaşık bir insan davranışıdır. Dinamik bir süreçtir; ilgi, kendiliğindenlik ve eğlenceyi içermektedir (Özdoğan, 2000: 101).

Poyraz (2003)'a göre oyun, çocukluk döneminin temel amacı, öğrenme, yaratma, tecrübe kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı, duyguları ifade etme yolu, sıkıntılardan kurtuluş, özgürce yapılan, haz veren, mutluluk kaynağı olan, çocuğu geliştiren ve eğlendiren, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerin tümü olarak ifade edilebilir (Poyraz, 2003: 136).

Seyrek ve Sun (2005) oyunu, “Çocuğun, usgücü yaratmalarına, bedensel devinimlerine ve bunların bileşiminden oluşan tüm etkinliklerine oyun denir.” şeklinde tanımlamışlardır (Seyrek ve Sun, 2005: 3).

Öğretir (2008)'e göre oyun, çocukların mevcut ve gelecekteki ilişkilerini etkileyen sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmesini sağlayan doğal bir araçtır (Öğretir, 2008: 94).

Oyun, kendiliğinden ortaya çıkan, zevk için yapılan, herhangi bir düzenleme

içermeyen, amaçtan çok araca hizmet eden, eğlenceli bir davranıştır (Rubin, Fein ve Vandenberg, 1983: 795). Oyun, yorgunluk ve sıkıntıdan kurtuluştur. Öğrenme, yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracıdır. Özgürce ve kendiliğinden yapılan, haz veren, mutluluk kaynağı olan, çocuğu geliştiren ve eğlendiren bir etkinliktir. Çocukluk döneminin temel amacıdır. Çocuğun zihinsel yetenekleri kadar, tüm gelişim alanlarını uyaran, duygularını ve duyularını geliştiren etkinliklerin tümüdür (Razon, 1985: 57).

Oyun her yaşta insanın hayatında önemli yeri olan bir etkinliktir. Yetişkin için eğlenme, dinlenme, boş zaman etkinliği, vb. gibi anlamlar ifade eden oyun, çocuk için içinde yaşadığı dünyayı, çevresindeki insanları tanıma ve anlama aracıdır. Bu nedenle oyun, bir boş zaman faaliyeti değil, çocuğun zamanının büyük bir bölümünü alan ciddi bir uğraş olarak nitelenmelidir (Oktay, 1987: 8).

Oyun son derece kompleks bir konudur. Bir bütünü bir noktaya odaklayan, çok çeşitli düşünce ve deneyimi kapsayan bir olaydır. Zaman zaman değişik anlamlarda kullanılan oyun, çocuk dünyasının temel sözcüğünü oluşturmaktadır (Gönen ve Dalkılıç, 2002: 9).

Oyun, insan hayatının hemen her evresinde var olan bir etkinlik olmakla birlikte, özellikle hayatın ilk yıllarında çocuğun içinde yaşadığı dünyayı tanıması, sevgilerini, kıskançlıklarını, mutluluk ve kırıklıklarını, düşmanlıklarını, iç çatışmalarını, hayallerini, düşüncelerini ifade edebilmesi için en uygun dil olarak kabul edilmektedir (Oktay, 2004: 253-254).

Genellikle yetişkinler çocuk oyunlarını, çocukların hoşça vakit geçirmelerine yardımcı olan, eğlenceli, ancak amacı olmayan etkinlikler olarak düşünürler. Oysa oyun, çocuğun yaşamında önemli işlevi olan bir olgu ve çocuğun önemli bir görevidir. Oyun, kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan ve mutluluk getiren serbest bir etkinliktir. Oyun, çocuğun iç dünyasını dıştaki sosyal dünya ile birleştirmesine yardım eder (Başal, 2007: 245).

Bütün bu tanımlardan yararlanılarak yeni bir tanım yapmak gerekirse; “Oyun, belli bir amaca yönelik ya da amaçsız olarak, kurallı ya da kuralsız, çocuğun tüm gelişim alanlarına etki eden, çocuğun isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilen en doğal öğrenme aracıdır” denilebilir.

2.2.2. Oyunun özellikleri

Oyunda bazı kurallar ve özellikler bulunur. Oyunu ilginç ve önemli yapan bu kurallar ve özelliklerdir. Oyunun özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Oyun, görüldüğünden çok daha karmaşık bir olgudur.
- Oyun, içten güdümlü bir olgudur.
- Oyunda süreç amaçtan daha önemlidir. Çocuğun ne yaptığı, nasıl yaptığı hakkında bilgi verir. Çocuğun bu süreçte kazandıkları önemlidir.
- Oyun, çok dinamik, yaratıcı ve esnek bir ortam teşkil eder.
- Oyunda her şey mümkündür. Gerçek ya da gerçek dışı diye bir ayrım yapılamaz. Çocuğun içinde bulunduğu ruh hali önemlidir.
- Oyunda olaylar her zaman mantıki bir sıra izlemez, geri dönüşler olabilir.
- Oyun, dışarıdan yönlendirilen bir etkinlik değildir.
- Oyunun önceden belirlenmiş kuralları ve zaman sınırları vardır.
- Oyun içinde kurallar değiştirilebilir fakat bunu oyunu oynayanların kabul etmesi ve bunlara uyma gerekliliği vardır.
- Oyunda (fiziksel, bilişsel ve duygusal) aktif katılım şarttır.
- Oyunun, oyunu oynayanlar üzerinde olumlu bir etkisi vardır.
- Oyun oynanan ortam (mekan), oyunun kalitesini ve seviyesini belirler.
- Oyunda kullanılan araç-gereçler, oyuna katılanlar ve davranışları oyunda etkilidir.
- Oyun, bazı hallerde çok yoğun dikkat gerektirir. Oyuna dışarıdan herhangi bir müdahale geldiğinde doğaçlama süreç kesintiye uğrar.
- Oyun, organize (düzenlenmiş etkinlikler dizisi) değildir.
- Oyun, çatışmadan özgür bir ortam teşkil eder.
- Oyun, doğaçlama (kendiliğinden) gelişme gösterir.
- Oyun, yapılandırılmamış, katı kurallara bağlı olmayan bir süreçtir.

- Oyun, deney ve araştırma içerir.
- Çocuk oyunda büyükleriyle birlikte çalışmaya ve süreci paylaşmaya açıktır.
- Oyun, farklı ilişkilerle sosyal kaynaşmayı sağlar.
- Çocuk oyunda güvendedir. Bu durum onun motivasyonunu ve oyun üzerinde odaklaşmasını sağlar.
- Oyun, çok boyutlu soyutlama gerektirir.
- Oyun, her zaman beynin ilgisini çeken ve işlevini uyaran bir araçtır. Çocuklar oyuna fiziksel olarak katıldıklarında hem zihinsel hem de duygusal olarak kendilerini kaptırırlar ve tüm yaşamsal mekanizmalarını harekete geçirirler.
- Çocuğun oyunda yer alması için herhangi bir zorunluluğu yoktur. Oyun bu özelliğini kaybettiği anda çekici ve keyif vermekten çıkar.
- Oyun, eğlencelidir ve haz verir. Çocuk yaptığı işten, etkinlikten haz alır ve bunu sıkça tekrar eder.
- Oyunda çocuk kendi kendini yönetir. Çocuklar oyun aktivitelerine kendi bildiklerini, anladıklarını katarlar ve aktiviteleri kendileri kontrol ederler.
- Oyunun nasıl gelişeceği ve nasıl sonuçlanacağı önceden belli değildir.
- Oyun, çocuğun iç dünyasını dıştaki sosyal dünya ile birleştirmesine yardım eder ve düzenli gelişim aşamaları gösterir.
- Oyun, grubun kontrolden çıkmasına sebep olmaktan çok, onları oyalayıcı ve eğlendirici özellikler taşır. (Engin, Seven ve Turhan, 2004: 111-113; Erşan, 2006: 4-6; Gazezoglu, 2007: 27; MEB, 2007b: 6-7; Özdoğan, 2000: 121; Sevinç, 2004: 26-30).

Tamer (1990)'e göre oyunla ilgili yapılan birçok tanımdan, birçok araştırmadan ve birçok konudan hareketle; oyunun çok boyutlu olduğu ve farklı özelliklere sahip olduğu görülmektedir. UNESCO'nun bir yayınında oyunun özellikleri şu şekilde belirtilmektedir:

- Oyunda katılım özgürlüğü vardır. Oyuncular hiçbir zaman oyuna katılmaya ya da oyunu sürdürmeye zorlanamazlar. Bu kararlar tümüyle çocuk tarafından verilir.
- Oyun daha önceden kararlaştırılmış, sınıflandırılmış yer ve zaman içerisinde oynanır.

- Oyun içinde bir gelişme olması ya da sonuca ulaşılması söz konusu değildir.
- Oyun sonunda herhangi maddi bir kazanç yoktur.
- Oyun belirli kurallara sahiptir; ancak bu kurallarda duruma göre değişiklikler yapılabilir.
- Oyun hayali bir niteliğe sahiptir. Yani oyun, çocuklar için gerçek yaşamdan farklı bir ortamdır (Gazetoğlu, 2007: 28).

2.2.3. Oyun kuramları

Oyun kuramları sınıflandırılırken çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Oyunla ilgili kuramlar genel olarak üç başlık altında toplanabilir. Bunlar: Klasik Oyun Kuramları, Dinamik Oyun Kuramları ve Diğer Oyun Kuramlarıdır (MEB, 2007b: 11 ; Kılıçoğlu, 2006: 3). Bunun dışında Sevinç (2004), Erşan (2006), Gazetoğlu (2007) ve Öğretir (2008) oyunla ilgili kuramları, Klasik Oyun Kuramları ve Çağdaş Oyun Kuramları olarak iki başlık halinde incelemişlerdir (Erşan, 2006: 18 ; Gazetoğlu, 2007: 37 ; Öğretir, 2008: 94-96 ; Sevinç, 2004: 57).

Klasik oyun kuramları

Klasik oyun kuramı 19. yüzyılın sonlarına ve 20. yüzyılın başlarına tarihlenmektedir. Klasik oyun kuramcıları çocuk oyunlarında gücün harcanmasına bakmışlar ve daha çok oyunun fiziksel ve içgüdüsel yönlerine odaklanmışlardır (Verenikina, Harris ve Lysaght, 2003: 2). Klasik oyun kuramları, Fazla Enerji Tüketimi Kuramı (Friedrich Schiller ve Helbert Spencer), Rahatlama ve Dinlenme Kuramı (Moritz Lazarus ve George Thomas White Patrick), İçgüdü-Eylem Kuramı (Karl Gross) ve Özünü Yineleme Kuramı (Stanley Hall) olarak dört grupta incelenmektedir (Kılıçoğlu, 2006: 4 ; MEB, 2007b: 11 ; Sevinç, 2004: 57):

- a. Fazla Enerji Tüketimi Kuramı:** Bu kuram Friedrich Schiller (1759-1805) ve Helbert Spencer (1820-1903)'e aittir. Schiller ve Spencer kuramı olarak da adlandırılan bu kurama göre, her yaştan canlıının ihtiyaçlarının giderilmesi için bir miktar enerjiye ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçlar arttıkça ekstra enerjiye ihtiyaç

duyulur. Fazla enerji zamanla baskıya neden olur. Kişi bu baskıdan kurtulmak için oyunu bir araç olarak kullanır. Enerji oyun yoluyla boşaltılır (Poyraz, 2003: 35).

İngiliz filozofu ve psikoloğu Spencer, 18. yy'da yaşayan Alman Schiller'in izinden giderek 19. yy'da "Psikolojinin Prensipleri" adlı eserini kaleme almış ve fazla enerji kuramının oyunda olabileceğini açıklamıştır. Spencer (1873) oyun aktivitelerinde taklit etmeye doğru bir eğilim olduğunu savunmuştur. Spencer'a göre, çocuklar hayatta kalmak için çabalamazlar. Çünkü onlara ana-babaları bakar, bu nedenle enerji fazlasına sahiptirler ve bunu oyun yoluyla açığa çıkarırlar. Schiller ise, oyunu "fıskıran enerjinin amaçsızca harcanması" olarak tanımlamıştır. Ona göre, yavru hayvanlar ve çocuklar kendilerini koruma ihtiyacı içinde olmadıklarından fazla enerjiye sahiptirler ve bu fazla enerji de ancak oyun yoluyla harcanır. Bu kurama göre, insanların bedensel ihtiyaçları mevcuttur ve oyunun ortaya çıkma nedeni, bu ihtiyaçlarının karşılanması ve bedensel enerjinin dışsal dünyaya yansması fikrine dayanmaktadır (Bruce, 1993: 30 ; Rubin, 1982: 6-8 ; Öğretir, 2008: 94-95).

Sevinç (2004)'e göre oyun, fazla enerjinin doğal bir sonucu olarak amaçsız yapılan etkinliklerdir. Oyun, organizmanın işlevini yapabilmesi için gerekli olan fazla enerjinin kullanılmasından sonra dışa vurulan enerjiyi içerir. Enerji fazlası gerginlik yarattığı için çocuk bu enerjiyi oyun yoluyla atacaktır ve daha sağlıklı olacaktır. Bu kurama göre oyun oynayan çocuk sağlıklı çocuktur (Sevinç, 2004: 59).

Bu teori, oyunun bir enerji fazlası sonucu olduğunu ve bu fazlalığı küçüklerin ya da gençlerin anne-babanın eylemleri yoluyla öz korunma işlevinden kurtulmaları nedeniyle meydana gelen bir fazlalık olduğunu savunmaktadır (Gilmore, 1971: 312). Buna göre oyun, çocuğun fazla enerjisini toplumsal açıdan kabul edilen bir yolla boşaltma olanağıdır. Birey yaşamak için kullandığı enerjisinden arta kalanını oyun için harcar (Gazetoğlu, 2007: 54).

Bu kurama göre oyun, vücutta bulunan fazla enerjinin harcanmasıdır.

Oyun, vücudun çalışması için gerekli olan enerjiden daha fazlasına sahip olduğunda oynanır. Çocuk, gerginlik yaratan fazla enerjiyi atabildiği zaman sağlıklı bir dengeye kavuşur. Çok oynayan çocuk bu nedenle sağlıklıdır. Bu kuramda oyunun içeriği önemli değildir (MEB, 2007b: 11-12).

Bu kuramın açıklayamadığı bazı noktalar vardır. Çocukların çok hasta oldukları zaman da oyun oynamalarını, herhangi bir oyunun bazı özel şekiller almasını ve ilginin neden bir dönemden başka bir döneme geçildiği zaman değişikliğe uğradığını kesin olarak açıklayamamaktadır (Arnold, 1980: 83).

b. Rahatlama ve Dinlenme Kuramı: Bu kuram Moritz Lazarus (1824-1909) tarafından ortaya atılmıştır. Kuram daha sonra George Thomas White Patrick (1916) tarafından desteklenmiştir. Literatürde canlanma, dinlenme, eğlenme ya da yeniden yaratma kuramı olarak da adlandırılmaktadır.

Bu kurama göre günlük hayattaki zorlayıcı etkinlikler, insanı bedenen ve zihnen yıpratmaktadır. Bunun sonucunda ise dinlenme ve uyku ihtiyacı hissedilir. Gerçek dinlenme ise insanın normal hayattaki yaşamsal görevleri dışında başka etkinliklerle uğraşmasıyla olur. Kişi, kendini bu şekilde yeniler. Bu kuramın savunucusu olan Moritz Lazarus, yorucu bir çalışmanın ardından vücudun belli bir dinlenme etkinliğine ihtiyacı olduğunda oyun oynandığını belirtmiştir (MEB, 2007b: 12).

Yeniden yaratma kuramında oyun, çocuk için mecburiyetten yapılan bir etkinliktir. Bu kuramda çocuk oyun oynarken kaybettiği enerjiyi geri kazanır. Organizmanın canlanması için dinlenme ve uyku yeterli değildir. Oyun, bireyin fiziksel ve zihinsel yorgunluğunu onarmasını ve yeniden enerji kazanmasını sağlamaktadır (Gül, 2006: 13 ; Poyraz, 2003: 35).

Dinlenme kuramı bireyin ihtiyacı olan enerji açısından ortaya çıkmaktadır. Oyun, çocukluk döneminde çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Oyun sırasında çocuğun yapması gereken bazı hareketler vardır. Oyun, çocukta

oluşmuş olan yorgunluğu gidermeye yönelik etkinlikler olarak görülür. Çocukta var olan yorgunluğun giderilmesi için dinlenme teorisine göre oyun gibi etkinliklerden yararlanılmaktadır. Oyun gibi etkinlikler yoluyla çocuk azalmış olan enerjisini tekrar depolamaktadır (Ahioğlu, 1999: 6; Özdenk, 2007: 65-66).

Bu teoriyi geliştiren Moritz Lazarus'a göre oyunun amacı, çalışma sırasında azalan enerjiyi eski haline getirmektir. Bu yaklaşımda çalışma esnasında enerji açığının ortaya çıktığı, azalan enerjinin uykuya ya da enerjinin azalmasına yol açan çalışma şeklinden başka bir çalışma yoluyla tekrar eski haline geldiği belirtilmektedir. Bu nedenle çalışmanın tam aksi olan oyun yoluyla kaybedilen enerji yeniden kazanılır (Gazetoğlu, 2007: 37-38; Ömeroğlu, 1992: 36).

Eğlence kuramı, Fazla enerji kuramının karşıtı olarak Alman şair Lazarus (1824– 1909) tarafından ortaya atılmış bir kuramdır. Fazla enerji kuramı enerjinin depolanmasını içerirken, eğlence kuramı tüketilmesine dayanır. Lazarus'a göre, insan çalıştığında enerji tüketir ve bir enerji açığı yaratır. Bu enerji açığı insana hoş giden bir aktivitenin içindeyken ya da uyurken yeniden hayat verebilir. Kısaca, oyun yoluyla enerji kaybı giderilmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, okullarda aktif oyunlara alternatif olarak sakin, zihinsel çalışmalar ortaya koyarak bu kuramı pratikte uygulamaya çalışmışlardır (Öğretim, 2008: 95)

Bu kurama göre, fazla enerji kullanımı kuramının tersine, organizmanın az enerjiye sahip olduğunda enerjiyi artırmak için oynanır. Fazla enerji kullanımı kuramında olduğu gibi rahatlama ve dinlenme kuramında da oyunun şekli ve içeriği önemli değildir (MEB, 2007b: 12).

Bu kuramın savunucularından olan Lazarus (1883) ve Patrick (1916) oyunun; fazla enerji tüketiminin aksine, harcanan enerjiyi kazanmak yani enerji açığını kapatmak amacıyla oynandığını savunurlar. Oyunu, yorucu bir çalışma döneminden sonra organizmanın belirli bir dinlenme etkinliğine gereksinimi olduğunu ve oyunun fazla enerji teorisinin tam tersine enerji arttırmak amacıyla oynanıldığını söylemişlerdir. Fakat teori çocukların oyunlarını açıklamak için

yetersiz kalmıştır (Arnold, 1980: 84).

c. İçgüdü-Eylem Kuramı: Öncül deneme, yetişkinlik hayatına hazırlık, alıştırma, içgüdüsel alışkanlık gibi isimlerle de anılan bu kuramın kurucusu Karl Gross (1898-1901)'dur.

Groos "İnsanın Oyunu" adlı eserinde içgüdü kuramını geliştirerek oyun olgusunu açıklamıştır. Bu kurama göre oyun içgüdüselidir. Oyun sayesinde bir türün yavruları içgüdüsel davranışlara alıştırılmaktadır. Anne-babalarından gördükleri içgüdüsel davranışları yaparak deneme-yanılma yoluyla öğrenme şansı bulmaktadır. Bazı hayvan türlerinde oyun dönemine gereksinim olmaz; çünkü yavru, tüm içgüdüsel davranışları gelişmiş olarak doğar. Groos'a göre, insana ait iki tür oyun vardır: Birincisi; dövüşmek, kovalamak gibi deneysel ve genel fonksiyon oyunlarıdır. İkincisi de; aile oyunları ve hayali oyunları içeren sosyal oyunlardır (Rubin, 1982: 8-10; Aktaran: Cattanach, 2008: 40).

Gross, çocukların neden oyun oynadıkları konusunda varsayımlar geliştirmiştir. Gross'a göre geçmişte edinilen içgüdüsel alışkanlıklar, gelecekteki içgüdüsel alışkanlıkların oluşmasında rol oynar. Oyunun bunun oluşmasında önemli rolü vardır. Oyun, gelecekteki çalışma ve yaşantıların bir ön hazırlığıdır. Ayrıca Gross, oyunun antisosyal eğilimlerden arındırma özelliğinin de olduğunu ileri sürer (MEB, 2007b: 12).

İçgüdünün oyun üzerindeki güdeleyici rolünü Karl Groos dile getirmiştir. Oyundaki tekrarların rolünü vurgulayan ilk bilim adamıdır. Groos, oyunun güdüsel faktörünün içgüdü olduğunu savunarak iki öğreti geliştirmiştir. Birincisi insanı ve üst düzeydeki hayvanları eğitmek için oyun önemlidir. İkincisi ise oyun insanoğlunun içgüdülerinde mevcuttur. Böcekler ve insanlar arasındaki en önemli fark bu içgüdülerdir. İnsanoğlunda bu içgüdüler kuşaktan kuşağa geçer ve gelişme gösterirler. Fakat böceklerin içgüdülerini tamamen geliştirmiştir. İnsanoğlunun da böcekler gibi içgüdülerini tamamen geliştirmiş olsa idi yaşam monotonlaşır. Çocuk içgüdülerini oyun sürecinde kullanarak ve pekiştirerek yetişkin dünyasına uyum

sağlamış olur (Rubin, Fein ve Vandenberg, 1983: 762-763).

Groos oyunu, çocukluğun sonunda ulaşılan ön denemeler olarak tanımlamaktadır (Özdoğan, 2000: 95). Çocuğun ileriki yaşamında karşısına çıkabilecek olan sorunlarla başa çıkabilmesi için, bedensel, duygusal ve zihinsel beceriler kazandıran bir faaliyet olarak görmektedir (Kızılloluk, 2001: 85).

Bu kurama göre oyun, ciddi bir yaşama hazırlık provasıdır. Oyunun çocuğa kazandırdığı biyolojik yararın yanı sıra, psişik açıdan bu ön alışma ve çalışmanın değeri çok büyüktür. Hayvan yavruları da insanlar gibi yaşama hazırlanabilmek için çevresinde bulunan nesnelerle oyun gibi aktivitelerde bulunmaktadırlar. Örneğin, kediler yün yumaklarla fare yakalıyormuş gibi oynar. Yavru köpek de kardeşleriyle yabancı bir köpek ile boğuşuyormuş gibi oynar (Altinköprü, 2003: 52). Çocuklar da oyunlarında anne, baba, doktor gibi rollere girerek ileriki yaşamında bulunacağı rollerin gerektirdiği davranışları öğrenme olanağı bulacaktır.

Bu teoriye göre oyun, içgüdülerin gelişip olgunlaşmasına yönelmiş hareket ve faaliyetlerdir. Groos, hayvanların çevreye daha iyi uyum sağlamak için oynadıklarını, çocuklarınsa daha sonra edinecekleri becerilere hazırlanmak için oynadıklarını savunmuştur. Bu kuramın önemi, oyunu amaçsız, önemsiz bir davranış yerine, ciddi, biyolojik amacı olan bir davranış olarak göstermesinden gelmektedir (Mangır ve Silleli, 1987: 46).

Gross'a göre oyun, çocuğun ileriki yaşamında kendisine yardımcı olacak ve onu hayata hazırlayacak doğal yeteneklerin ortaya çıkmasıdır. Bu teoriye göre oyun içgüdüsel ve çocuk gelecekte sahip olacağı davranışlarını önceden içgüdüsel olarak oyun şeklinde dener. Yani yaşama hazırlık kalıtsal bir özellik olma niteliğindedir. Çocuk oyunla gelecekteki yaşamına hazırlık olarak çok şey öğrense de, bu doğal içgüdüsel bir hazırlanma sayılmaz. Çünkü çocuk sadece öğrenmek amacıyla oyun oynamamaktadır (Arnold, 1980: 86).

d. Özünü Yineleme Kuramı: Bu kuram Stanley Hall (1846-1924) tarafından ortaya atılmıştır. Kuram kaynaklarda tekrarlama-rekapitülasyon kuramı, bağlantı kuramı ya da özetleyici kuram olarak da adlandırılmaktadır.

Kuzey Amerikalı çocuk psikolojisi akımının öncülerinden olan Hall çocuk gelişimini, hem türler arası hem de tür içindeki evrimin belirlenmesinde bir araç olarak görmüştür. Çocukların oyun yoluyla içgüdülerini sergilediklerini ve oynanan oyunlarla yaşlara göre bir evre düzeni oluştuğunu söylemektedir. Çocukluk dönemi oyunları insan gelişimi ve ilerlemesinin adeta bir "özeti"dir. Bu kuram, oyun aktiviteleri içinde yer alan koşma, fırlatma, vurma gibi davranışların eski çağlardaki avlanma aktivitelerinin modern anlamdaki uzantıları ve evrimsel gelişimin sonucu olduğunu söylemektedir (Öğretir, 2008: 95).

Bu kurama göre çocuk, kendi ırkına özgü yaşam deneyimlerini tekrarlamaktadır. Stanley Hall'a ait olan tekrarlama kuramına göre birey; hayatı boyunca daha önce kendi türünün, ırkının geçirmiş olduğu gelişme seyrinin aynısını geçirir. Bu kuram, öncül deneme (içgüdü-eylem) kuramına karşı bir kuramdır. Tekrarlama kuramına göre oyunla gelecekteki davranışlar arasında hiçbir ilişki kurulamaz. Oyun yoluyla, ırkın geçmişindeki davranışlar arasında ilişki söz konusudur. Hall, bu kuramında evrim kuramından yola çıkmıştır. Çocuk, oyunda insan ırkının evrim sürecinde geçirdiği devinimsel ve ruhsal aşamaları tekrar yaşar (MEB, 2007b: 13).

Stanley Hall, oyunun biyolojik miras sonucu oluştuğunu savunur. Oyunun gelişimi türün gelişimine göre paralel olarak ortaya çıkar. Çocuklar oyunlarında atalarının provasını yaparlar. Çocuk oyunlarının gelişimi insanların geçirdiği evrim, kültürel aşamalar, çocuğun oyunlarında paralellik gösterir. Bu kuram günümüzün yaşam şartlarında görülen değişiklikleri açıklamak için yeterli değildir. Ayrıca yaratıcılığa ve yeniliğe yer vermemektedir (Gül, 2006: 13-14; Sevinç, 2004: 59).

Bu kurama göre birey yaşamı boyunca insanların geçtiği boyutların

hepsinden geçer. Hall'a göre bu bireylerin oyun aktivitelerinde de görülmektedir. Oyunda da kalıtım faktörünü ön plana çıkarmaktadır. Oyunda insanoğlunun varoluşundan bu güne kadar geçirdiği evreleri görebiliriz. Çocuk ilk önce bireysel tek başına oyun oynarken, sonraları arkadaşlarıyla birlikte grup oyunlarına yönelmektedir. Hall, ırksal özelliklerin oyun sırasında ilkel davranışlardan sosyal davranışlara doğru geçiş yapıldığını belirtmiştir (Özdenk, 2007: 66-67).

Stanley Hall'a göre kişi, yaşamı süresince kendinden önce gelen insanlıkların geçtikleri aşamalardan, dönemlerden geçer. Bu oyunlarından da görülür. Oyun bir nevi kalıtsal bir süreçtir. Çocuk ilk önce bireysel oyun oynarken sonraları arkadaşları ile grup oyunları oynar (Ömeroğlu, 1992: 38).

Dinamik oyun kuramları

Klasik oyun kuramlarında, çocuğun oyunu neden oynadığı anlaşılmaya çalışılırken dinamik oyun kuramlarında oyunun neden oynandığı değil, çocuğun oyununun içeriği anlaşılmaya çalışılmıştır. Dinamik oyun kuramları; psikoanalitik oyun kuramı (Sigmund Freud ve Erik Erikson) ve bilişsel oyun kuramı (Jean Piaget)'dır. (Gazezoğlu, 2007: 40; Gül, 2006: 14; Kılıçoğlu, 2006: 5; Özdenk, 2007: 67-68; Sevinç, 2004: 60-63).

a. Psikoanalitik Oyun Kuramı: Sigmund Freud (1905-1920) tarafından ortaya atılan bu kuramda çocukların duygusal gelişiminde oyunun rolünün önemi üzerinde durulmaktadır. Freud oyunu, çocuğun duygusal problemleri hakkında bilgi edinmemizi sağlayan bir olgu olarak görmüştür (Johnson, Yawkey ve Christie, 1987: 9). Oyun, gerçek yaşamın olumsuzluklarından geçici de olsa uzaklaşmayı sağladığından, oynayan çocuk kendisini daha güçlü hissedecektir (Bee, 1994: 24-25; Bee, 1996: 44,47).

Freud'a göre çocukları, oyunları rastgele veya şans eseri değildir. Bireyin farkında olduğu ya da olmadığı duygularını belirtir. İnsanların duyguları, istek ve arzuları oyunda, düş ve fantezilerde ortaya çıkar. Çünkü oyun sırasında bir

denetim ya da eleştiri yoktur. Freud'a göre benliğin gelişmesiyle ilişkili olarak mantıksal düşünmenin başlaması ile oyun son bulur. Akılcılık ve eleştirel düşünce gelişimi sonucunda çocuk oyundan uzaklaşır. Çocuk, oyunda yetişkin rolünü üstlenerek hayal içinde kazandığı duygularını gelecekte kullanmak üzere saklar (MEB, 2007b: 13).

Freud'a göre oyun, çocuğun karşısına çıkan engellerden ve gerçek dünyanın yasaklarından kurtulmanın bir yoludur. Güvenli bir ortamda gerçek dünyada kabul edilmeyen saldırgan ve gerçek yaşamda tehlikeli olabilecek duygu ve davranışların ortaya çıkmasıdır. Freud'a göre oyunun tersi gerçeğin kendisidir ve mantıksal düşünmenin başlaması ile birlikte yok olur (Gül, 2006: 14).

Freud'un oyun kuramına göre her davranışın bir nedeni vardır. Çocuklar oyunlarında farkında olduğu veya olmadığı duygularını yansıtmaktadır. Bu nedenle Freud oyunu çocuğun davranışının ve kişiliğinin aynası olarak görmektedir. Çocuk oyunda sevgi, nefret, kırgınlık gibi duygularını başkalarına ya da nesnelere yansıtabilir. Psikoanalitik kurama göre oyun hoş olmayan deneyimlerin tekrarlandığı, bu yolla çocuğun olaylara egemen olduğu bir faaliyet olarak açıklanmaktadır. Başka bir deyişle oyun, zor durumlar karşısında organizmanın rahatlaması ve deneyim kazanmasını sağlayan bir denge unsurudur. Oyun, bireyin kişiliğinde bulunup ciddi alanlarda ortaya çıkamayan ve toplumsal çevrenin kabul edemeyeceği eğilimleri, gerçek olmayan alanda dışa vurma aracı olan bir faaliyettir. Bu nedenle de ruhsal sıkıntıların tedavisinde oyun terapi ve tedavi olarak da kullanılmaktadır (Dönmez, 1992: 19; Sevinç, 2004: 62).

Freud, psikoseksüel gelişim kuramında okul öncesi döneme denk gelen fallik dönemin önemine dikkat çekmiştir. Bu dönem cinsel kimliğin gelişmeye başladığı, cinsiyet farklılıklarının algılandığı ve buna ilişkin soruların sorulmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönem çocuklarında, yaş grupları gözetilerek uygulanacak oyunlar, hareket gruplarına yönelik bedensel ve psikomotor aktiviteler, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın uygulanmalıdır. Dönüt ve yönergelerde kızım, oğlum ile başlayan sesleniş ve iletişimler cinsiyet kimliği algısında

önemlidir. Bu açıdan oyun gibi etkinliklerde de sık sık kullanılmalıdır. Bu yaş gruplarında bedensel ve psikomotor etkinliklerin çocukların psikoseksüel kişilik gelişimine katkı sağlayabilmesinin yolu, çocukların cinsel genetiklerden ve çevresel öğrenmelerden kaynaklanan ritim, hareket ve beceriye yönelik davranışlarda olumlu geri bildirimler, takdir ve onaylamadır (Topkaya, 2004: 98-99).

Freud oyunun çocuğun duygusal gelişimindeki etkisi üzerinde durmuştur. Freud, ilk çalışmalarında, “id”in özellikleri üzerinde yoğunlaştığı sırada oyunu, çocukların yasaklanan dürtülerini ifade etmeleri için güvenli bir fırsat olarak görmüştür. Sonraları “ego” işlevselliği üzerinde yoğunlaşmaya başladıkça, oyunun çocuğun önceki örseleyici olayların üstünden gelmesine imkan tanıdığını öne sürmüştür. Freud’a göre çocukların oyunları rastgele, sans eseri olmayıp bireyin farkında olduğu veya olmadığı duyguları belirtir. İnsanların duyguları, arzuları ve denetimlerinden uzak olan oyunda, düş ve fanteziler de ortaya çıkar. Ayrıca oyun, çocuğun rahatsız edici olay veya duruma karşı geliştirdiği hareket ve etkinliklerle duruma egemen olmasını sağlar. Bu da bozulan dengenin yeniden kurulmasına ve hazlara yönelmede önem taşır (Kılıçoğlu, 2006: 5).

Freud gibi Erikson (1902-1994) da psikoanalitik kuramını oyun olgusunu açıklamak için kullanmış ve bu kuram bağlamında normal kişilik gelişimine oyunun katkısını incelemiştir. Ona göre, oyun çocukların psiko-sosyal gelişiminin aynasıdır. Çocuklar oyun içinde model yaratırken gerçek yaşamdan yardım alırlar (Bee, 1992: 360; Bee, 1994: 29; Bee, 1996: 48).

Erik Erikson, psikoanalitik kuram içinde oyunu bir ego fonksiyonu olarak açıklamıştır. Erikson, “Oyun, bedensel ve toplumsal işlevleri benlikle uyarlamayı amaçlar” demektedir. Erikson’a göre çocuk, oyunda öğrenmek istediği deneyimleri tekrarlar (Bacanlı, 2004: 89).

Erikson oyunu terapide kullanan ilk bilim adamıdır. Davranışın biyolojik ve sosyo-kültürel faktöre bağlı olduğundan söz etmektedir. Erikson kız çocukları

ile erkek çocuklarının oyunları arasında farklılıklar bulmuştur. Kızların yapısının pasif, içe kapanık, erkeklerin yapısının aktif ve dışa dönük olduğunu söylemiştir (Erikson, 1963: 445). Erikson, çocuk oyunun yetişkin yaşamının bir eğretilmesi olduğunu ve oyunun çocuğun geleceği için gerekli ve önemli olduğunu belirtmiştir (Bruce, 1993: 64).

Erikson, oyunun benlik gelişimine etkileri üzerinde durmuştur. Kültürün ve psikoseksüel evrelerin çocuğun gelişiminde çok önemli olduğunu söylemektedir. Bu ikisinin çocuğu yönlendirilmesiyle benlik gelişimi psikososyal gelişim gösterir. Oyunda çocuk benliğinin belirsizliklerini, kaygılarını ve arzularını dramatize eder (Sevinç, 2004: 60-64).

Erikson'un oyun kuramına göre oyun çocuğun psikososyal gelişiminin aynasıdır ve gelişim dönemleri boyunca farklılık göstermektedir. Oyun yoluyla çocuk gerçek duygu, düşünce ve olaylarla başa çıkmak için yeni modeller yaratır. Erikson benlik gelişimine çok önem veren ve bunun olumlu sosyal deneyimlerle kazanılacağını, duygusal açıdan sağlıklı bireylerin bu şekilde yetişebileceğini ifade etmektedir. Bu evrelerin uyum sağlayıcı sonuçları biyolojik ve sosyal alandaki işlevlerin kaynaşmasını sağlamaktadır. Oyun, bu kaynaşmayı geçmişte yaşanan, şimdi ve gelecekte yaşanabilecek durumların yaratılmasıyla sağlamaktadır. Çocuklar hem kendi kendilerine hem de başkalarıyla oynama ihtiyacındadırlar. Erikson'a göre oyun, hayal gücünün dünyaya hakim olmak ve uyum sağlamak için kullanılmasıdır. Okul öncesi dönemdeki çocukların sembol kullanma yeteneğinin artması onları öğrenmeye hazırlamaktadır (Roopnarine ve Johnson, 2005: 73-74; Tüfekçioğlu, 2001: 37).

b. Bilişsel (Zihinsel) Oyun Kuramı: İsviçreli Psikolog Jean Piaget (1896-1980) oyunu, çocuğun tüm zihinsel gelişiminin bir parçası sayar, özümleme ve uyum süreci olarak görür. Uyum süreci, sosyalleşme, işbirliği ve dil gibi psikolojinin bazı alanlarında önemli bir yer tutmaktadır. Piaget, çocukta zihin gelişiminin aynen biyolojik gelişimdeki gibi, organizmanın yapılarında meydana gelen bazı niteliksel değişimleri içerdiği varsayımını geliştirmiştir (Pamir, 1996:

66).

Jean Piaget'in oyun kuramı bilişsel gelişime dayanmaktadır. Ona göre insan zekâsının gelişimi özümleme ve uyum işlemine bağlıdır. İnsan yaşadığı dünyadan bilgileri toplayarak bunları daha önce öğrendiklerinin bulunduğu sisteme yerleştirir. Buna özümleme denir. Bu bilgileri yerleştirme işlemine ise uyum denir. Uyum organizmanın dış dünyaya göre ayarlanmasıdır. Zeka özümleme ve uyum arasında sürekli olarak aktif ve karşılıklı etkileşim sonucu gelişmektedir. (Dönmez, 1992: 19-20).

Piaget'e göre zekanın her eylemi özümleme ve uyma arasındaki denge tarafından belirlenmektedir. Özümlemede kişi olayları, nesneleri ve durumları, örgütlü zihinsel yapıları ve mevcut düşünme biçimlerini içine almaktadır. Uymada mevcut zihinsel yapılar dışsal çevrenin yeni yönleriyle birleştirilmek için yeniden örgütlenmektedir. Kişi zeka eylemi ile, dışsal gerçekliğin gerekliliğine uyum sağlarken, aynı zamanda zihinsel yapılarını eksiksiz olarak korumaktadır. Oyun ise tersine, özümlemenin uymaya üstünlüğüyle belirlenmektedir, kişi olayları ve nesneleri, mevcut zihinsel yapılarının içine almaktadır (Nicolopoulou, 2004: 140).

Piaget'in oyun kuramıyla zekanın gelişimi konusundaki açıklamaları arasında yakın ilişki vardır. Zekanın gelişimi özümleme ve uyum arasındaki sürekli aktif iletişim sonucunda olur. Bu iki süreç denge halinde işlerler. Eğer bir denge uyumu, uyumun özümlemeye baskın çıkması şeklinde bozulursa taklit ortaya çıkar. Bunun aksine özümleme baskın olursa oyundan söz edilir. Taklit ve oyun, zeka gelişiminin önemli bölümleridir ve her gelişim basamağında etkilidir (Gazetoğlu, 2007: 38).

Piaget oyunu, çocuğun bilişsel yapısının kaçınılmaz bir sonucu ve düşünce evresinin ürünü olarak görür. Bunun yardımıyla çocuk ilk egosantrik görüşlerden yetişkinin objektif ve rasyonel bakış açısına, gelişirken geçmek durumundadır. Çocuklarda son derece farklı oyun görmemizi sağlayan şey, bilişsel dinamiklerle ilgili gerçektir. Piaget için oyun gerçeğe uymak için uyum

özelliğinin önemslenmediği tüm davranış şekilleridir (Gilmore, 1971: 314).

Gelişim psikolojisinde Piaget'in oyun kuramı en kapsayıcı ve tanımlayıcı açıklama olarak yaygın şekilde kabul görmüştür. Oyun, çocuğun düşünmeyi nasıl başardığının bir göstergesidir. İşlem öncesi dönemdeki çocuk, çevresiyle benmerkezci algılama yoluyla etkileşirken anlamsal bütünlükler oluşturur. Oyun oynarken çocuk, çoğunlukla uyarılama yapar ve bu süreci kendi anlam sistemine yerleştirir. Düşsel oyunun rolü, çocuğun yeni yeni gelişen bilişsel becerilerinin alıştırmasıdır. Böylece çocuk bu becerileri güçlü biçimde yerleştirir ve onların yanlış kullanım yoluyla kaybolmasını engeller. Dolayısı ile Piaget'e göre oyun, uyumsal zekânın kendini düzenleme yönünün eksikliğinden dolayı, bilişsel gelişimin bir parçası değildir ve oyun ancak bütünleştirici ve güçlendirici bir işleve hizmet etmektedir (Fink, 1994: 942-943).

Diğer oyun kuramları

Bu grupta oyunun nedenlerinin önemini destekleyen Vygotsky, Bateson, Sutton-Smith, Helanko ve Berlyne'nin görüşlerine yer verilmiştir.

a. Vygotsky'nin Oyun Kuramı: Sosyo-kültürel gelişim kuramı olarak da adlandırılan bu kuram Lev Vygotsky (1896-1934) tarafından ortaya atılmıştır. Bu kuram, oyunun kökeni ve rolüne ilişkin analizlere dayanır. Vygotsky'e göre oyun, bilişsel mekanizmaların işlemesine en uygun ortamı sağlar ve çocuğun hayali bir çözüm yaratmasıdır. Oyun, keşiftir ve yeni bir oluşumdur. Oyun ve iletişim arasında bir ilişki vardır. Çocuk oyunda gerçek yaşam deneyimlerinden hatırladığı sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak yeni davranışlar üretir. Böylece olumsuz dürtülerinden arınır. Oyunun önemi istekleri doyurma değil, daha çok düş gücünün ortaya çıkarılmasıdır. Oyun, somut nesne ve eylemlere bağlı değildir. Ancak nesnelerin çocukta anlam kazanması için eksen görevi görür. Örneğin bir dal parçasını at olarak kullanması aynı zamanda bir ağaç dikmeyi düşlemesi için de fırsat sağlar (MEB, 2007b: 15).

Vygotsky'e göre oyun keşiftir ve duygusal gelişim kadar bilişsel gelişime de

katkısı vardır. Vygotsky'e göre oyun çatışma ve çelişkilerden oluşur. Bu çatışma ve çelişkiler başka türlü çözülemez. Bu mekanizmada çocuk, gerçek yaşam deneyimlerinden hatırladığı unsurları, özellikle yaşanmış olaylardaki ilişkileri kullanır. Oyunda önemli ve farklı olan unsur, çocuğun özgür iradesiyle önceki yaşantılardan edindiği sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak yeni davranışlar üretip böylece olumsuz dürtülerinden arınmaktır. Bu yükleme ve boşalma, oyunda haz olarak ortaya çıkan unsurdur. Oyun gerilimle başlayıp, bunu kontrol etme mekanizmaları sonucu isteklerin gerçekleşmesiyle mutluluk veren bir duyguyla yer değiştirir. Bu nedenle Vygotsky, oyunu yüksek derecede güdümlü bir davranış oluşumu olarak kabul eder (Sevinç, 2004: 67-68).

Vygotsky oyunun sembol kullanma becerisinin gelişiminde çok önemli olduğunu ve zihinsel yapıların araç ve sembol kullanımı yoluyla şekillendiğini savunmuştur. Aynı zamanda oyunu anlam çıkarma ve öğrenmeye yönlendirme olarak kabul eder. Bilişsel gelişim ve yaratıcılığı bilgi işleme olarak ele alan eğitim psikologları ve dil bilimciler Vygotsky'nin bu görüşleri üzerinde çalışarak oyunun hayali oyun, sembolik temsil, imgeler, haz ve eğlence gibi kavramlarla işbirliği içinde olduğunu öne sürmüşlerdir. Serbest, yapılandırılmış ve kurallı oyunların gelişimde aynı derecede önemli olduğunu vurgulamışlardır (Erşan, 2006: 19-20).

Vygotsky oyunu, anlam çıkarma ve öğrenmeye yönlendirme olarak kabul eder. Oyunun çocukta neleri özgür kıldığını, neleri sınırlandırdığını ortaya koymak istemiştir. Yine Vygotsky, oyunun haz verici özelliğini olduğu kadar, kuralcı yanını da vurgulamıştır. Ona göre oyun, çocuğun gizil gücüne ulaşmasına yardım eden kolaylaştırıcı gibi davranır ve sembolik oyun, soyut düşünmenin gelişimi için çok önemli olarak tanımlanır. Ayrıca o oyunun sosyal ve kültürel olarak belirleyici olduğunu öne sürmektedir. Çocuklar gerçek hayattaki rolleri (doktor ve polis gibi) oynayarak, sosyal roller ve kurallar ile ilgili zihinsel örneklem oluşturmaktadırlar. (Kılıçoğlu, 2006: 8-9).

b. Bateson'ın Oyun Kuramı: Gregory Bateson (1904-1980)'a göre oyun mantığa aykırıdır. Oyun sırasında yapılan hareketler gerçek yaşam içinde bir anlam

ifade etmezler. Örneğin; çocukların oyun içinde dövüşmeleri gerçek vurmada çok farklıdır. Çocuklar öncelikle oyunun çerçevesini oluştururlar ve oyunda ne meydana gelebileceğini bilirler. Eğer oyundaki çerçeve yapılanmamışsa, çocuklar gerçek yaşantısındaki davranışları abartılı ifadelerle uyarlayarak yapacaktır. Bunun sonucu olarak çocukta öğrenme iki düzeyde olacaktır. Birinci düzeyde, oyundaki nesneler ve durumların anlamlarını ve diğer oyuncuların kimliklerini hayali olanı varmış gibi gerçek yaşamdaki anlamlarıyla öğrenecektir. İkinci düzeyde ise, çocuk hem kendi gerçek kişiliğini hem de diğer oyuncuların kimliklerini gerçek yaşamdaki anlamlarıyla öğrenecektir (Johnson, Yawkey ve Christie, 1987: 10; Öğretir, 2008: 96-97).

Bateson, Vygotsky gibi oyun ve iletişim arasında bir ilişki olduğunu savunur. Ancak oyundaki iletişimin tam iletişim değil, yarı iletişim olduğu görüşündedir. Sosyal oyunlarda kişiler, davranışlarının gerçek olmadığını, sadece oyun olduğunu iletmek zorundadır. Bu iletişimdeki başarısızlık, oyunun amacının yanlış anlaşılmasına ve sosyal uyumsuzluğa neden olur (MEB, 2007b: 15).

c. Sutton-Smith'in Oyun Kuramı: Oyun ile ilgili birkaç kuram ortaya koyan Brian Sutton Smith (1924-...), kurallı oyunlarda kültürün etkisini inceleyen ilk kuramcılardandır. Oyunlarda tarihsel faktörlerin önemini vurgulamıştır. Daha sonra ise oyuncaklara dikkati çekerek, oyuncakların oyun malzemeleri olmalarının yanı sıra kültürel ürünler olduklarını da vurgulamıştır. Piaget'nin oyunda yenilik üretmenin bozucu olduğu görüşüne karşı çıkan Sutton-Smith, yenilik üretmenin, uyumu sağlamak için yönelmelere kaynak olduğunu savunur (MEB, 2007b: 16).

d. Helanko'nun Oyun Kuramı: Sistem Kuramı olarak da bilinen bu kuramın kurucusu olan Rafael Helanko (1908-1986)'ya göre birey, oyun ortamı oluşturarak dışarıdan gelen olumsuz etkileri ortadan kaldırabilir. Çocuk, kendi kendine bir oyun ortamından diğerine geçerek olumsuz etkileri ortadan kaldırır. Oyun oynamak, kişi ile çevresi arasındaki ilişkidir. Oyunda nesne, kişi tarafından serbest olarak seçilmektedir (MEB, 2007b: 16).

Helanko (1958) oyunu bireyle çevresi arasında bir ilişki olarak görür. Birey ve

çevresi bir sistem oluştururlar. İki kutuplu bu sistemde birey öznel kutbu, çevre ise nesnel kutbu oluşturur. Nesne, bir eşya ya da bir düşünce ise Helanko buna primer sistem der; eğer bir bireyse sosyal sistem olarak değerlendirir. Oyunda nesne, birey tarafından serbest olarak seçilir, oyun ve oyun davranışı denilebilmesi için, dışarıdan hiçbir zorlama olmadan birey kendi faaliyetlerini veya oyun arkadaşını seçebilmelidir. Çocuk kendi kendine bir oyun ortamından diğer bir oyun ortamına geçebilir ve böylece olumsuz etkileri de ortadan kaldıracaktır (Kılıçoğlu, 2006: 7).

e. Berlyne'nin Oyun Kuramı: İçten uyarılma kuramı, uyandırma kuramı, uyandırarak canlandırma teorisi ya da heyecan arama kuramı gibi isimlerle de bilinen bu kuramın savunucusu Daniel Berlyne (1924-1976)'dir.

Bu yaklaşıma göre oyun, keşfetme davranışlarına bağlıdır ve uyarılma durumlarının dengelenmesidir. Berlyne'e göre hareketsiz durmak, organizmanın doğal durumu değildir. Oyunda görülen uyarılma mekanizması, organizma tarafından kontrol edilir ve işlem sonunda haz duygusu yaşanır. Bu kuram, bize oyun süreci içinde çocuk davranışlarının nedenini açıklar. Örneğin; çocuk bisiklete binmekten tedirgin olabilir. Fakat buna rağmen bisiklete binmeyi ister ve bu davranışı tekrarlar. Bu durum, çocuğun içten gelen uyarılması durumudur (MEB, 2007b: 16).

Berlyne'nin geliştirmiş olduğu bu kurama göre oyun, uyarılma durumları ile keşfetme davranışlarının dengelenmesidir. Oyunda görülen uyarılma mekanizması şu şekilde açıklanır. Uyarılma mekanizması organizma tarafından kontrol edilir ve işlem sonunda haz verici bir duygu yaşanır. Bu kuram bize oyun sürecinde yapılan davranışların nedenleri hakkında açıklama getirmektedir. Birey için yeni olmayan bir etkinliğe birey kendi davranışlarını değiştirerek yenilik katar. Bu durum Piaget'in tekrar yoluyla özümleme mekanizmasına paralellik göstermektedir (Sevinç, 2004: 66).

Berlyne (1960), organizmanın devamlı olarak aktif olması gerektiğini, doğal olanın çevre ile devamlı etkileşim olduğunu savunmuştur. Organizmanın hareketsiz olmasını doğal bir durum olarak görmemektedir (Özdoğan, 2000: 91).

Bu teoride oyunun merkezi sinir sistemindeki uyarıcıların hep aynı düzeyde tutulması sonucu meydana geldiği belirtilmektedir. Eğer sinir sistemi çok fazla uyarıcıyla canlandırılırsa rahatsız olur ve bunu gidermek için uyarıcıyı azaltıcı etkinlik arar. Bu da oyunla mümkün olur (Gazezoglu, 2007: 40).

Berlyne, içsel olarak motive edilen davranışların merkezi sinir sisteminin fonksiyonlarına hizmet ettiğini, dışsal olarak motive edilen davranışların ise doku ihtiyaçları tarafından kullanıldığını ileri sürmüştür. Keşif ve oyun arasındaki ayrım oyunu tanımlamada önemlidir. Berlyne oyunu, genel uyarılmışlık halinin altındaki istenmeyen bir durumdan kaçış olarak görür (Kılıçoğlu, 2006: 8).

2.2.4. Oyun evreleri

Çocuğun doğumundan itibaren oyun davranışı incelendiğinde; tek başına oynanan oyundan iş birliği gerektiren sosyal oyuna doğru bir gelişimin varlığı izlenir. Çocuk, önceleri tek başına oynarken daha sonra çevresinde oynayan çocukların oyunlarını izlemeye başlar. Bunun devamında onlarla iletişim ve iş birliği kurmadan kendi oyununu sürdürür. Bir sonraki aşamada ise iş birliği ve paylaşma davranışının sergilendiği birlikte oyun görülür. Yaşı ilerledikçe de oyunun yardımı ile sosyal bir varlık olmaya başlar (MEB, 2007c: 11).

Çocuğun oyunla ilgili davranışları yaşına ve gelişim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Çocuk doğumdan itibaren oyun açısından incelendiğinde, önce tek başına oynadığı daha sonra işbirliği gerektiren sosyal oyuna doğru gelişim gösterdiği görülmüştür. Çocuk oyunlarında gözlenen bu değişim ve evreleri birçok bilim adamı incelemiş ve farklı şekillerde açıklamıştır. Bunlardan Parten (1932) oyunun çocuğun gelişimindeki sosyal yönünü incelerken, Piaget (1962) oyun ve zihin gelişimi arasında temel bir ilişki olduğunu savunarak oyunu, bilişsel gelişimin ve olgunlaşma sürecinin temeli olarak değerlendirmektedir. Smilansky (1968) ise bilişsel şemasında birbirinden farklı yapı ve davranışları içermekte olan, karmaşık özellikler taşıyan dört oyun evresi

belirlemiştir (Çelen, 2004: 85; Erşan, 2006: 21, 23, 28).

Parten'e göre oyun evreleri

Mildred Parten (1902-...) oyunun çocuğun gelişimindeki sosyal yönünü ele almıştır. Parten (1932) oyunu sosyal gelişim aşamalarına göre dört evrede incelemiştir (Akyol, 2002: 27-28; Bayhan ve Artan, 2004: 245; Dönmez, 1992: 44; MEB, 2007c: 11):

- 1. Tek Başına Oyun (0-2 Yaş):** Tek başına oynanan oyunda çocuk çevresindeki çocuklardan etkilenmeden tek başına oynar. Çocuk çevresindeki çocukları gözlemler fakat onlarla sosyal iletişimi yoktur. Oyun malzemesiyle baş başa kalmayı tercih eder. Canlı renkli, ses çıkaran oyuncaklar çok hoşuna gider. Topunu yuvarlar, küplerden kuleler yapar, arabasını sürer. Bu dönem genellikle 2-2,5 yaşına kadar devam eder ve en belirgin özelliği çevreden etkilenmeden oynamasıdır.
- 2. Paralel Oyun (2-4 Yaş):** Çocukların diğer çocuklarla aynı ortamda fakat birbirinden bağımsız olarak oynadıkları oyun dönemidir. Paralel oyun döneminde olan çocuklar birbirinden ve çevreden etkilenmeden oyunlarına bağımsız olarak devam ederler. Çocuklar arasındaki sözel iletişim de çok azdır. Bu dönem iki ile dört yaş arasını kapsar ancak bu durum bireysel özelliklere ve oyun tipine göre değişebilir.
- 3. Birlikte Oyun (4-6 Yaş):** Bu evrede çocukların çevreye ilgisi artar. Diğer çocuklarla birlikte oynar, gruba katılır ve iletişime geçer. Birlikte oynanan oyunda çocuklar birbirlerinden fikir ve oyuncak alışverişinde bulunurlar. Aynı oyunda yer alır, aynı malzemeleri kullanır fakat yine kendi oyunlarına devam ederler. Oyun, doğaçlama olarak çocukların isteklerine göre gelişir. Benmerkezci davranış ağır basar.
- 4. Kooperatif (İş Birlikçi) Oyun (6-8 Yaş):** Çocuk bu aşamaya geldiğinde iletişim kurarak grup oyunlarına katılır. Bu dönemde çocuklar arasında gerçek anlamda sosyal bir iletişim vardır. Oyun içinde birbirlerine ihtiyaç hissederler ve işbirliği yaparak oynarlar. Oyunlarının ortak bir amacı vardır. Oyun malzemeleri, oyunun amacına ve rollerine uygun olarak paylaşılır.

Çocuk bu dönemde hareket ve düşüncelerinde tek olmadığını kabul ederek paylaşma ihtiyacı hisseder. Bu tür oyunlar sosyal etkileşim gerektirdiğinden sosyalleşmede oldukça önemlidir (Bayhan ve Artan, 2004: 245; Dönmez, 1992: 44-45; Erşan, 2006: 21-22; Gül, 2006: 4-5; Kılıçoğlu, 2006: 9-10; MEB, 2007c: 11-12; Sevinç, 2004: 96-97).

Piaget'e Göre Oyun Evreleri

Jean Piaget (1962), oyunu üç evrede inceler. Bu evreler; alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyundur (Çelen, 2004: 85; Gül, 2006: 16; Kılıçoğlu, 2006: 6; MEB, 2007b: 13; Öğretir, 2008: 96):

- 1. Alıştırma Oyun (0–2 yaş):** Bu evrede motor faaliyetler, en belirgin özelliklerdir. Emme, elleri açıp kapatma ve diğer bedensel hareketler motor faaliyetlerdir. Bu faaliyetler, çocuk için adeta bir oyundur ve bu bedensel faaliyetlerin doyurulması tekrarlanmasına neden olur. 4 aylıkken yakınında bulunan objeleri yakalar, sallar, atar. Alıştırma oyunlarında çocuk neler yapabildiğini ispatlar, yaptıklarından zevk alır ve bu hareketleri tekrarlar.
- 2. Sembolik Oyun (2–12 yaş):** Sembolik oyun, temsili düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde gerçekte olan önemli olayları oyunda kullanır. Ancak oyunda gerçeğe uyma zorunluluğu olmadığından olaylar değişikliğe uğrayarak oyuna yansır. Çocuk oyunlarındaki sembolleştirme iki şekilde görülmektedir:
 - a)** Bir faaliyetin bir nesneden diğerine aktarılması. Örneğin; yeme faaliyetini bebeğine mama vermekte uygulaması, sopayı at yerine kullanması, tencere kapağını direksiyon olarak kullanması, telefon kullanıyor gibi yapması.
 - b)** Çocuğun başka birinin rolünü üstlenmesi. Örneğin; otobüs şoförü, doktor, anne, baba gibi rolleri üstlenmesi.

Sembolik oyun döneminde, özellikle de 2–4 yaş civarında hayali kişileri kattıkları oyunlar oynandığı da görülmektedir. Örneğin; kardeş istediği için hayali kardeşle oyun oynama, yaramazlıkları onun yerine yapan hayali bir arkadaşla oynama

gibi. Sembolleştirme yeteneği yaşla birlikte gelişir. Çocuğun oyunda bilişsel faaliyetlerde bulunması sonucu zihin mantıklı düşünmeye geçer.

4,5 yaş civarında çocuk çevresinde yaşananları o kişinin rolüne girerek yapar. 4,5-8 yaşlarında oyunun gerçeğe daha uygun olması için nesnelerin ve olayların ayrıntılarına daha çok dikkat eder, iş bölümü daha uygundur. 7-8 yaşlarından 11-12 yaşlarına kadar olan süreçte simgesel oyun gerçeğe daha yakın oynanır, kurallar ve amaçlar detaylı olarak daha önceden belirlenir.

3. Kurallı Oyun (12 yaş ve sonrası): Bu evrenin daha ileri bir bilişsel düzeyi gerektirdiğini düşünen Piaget'ye göre mantıklı düşünme, çocukların sadece nesnelerle ilgilenmeleri ile olmaz. Mantıklı düşünme, çocukların diğer çocuklarla oynamaları ile gelişir, gerçekçi ayrıntılara dikkat edilir. Bu evrede, oyunun kuralları ve kurallara uymayanlara verilecek ceza önem taşır. Oyunda kurallara uyarak sosyal normlara uygun davranmaya da başlar. 11-12 yaş döneminden sonra ergenlik ve yetişkinlikte de kurallı oyun özellikleri görülür (Erşan, 2006: 23-28 ; Gül, 2006: 3-4 ; Kılıçoğlu, 2006: 6-7 ; MEB, 2007b: 13-14 ; MEB, 2007c: 12 ; Nicolopoulou, 2004: 140).

Smilansky'ye göre oyun evreleri

Sara Smilansky (1968), çocuklarla yaptığı çalışmalarda Piaget'in oyun evrelerini daha da genişletmiştir. Burada yine ardışık olarak birbirinden farklı dört oyun evresi belirlenmiştir. Her evre farklı yapı ve davranışları içermekte, daha karmaşık özellikler ve birleşimler sergilemektedir (Çelen, 2004: 85; Erşan, 2006: 28; Gül, 2006: 4; Sevinç, 2004: 97):

1. İşlevsel Oyun: Bu oyun evresinde çocuklar, nesneyle ya da nesnesiz basit tekrarlı hareketler yaparlar. Fiziksel ve dilsel becerilerin alıştırmalarını yapıp çevreyi araştırmaya ve nesneleri amacına uygun kullanmaya, gelecek evreye temel teşkil edecek becerileri kazanmaya çalışırlar.

2. Yapı-İnşa Oyunu: Çocuklar bu evrede nesneleri nasıl kullanmaları gerektiği

ile ilgili özel alıştırmaaların yanı sıra nesneleri kullanarak bir şeyler inşa etme, yaratma isteği de gösterirler. Bu evrede kullanılan araçlar oyunu oluşturur. Bu oyunlar küçük kas gelişimini gerektirdiği gibi bilişsel alan gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir.

3. Dramatik Oyun: Çocuklar bu evrede hayal güçlerinin elverdiği oranda gerçek dünyada var olan olayları sembolleştirme yaparak canlandırmaya çalışırlar. Bu evre çocuğa bilişsel olarak yüksek düzeyde temsil yeteneği kazandırmaktadır. Smilansky (1968), sosyo-dramatik oyunların çocukların sosyal, zihinsel ve dil gelişimi için çok önemli olduğunu ile sürmektedir. Yetişkinin taklit edilmesi ve yaratıcı unsurları olan dramatik oyun yoluyla çocuk, bağımlılık-bağımsızlık çatışmalarını çözümlemekte ve öz denetim kazanmaktadır. Ayrıca çevresinde gördüğü ve yaşadığı olayları tekrarlayarak gerçek yaşamda kendisine konulan sınırları deneyerek, doğru-yanlış kavramlarını pekiştirmektedir.

4. Kurallı Oyun: Bu evrede çocuklar önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde uygun bir şekilde davranmayı ve sınırlılıkları hesaba katarak sorumluluk almayı öğrenirler. Oyun sırasında kurallar hatırlatılmakta ve kontrol edilmektedir. İlkokul dönemine rastlayan kurallı oyun evresinde çocuklar mantıksal düşünmeye ve düzene önem verirler (Çelen, 2004: 85; Erşan, 2006: 28-29; Gül, 2006: 4; Sevinç, 2004: 97-98).

2.2.5. Oyun çeşitleri

Oyun çeşitleri konusunda sınıflandırmalar farklı olmakla birlikte MEB (2007b)'e göre oyun çeşitleri; karakterine göre, oynanılan yere göre ve kullanılan araca göre oyun çeşitleri olmak üzere üç farklı grupta ele alınmıştır (MEB, 2007b: 19-20):

Karakterine göre oyun çeşitleri

Karakterine göre oyunlar; fonksiyon oyunları, hayal oyunları ve grup oyunları olmak üzere üç grupta incelenebilir:

1. Fonksiyon Oyunları: Çocuğun ilk hareketleri, bilinçsiz ve kontrolsüz

hareketlerdir. Kollarını ve bacaklarını sallar, kıpırdanıp sağa sola döner. Çocuğun bilinçsiz yaptığı bu hareketler, onun ileride yapacağı yürüme, koşma, atlama, tutma gibi doğal ve bilinçli hareketleri yapabilmesi ve organlarını kontrol altına alabilmesi için alıştırma niteliğindedir. Çocuğun bu ilk bilinçsiz ve basit hareketleri onun için oyundur. İşte onun bu ilk hareketlerine, ilk alıştırmalar ve fonksiyon oyunları denir. Bu hareketler, gerçek bir oyun karakteri taşımaz.

2. Hayal Oyunları: Fonksiyon oyunları evresi kısa sürer. Çocuk üç yaşından sonra, hayal gücüne dayanan oyunları oynamaktan hoşlanır. Oyuncakları ile konuşur, onlara canlı muamelesi yapar. Kız çocuklar, bebeklerini uyutur, mama yedirir, yaramazlık yaptığı için kızar. Erkek çocuklar ise sopadan atına biner, polis olup suçluları yakalar, bloklardan yollar, köprüler yapar. Çocuk, bu tür oyunlarla kendini bir başkasının yerine koyar, gizli duygu ve düşüncelerini açığa vurur. Küçüklüğünü ve güçsüzlüğünü bu oyunları oynarken aşar. Çünkü bu oyunlarda güçlü kişi kendisidir. Yaratıcılığın etkisinin büyük olduğu bu oyunlar sayesinde çocuk becerilerini geliştirir. Çocuğun hayal gücü, oyun yoluyla yaratıcı hayal gücüne dönüştürülebilir. Örneğin çocuğa anlatılan masallar dramatize edilebilir. Çeşitli renk, şekil ve ebattaki blok oyuncaklar, bebekler, kumaş parçaları, bitmiş makaralar, boş kutular hayal gücünü geliştirebilecek oyuncaklar olarak kullanılıp, çocuğun yaratıcılığını geliştirmesi sağlanabilir. Oyunağın, aslına tam olarak benzemesi şart değildir. Çocuk, arka arkaya dizilen sandalyeleri tren gibi düşünerek, hayalinde bu trenle istediği yere gidebilir. Tahta blokları üst üste, yan yana dizerek evler, arabalar, köprüler ve yollar oluşturabilir.

3. Grup Oyunları: Çocukların birlikte oynadıkları oyunlara grup oyunları denir. Çocukların grup oyunlarına yönelmeleri 5-6 yaşlarda başlar. Artık oyuncaklarıyla tek başına oynamaktan sıkılan çocuk, evini ve çevresini tanımaya başlar. Komşu ve mahallesinde bulunan yaşıtı çocuklarla arkadaşlık kurar. Eğer bu dönemde anne-babalar çeşitli nedenlerle çocuğun bu isteğine karşı çıkıp komşu çocuklarla oynamasına, arkadaşlık kurmasına izin vermez ve evde tek başına oynaması konusunda baskı yaparlarsa çocukta olumsuzluklar görülmeye başlanır. Bu tür yasaklarla büyüyen

çocuklar; ileride içe dönük, korkak, bazen de hırçın ya da aşırı yaramaz olurlar. Grup oyunlarının çekirdeğini mahalleler oluşturur. Yaş ve güç açısından üstün çocuklar daima lider durumundadır. Onun kurallarına baş eğilir. Bu, grup oyunlarının yaratmış olduğu bir otoritedir. Grup oyunlarında ilginin dağılmaması için oyunun süresi çok uzun tutulmamalıdır. Erken çocukluk eğitimi kurumlarında grup oyunları, özel oyun salonları, grup oyun odası, spor salonu gibi kapalı alanlarda ya da açık havada oynanabilir (MEB, 2007b: 20-23).

Oynandığı yerlere göre oyun çeşitleri

Oynandığı yerlere göre oyunlar; açık hava oyunları ve salon-sınıf oyunları olmak üzere iki grupta incelenebilir:

1. Açık hava Oyunları: Bahçe, kır, orman, sokak gibi açık ve geniş alanlarda oynanan oyunlardır. Açık havada oynanan oyunlarda daha geniş bir alan kullanılır ve doğa ile daha yakın olunur. Çocuklar, kapalı alanlarda oynamaktan zaman zaman sıkılabilirler. Ayrıca iç mekanlarda oynanamayan birçok oyun, açık havada rahatlıkla oynanabilmektedir. Örneğin; top oyunları, saklambaç, kovalamaca gibi birçok oyun açık havada daha rahat oynanır. Bu nedenle de çocuklar açık havada oyun oynamaktan daha çok zevk alırlar. Açık hava oyunlarının çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerine olumlu etkileri çok fazladır. Çocuk, açık havada atlar, zıplar, koşar. Çim, toprak ve kumla oynayarak doğayı tanır. Açık havada oynanan oyunlar; koşmaca oyunları, taklit oyunları ve halka oyunlarıdır. Bu oyunların bir kısmı kapalı alanlarda oynanabilir. Ancak bu tür oyunların daha geniş alanlar gerektirdiği düşünülürse açık havada oynanması çocuklara daha büyük haz verecektir.

Koşmaca oyunları; açık havada koşarak oynanan oyunlardır. Bu tür oyunlarda çocuklar koşar, kovalar, kaçar, yakalamaya çalışır. Sürekli bir hareketlilik söz konusudur. Saklambaç, köşe kapmaca, kovalamaca, çömel kurtul gibi oyunlar koşmaca oyunlarına örnektir.

Taklit oyunları; insan, bitki, hayvan, doğa olayları ya da taşıta öykünerek yapılan oyunlardır. Taklit oyunları, bireysel ya da grupça yapılabilir. Örneğin; aslan avı oyunu grupça oynanan bir oyundur. Ancak leylek yürüyüşü taklidi, cüce yürüyüşü taklidi grupça oynanabilen taklit oyunlarıdır.

Halka oyunları; çocukların otururken ya da ayaktayken halka şeklinde durarak oynadıkları oyunlardır. Bu oyunlar şarkılı ve danslı olabileceği gibi, araç kullanılarak da oynanabilen oyunlardandır. Yağ satarım-bal satarım, bülbül kafeste, kutu kutu pense gibi oyunlar halka oyunlarına örnektir.

2. Salon-Sınıf Oyunları: Kurallı ya da kuralsız serbest oyun şeklinde oynanabilirler. Çocuklar bu oyunları oyuncaklarıyla ya da oyuncaksız, serbestçe, tek başına ya da grupça oynayabilirler. Erken çocukluk eğitimi kurumlarında oyun saatinde oynanan kurallı oyunlar üç aşamada uygulanır. Bunlar, ısındırıcı, hareketli ve dinlendirici oyunlardır. Çocukları hareketli ve düzenlemeli oyunlara hazırlamak için oynanan oyunlar ısındırıcı oyunlardır. Basit beden hareketleri, insan-hayvan ya da taşıt taklitleri, parmak oyunları ısındırıcı oyunlara örnektir. Kurallı oyunların bir kısmının kuralları ya da süresi kesin olarak belirlenmiştir ve değiştirilemez. Bu tür oyunlara Yapılandırılmış Oyun denir. Örneğin, satranç ve kart oyunları gibi (MEB, 2007b: 23-26).

Kullanılan araca göre oyun çeşitleri

Kullanılan araca göre oyunlar; araçta yapılan oyunlar, araçla yapılan oyunlar ve araçsız yapılan oyunlar olmak üzere üç farklı grupta incelenebilir:

- 1. Araçta Yapılan Oyunlar:** Bir oyun aracının üzerinde ya da içinde oynanan oyunlardır. Jimnastik sırası, denge aleti, tahterevall, salıncak, jimnastik minderi, atlama kasaları ile oynanan oyunlar araçta yapılan oyunlardır.
- 2. Araçla Yapılan Oyunlar:** Bir oyun aracı kullanılarak oynanan oyunlardır. Top oyunları, ipe oynanan oyunlar, labut devirme, hulahop oyunları ve diğer oyuncaklarla oynanan oyunlar araçla oynanan oyunlardır.

3. Araçsız Yapılan Oyunlar: Hiçbir araç kullanılmadan oynanan oyunlardır. Saklambaç, kovalamaca, kimdir bu, taklit yürüyüşleri, ayak yere basmaz gibi pek çok oyun araçsız oynanan oyunlardır (MEB, 2007b: 26-27).

2.2.6. Oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri

Çocuğun olduğu her yerde mutlaka oyun vardır. Evrendeki bütün çocuklar oyun oynar. Oyun, çocuğun eğlenmesinde ve eğitiminde olduğu kadar onun gelişmesinde de önemli rol oynar. Çocuğun tüm gelişim alanlarına etkisi olan oyun, çocuğun bedenini tanımasını da sağlar. Oyun oynayan çocuklar, oynamayan çocuklardan daha sağlıklıdır ve daha çabuk gelişir. Oyun oynamayan çocukların bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı olmaları düşünülemez. Oyun eğitimin her alanında kullanılmakla birlikte erken çocukluk eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Oyun çocuğun psikomotor gelişimini, sosyal-duygusal gelişimini, dil gelişimini, bilişsel gelişimini ve öz bakım becerilerinin gelişimini etkiler (MEB, 2007b: 7; MEB, 2007c: 7).

Yetişkinin öğretemeyeceği birçok davranışı oyun aracılığıyla çocuğun öğrendiği bir gerçektir. Çocuğun haz aldığı, eğlenceli zaman geçirdiği oyun, onun yaparak, yaşayarak, deneyerek öğrenmesine de fırsat sağlar. Oyunun günümüzde psikologlar tarafından bir terapi aracı olarak kullanılması çocuğun yaşantısındaki oyunun önemini ortaya koymaktadır. Çocuk, oyun içinde toplumu, ailesini yaşar ve yaşatır. Oyun çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimini büyük ölçüde etkiler (Yavuzer, 1998: 191).

Oyunun çocuğun fiziksel ve psikomotor gelişimine olan etkileri:

Büyüme, çocuğun boy uzunluğu ve vücut ağırlığı yönünden ölçülebilen artışı, gelişme ise, büyüyen bir organizmanın dokularının yapısında ve biyokimyasal bileşiminde oluşan değişiklikler sonucu olgunlaşması ve biyolojik fonksiyonlarının farklılaşması şeklinde tanımlanabilir. Gelişme kavramı düzenli, uyumlu ve sürekli bir ilerlemeyi kapsamaktadır. Oyun sırasında çocuğun bazı hareketleri sürekli olarak tekrarlaması onun doğal olarak kas gelişimini hızlandıracaktır. Örneğin; bisiklete

binme, hayvan yürüyüş taklitleri, tırmanma ve ip atlama gibi oyunların sürekli olarak tekrarlanması çocuğun kas gelişimini hızlandırır ve güçlendirir. Ayrıca koşma, atlama, sıçrama, tırmanma, sürünme gibi fiziki güç gerektiren oyunlar da çocuğun solunum, dolaşım, sindirim ve boşaltım gibi sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlamaktadır. Bu sayede de oksijen alımı artmakta, kan dolaşımı ve dokulara besin taşınması hızlanmaktadır. Bu tür hareketli oyunlar, ayrıca çocuğun çevresini tanımasına ve keşfetmesine de fırsat sağlamaktadır (Gül, 2006: 6-8; Kaya, 2007: 11-12; Özdenk, 2007: 75-76).

Fiziksel büyüme ve gelişme ile birlikte beyin ve omurilik gelişimi sonucu organizmanın isteme bağlı olarak hareketlilik kazanmasına psikomotor gelişim denir. Çocuk doğuştan itibaren yuvarlanma, uzanma, atma, çekme, esneklik, tepkiye hazır olma gibi psikomotor yeteneklere sahiptir. Bu yetenekler oyun ortamında sağlıklı bir şekilde gelişir. Çocuğun büyük kaslarını kullanarak oynadığı oyunlar, çocuğun çevresini, yaşadığı dünyayı tanımasını ve keşfetmesini sağlar. Oyun yoluyla çocuk çevresindeki nesneleri tanımayı, cisimleri kullanmayı öğrenir (Özer ve Özer, 2005: 183-184; Yalçınkaya, 2002: 16-17).

Çocuğun gelişim düzeyi de göz önüne alınarak oynatılan oyunlar 2 yaş sonrası süreçte psikomotor gelişim için önemli bir araç konumundadır. 5-6 yaşlarından itibaren ölçülü olarak artan bir şekilde koordinasyon, kuvvet, reaksiyon, dikkat, hız, denge ve esneklik yetileri ile ilgili uygulamalar önem kazanmaktadır (Topkaya, 2004: 19).

Oyunun içerisinde özellikle de mücadele oyunları içerisinde, çocuklar sürekli olarak koşmak, zıplamak, tırmanmak, çekmek, itmek, boğuşmak, taşımak kısaca vücut özellikleri ile mücadele etmek zorundadırlar. Çocuk sahip olduğu fiziksel becerileri ile diğer oyunculara karşı bir yarış halindedir. Bu mücadelede çocuğun içerisine girmiş olduğu hareketlilik öncelikle solunum, dolaşım ve sindirim sistemini olumlu etkilemektedir. Ayrıca iç salgı bezlerinden daha fazla salgılama yapılmasına katkıda bulunarak gelişmesini hızlandırmaktadır. Her şeyden önce hareket ihtiyacını karşıladığı, beslenme yoluyla aldığı kaloriyi hareketle tükettiği için iştahının açılmasına, dolayısıyla sağlıklı beslenmesine yardımcı olmaktadır. İştahı yerinde olan çocuk aldığı besinleri

hareketle yani oyunla birleştirdiği zaman adalelerinde ve tendonlarında glenme meydana gelmektedir (Hazar, 1996: 12).

Çocukların çevrelerini keşfetme sürecinde sıkça hareket etmeleri gerekir. Çocuklar çevreleriyle sözel iletişim kurdukları kadar hareketli iletişimde de bulunurlar. ocuk yeni öğrendiği hareketleri oyunlarla pekiştirir. Oyunlar, hareketlerin “beceri”leştirildiği tek “eğlence” yaşantılarıdır (İnan, 2003: 49-53).

Oyun esnasında ocuk büyük ve küçük kaslarını işletecek çeşitli hareketleri tekrar tekrar yaparak bu hareketleri ezberleyecektir. Sonuçta ocuğun büyük kasları ile ilgili (yüzme, koşma, atlama, tırmanma ve diğer hareketler) ve küçük kasları ile ilgili (yoğurma maddeleri ile ilgili, oynama, makasla kesme, kağıt katlama vs.) el göz koordinasyonu gelişir. Kaslar, öğrenilen hareketleri bilmedikleri hareketlere göre daha kolay yaparlar. Bu da kas gelişimini hızlandırır, güçlendirir. Özellikle okul öncesi dönemde büyük ve küçük kasların gelişimine yararlı olan tırmanma merdivenleri kayma olukları, atlama ipleri, bisikletler büyük kasların gelişmesine; küçük oyuncak ve nesneler, el işleri vb. araç gereçlerle yapılan bazı oyunlar da küçük kasların gelişmesine yardımcıdırlar (Poyraz, 2003: 42-43).

Oyun aktivitelerinde motor tepkilerin denenmesi sratlı ve akıcı bir şekilde doğru motor becerilerin kazanılmasına yol açacaktır. Oyun sürecinde ocuk, kendi bedeninin dünya üzerindeki etkisini ve kontrolünü öğrenecektir. İnce motor beceriler ve el-göz koordinasyonu küçük objelerle oynanması yoluyla gelişirken, daha büyük, hareketli objeler yardımıyla kaba motor becerilerin gelişimi desteklenebilmektedir. Bu yolla, çocuğun kendi beden imajı ve yeteneklerine ilişkin olumlu özgüveni artmaktadır. Ayrıca, oyun yoluyla ocuk organları arasında eşgüdüm ve denge saylayarak, devinimlerinde esneklik ve çeviklik kazanabilmektedir (Pehlivan, 2005: 19).

Her oyun çocuğun tüm gelişim alanlarına katkıda bulunmakla birlikte büyük kas gelişimine daha fazla katkıda bulunmaktadır. Açık havada oynanan oyunların masa başında oynanan oyunlara göre büyük kasların gelişimini etkilediği bilinmektedir. Bu etkinlikler bisiklete binme, tenis, masa tenisi, futbol, voleybol, basketbol, jimnastik,

binicilik vb. spor etkinlikleridir. Ayrıca çocukların su, kum, kil, çamur gibi doğal materyaller ile ilgili oyunları ve karalama, çizme, boyama gibi kalem, boya, fırça kullanımı parmak becerilerinin gelişimine yani küçük kas motor gelişimine etkisi büyüktür. Bu becerilerin tümü el-göz koordinasyonu (uyumu) gerektirmektedir (MEB, 2007c: 7-8).

Oyunun çocuğun duygusal ve sosyal gelişimine olan etkileri

Sosyalleşme, bireyin çevresi ve insanlarla olan davranışlarını kapsayan ve ömür boyu gelişen bir oluşumdur. Çocuklar oyunlar aracılığıyla çevresindeki insanlarla nasıl iletişim kuracağını, nasıl davranması gerektiğini ve toplumun kurallarını öğrenir (Mengütoy, 1999: 14). Oyun sürecinde çocuk sosyalleşir ve ben yerine bizi öğrenir. Oyun, çocuğun sosyal gelişiminde sevgiden sonraki en önemli ikinci ruhsal besinidir (Hazar, 1996: 14).

Oyun çocuğun gelişimine, yeni davranışlar öğrenmesine olanak sağlamaktadır. Bu gelişim alanlarından biri de çocuğun toplumsal gelişimidir. Saracho (1998)'ya göre, çocuğun toplumsal yönde gelişmesinde oyunun yeri büyüktür. Oyun toplumsal davranışların ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Çocuklar oyun ortamında birbiriyle etkileşerek işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma, karşılaştıkları problemlere çözüm bulabilme gibi bazı toplumsal davranışları öğrenmektedirler. Alana bağımlı ve alandan bağımsız çocukları birbirinden ayıran, farklı toplumsal deneyimler ve farklı kişiliklere sahip olmalarıdır. Toplumsallaşma açısından alana bağımlı ve alandan bağımsız bireyler arasında farklılık incelendiğinde, alana bağımlı bireylerin, alandan bağımsız bireylere göre, dış algı dayanaklarından ve diğer bireylerden gelen ipuçlarından daha fazla etkilendikleri ve bunun sonucu olarak da toplumsallık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Güney, 2002: 17-24).

Çocukların sosyal becerilerini kazanmalarında önemli olan iki beceriden biri oyun diğeri ise yaşlıları ile iletişim kurmasıdır. Yaşlılarıyla birlikte oyun oynayan çocuk sosyal yaşamla ilgili bazı beceri ve davranış örneklerini kolaylıkla öğrenilebileceği ve çeşitli deneyimlerini geçirilebileceği bir ortamı da elde etmiş olur (Biçer, 2000: 24).

Oyun yoluyla çocuk paylaşmayı, beklemeyi, işbirliği yapmayı öğrenmektedir (Topaç, 2005: 6-10).

Toplum kuralları ve gerçekleri en kolay ve zararsız biçimde oyun sırasında öğrenilir. Sıraya girmek, sırasını beklemek, başkalarının haklarına saygı göstermek, yönetmek ve yönetilmek, düzen ve temizlik alışkanlıkları edinmek, başkalarıyla uyum ve eşgüdüm sağlamak, kendi payına düşeni yapabilmek oyun yoluyla geliştirilebilen becerilerdir. Kendine güven, kendini denetleme, çabuk karar verme, işbirliği yapma, doğruluk ve disiplin gibi kişisel ve toplumsal alışkanlıkları kazandırmada da yine etkili yöntem oyundur (Seyrek ve Sun, 2005: 55).

Oyun çocukların en doğal anlaşıma ve sosyalleşme ortamıdır. Bir araya gelen çocuklar henüz birbirinin adını bile öğrenmeden oynamaya başlarlar. Bu nedenle çocuklar oyun aracılığıyla sosyalleşmeyi, insanlarla ilişkiyi, sevgiyi, paylaşımı öğrenmektedir. Arkadaşlarıyla oynamak çocuğa işbirliği ve toplu yaşam için gerekli kuralları öğretir. Oyun yoluyla sosyalleşen, “ben” ve “başkası” kavramları bilincine varan çocuk, vermeyi ve almayı da oyun aracılığı ile öğrenir. Çocuk okulda ve çevrede doğru ve yanlış kabul edilen olayları görmekte ve yaşamaktadır. Ancak bu kurallara uyma zorunluluğu oyun ile birlikte kazanılır. Oyun, çocuğa kurallara uymayı öğretir. Bilindiği gibi oyunların oynanabilmesi için belirlenmiş olan kurallara oynayanların uyması gerekmektedir. Çocuklar kendi aralarında oynadıkları oyunlarda da kurallara uymayan oyuncuları ayıplama, kınama, oyundan dışlama gibi yaptırımlarla cezalandırmaktadırlar. Toplumsal hayatta da oyunlarda olduğu gibi kurallar vardır. Oyun içinde her çocuk istediği gibi davranamayacağı gibi toplumda da her insan istediği gibi davranamamaktadır. Oyun içinde kurallara uymayı öğrenen çocuk ileriki yaşamında uyması gereken kuralları da yetişkinin yönlendirmesiyle oyun yoluyla öğrenebilmektedir (Aydınlı, 2005: 14-15; Kale, 1997: 52; Kızılloluk, 2001: 88; Yavuzer, 2003: 177).

Çocuk, oyun ortamında başkalarını dinleme ve izleme, başkalarının davranışlarını anlayabilme, süregelen bir etkinliğe nasıl katılacağını bilme, utangaçlık ve içe kapanıklık duygularının üstesinden gelebilme, çatışma durumlarında uzlaşma

becerileri sergileyebilme, ilişki kurmada ilk adımı atabilme, reddedilme durumunda üstesinden gelebilme, ilişkiyi sürdürebilme, empati gösterebilme, özel davranış ve sosyal beceriler üzerine tartışabilme, saldırganlığını denetim altına alabilme gibi birçok beceri geliştirir (Sevinç, 2004: 153,155).

Oyun ve duygusal gelişim ile ilgili özellikle psikanalitik kuramcılar çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Psikanalitik kuramcılar oyunda başarısızlık, korku, kin, aşağılık duygusunun ve öç almanın nasıl yaşanıldığı konularının üzerinde durmuşlardır. Psikanalitik kuramcılara göre oyun, çocukların duygusal ilişkilerini başlatabilmesi için en iyi ortamdır. İlk olarak Sigmund Freud çocuğun oyun içinde yaşadığı duygular üzerinde durmuştur. Freud (1920) fantezi davranışlarla oyun arasındaki ilişkiyi görmüş ve “Çocuk oyunlarında bilinç dışı istek ve zorlukları yaşar.” demiştir. Nasıl ki biz yetişkinler rahatsız edici yaşantılarımızı tekrar tekrar konuşur ve düşünür, bir sonuca varana kadar bu süreci devam ettirirsek çocuk için de oyun bir çıkış noktasıdır. Oyunlarında duygularını tekrar yaşayarak anlamaya çalışırlar (Özdoğan, 2000: 115).

Çocuk, oyunla duygusal açıdan güvenli bir çevrede hayal etmenin zevkini yaşar ve duygularını bu ortamda özgürce ifade eder. Mutluluk, sevinç, acı, üzüntü, güven duyma gibi birçok duygusal tepkiyi oyun yoluyla öğrenebilir. Duygusal tepkilerin dramatize edilmesi, oyunlaştırılması çocuğun kendini tanımasına yardımcı olur. Çocuk, oynadığı oyun yoluyla benmerkezcilikten ayrılır. Kendine olan güveni gelişir. Başkalarının duygularını anlar. Çocuğun duygularındaki olumlu ya da olumsuz tüm gelişmeleri oyun esnasında öğrenip onu doğru yönlendirebilmemiz oyunla mümkün olur. Çocuk; doğru-yanlış, haklı-haksız, uyulması gerekli kurallar gibi birçok toplumsal ve ahlaki kavramları oyun sırasında öğrenir ve benimser. Bir gruba ait olma ihtiyacını karşıladığı oyun sayesinde saldırganlıklarını kontrol etme, başkalarının hakkına saygı gösterme, paylaşma, kendi hak ve özgürlüklerini koruma, iletişim kurma becerilerini geliştirir. Ayrıca oyun yolu ile kendi cinsel kimliğini kazanır ve benimser. Çevresindeki nesne ve canlıları korumayı ve onlara zarar vermemeyi, iş birliği yaparak çalışmayı öğrenir. Arkadaşlık kurarak toplumsallaşır (MEB, 2007b: 9).

Çocuk oyun yoluyla mutluluk, sevinç, acıma, korku, kaygı, dostluk, düşmanlık,

kin, nefret, sevgi, sevilme, sevmeye, güven duyma, bağımlılık, ayrılık, ölüm gibi birçok duygusal tepkiyi öğrenirken aynı zamanda bazı duygusal tepkilerini kontrol etmeyi ve denetim altına almayı da öğrenir. Oyun yoluyla çocukların duygularını denetim altına almak oldukça önemli bir yöntemdir. Örneğin, çocuklar sevdikleri bir hayvanın taklidini yapmaktan kendilerini alamazlar. Çocuk, oyununda sevdiği hayvanların seslerini çıkarır, yürüme ve koşmalarını taklit eder, onlarla dostluk kurmayı candan arzular. O halde bizler, hayvanlarla ilgili oyunları seçerek, çocuğa bu duygusal hava içinde onlara bakmayı, korumayı, sevmeyi kolaylıkla aşılayabiliriz. Çocuk oyunda yeni deneyimler kazanır, fikirlerini savunur, eğlenir, kızar, şaşırır. Çocuk oyun dünyasında özgür ve son derece bağımsız hareket ederek duygusal yönden rahatlar (Gökçen, 2005: 490; Mangır ve Aktaş, 1993: 16; Poyraz, 2003: 39; Sel, 1995: 13).

MEB (2007c)'e göre sosyal ve duygusal alanlar ayrı ayrı düşünülemeyeceğinden ikisi birlikte ele alınır. Çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde oyunun etkisi büyüktür. Bunlar:

- Oyun çocuğun ilgisini kamçılar.
- Duygularını denetlemesini sağlar.
- Ben merkezilikten ayrılmasına yardımcı olur.
- Sorunlarını unutturur yada çözüm yolu bulur.
- Kendine güveni artar.
- Estetik duygusu gelişir.
- Toplumsallaşmayı öğrenir.
- Cinsel kimliğinin farkına varır.
- Başkalarına ve başka farklı özellikleri olan kişilere saygı göstermeyi öğrenir.
- Paylaşmayı, yardımlaşmayı, dayanışmayı, birlikte hareket etmeyi öğrenir.
- Görgü kurallarını öğrenir.
- Kazanmayı - kaybetmeyi öğrenir.
- Lider olmayı öğrenir.
- Çevresini korumayı öğrenir (MEB, 2007c: 8-9).

Oyunun çocuğun zihinsel gelişimine olan etkileri

Çocuklarda düşünmenin gelişmesi, farklı bir problemle karşılaşmaları sonucu gerçekleşmektedir. Çocuklar oyunlarda sürekli olarak farklı problemlerle karşılaşmaktadırlar. Herhangi bir problem ile karşılaşan çocuk, bu problemi çözmek için uğraşacak, böylece farklı çözüm yolları üretecektir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuğun öğrenmesi çok hızlıdır. Bu dönemdeki çocuğa bilgiyi vermenin en doğal yolu da oyundur. Oyunla öğretilen bilgi daha kalıcı olabilmektedir. Bunun da nedeni çocuğun oyunda aktif bir şekilde uygulamalı olarak öğrenmesidir. Ayrıca çocuğun oyun sırasında duyuları sürekli çalıştığından merak, anlama becerisi, zeka ve mantık yürütme gibi becerileri de gelişecektir (Kıldan, 2001: 62-63).

Oyunun zihinsel gelişime en başta olan etkisi öğrenmedir. Çocuk oyunda her çeşit kavramı ve nesneyi tanıyarak, kullanma özelliklerini, görevlerini öğrenir. Bu öğrenme, zihinde bir bilgi birikimi ve çalışma açısından gelişmedir. Oyuna “çocuğun zihinsel antrenmanı” da denilebilmektedir. Çünkü yeni kavramları ve nesneleri tanıma ve kullanmayı öğrenen çocuk, farkında olmadan bu kavramları ve nesneleri birbiri ile mukayese ederek özelliklerini kavramaya çalışır. Oyun anında çocuk sürekli olarak düşünme, algılama, kavrama ve simgeleme gibi zihinsel yönden, soyut beceriler açısından bir faaliyet içerisindedir. Bu da zihinsel gelişimi etkileyen önemli faktörlerdendir. Oyun akışı içerisinde çocuklar, diğer çocukların (rakiplerin) durumları ile ilgili de tahminde bulunma ve akıl yürütme durumundadırlar. Bu bir takım verilere dayanılarak yapılan akıl yürütme, ileriki hayatta bilimselliğin temelini oluşturmaktadır (Hazar, 1996: 17).

Oyun içinde çocukların görme, işitme ve dokunma duyuları daima uyanıktır. Algılamaların ardından merkezi sinir sistemi aktif hale gelir. Beyin sayısız uyarımlar alır ve dengeli davranışı düzenler (Erkan, 1986: 42). Oyun hafıza, kişisel düzeltme (kendini kontrol-otokontrol), sözlü konuşma ve sembolik tanıma açısından gelişim ile bağlantılıdır. Oyun, diğer alanlardaki akademik yetenekleri ve okuryazarlık becerisini artırmak için önemlidir (Leong ve Bodrova, 2003: 5).

Oyun, çocuğa çevresini araştırma, objeleri tanıma ve problem çözme imkanı sağlamaktadır. Çocuk bu yolla büyüklük, şekil, renk, boyut, ağırlık, hacim, ölçme, sayma, zaman, mekan, uzaklık, uzay gibi pek çok kavramı ve eşleştirme, sınıflandırma, sıralama, analiz, sentez ve problem çözme gibi birçok zihinsel işlemleri de öğrenebilir. Çocukların zihinsel gelişimlerinin sağlanabilmesi için, oyunlarında herhangi bir zorlama olmaksızın objelerle deneylere girmesi ve araştırıcı güdülerinin tatmini gerekmektedir. Bu nedenle çocukların araştırıcı güdülerinin doyumu için onlara sürekli yeni ve farklı uyaranlar sunulmalı, ancak bunların ne çok basit ve tanıdık ne de çok karmaşık olmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Topaç, 2005: 7).

Çocuk çevreyi ve doğayı oyun yoluyla tanır. Sorular sorarak bilgiler elde eder. Bilgilerini başkalarına aktarır. Oyun oynayarak büyüyen çocuk pek çok kavramı, bilimsel deneyimleri oyun içinde öğrenir. Oyun ilkeleri, kuralları, araç-gereçleri, oynanışı ve diğer aktiviteleri ile çocuğu sürekli yeni bilgiler öğrenmeye yöneltir (Ellialtıoğlu, 2005: 29-30).

Çocuk kendisini ve çevresini oyun yoluyla tanır. Sürekli sorular sorarak bilgiler elde eder ve bilgilerini de çevresindekilere aktarır. Oyun, keşfederek öğrenmeyi içerir. Çocuk birçok kavramı, olayı ve deneyimi oyun içinde öğrenir. Ayrıca oyun yoluyla kazandığı bu deneyim ve bilgiler arasında ilişkiler kurarak, bu bilgileri daha sonra karşılaştığı problemleri çözmede kullanabilme becerisi kazanır. Oyun:

- Nesneleri tanıyıp, isimlendirmeyi, onların işlevlerini,
- Mantık yürütmeyi, sebep-sonuç ilişkisi kurmayı, seçim yapmayı, dikkatini toplamayı, kendini bir amaca yöneltmeyi,
- Düşünme, algılama, eşleştirme, sıralama, sınıflama, analiz yapma, sentez yapma, değerlendirme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerin işleyişinin hızlanmasını,
- Erime, kuruma, buharlaşma, soğuma gibi doğa olaylarını öğrenilmesini,
- Ağırlık, renk, şekil, boyut, hacim, zaman, mekân, soğuk, sıcak gibi birçok kavramın kazanılmasını sağlar (Dönmez, 1992: 36-38; MEB, 2007b: 10; MEB, 2007c: 9-10).

Oyunun çocuğun dil gelişimine olan etkileri

Piaget'e göre çocukların ifade edici dilleri işlem öncesi dönemde iki türdür. Bunlar; iletişimsel konuşma ve kendini merkeze alan konuşmadır. İletişimsel konuşma bilgileri aktarmaya yönelik konuşmadır. Kendini merkeze alan konuşma ise, iletişimsel olmayan konuşmadır, taklit edilen sesler ve kelimelerden oluşabilir ve bir monologdur. Çocuk açıkça diğer kişiler ile iletişim kurmaya yönelmeden, rol yapar gibi konuşur. Belki de, çocuk hareket veya nesneler ile kelimeler arasında tam bir ayırım yapamadığı için veya zevk için görünürde bu yapılır. Bu dönemde kendini merkeze alan konuşma çocuğun toplam konuşmalarının %40 kadarını oluşturur. Öğretmenler bu durumun anaokullarının ilk sınıflarında tam olarak normal olduğunu anlamalıdır. Çocuklar grup içinde basitçe kendi kendilerine konuşurlar. Çocukların iletişimsel konuşmada bir diğerini doğru olarak anlamada güçlüğü vardır. Onların bir defada yetiskinden daha fazlasını hatırlamada güçlükleri vardır. Bununla beraber, onlar kelimeleri kullanmaya, zihinsel imajları söze dönüştürmeye başlarlar, böylece konuşmalar düşünceleri yansıtır. Çocuklar anlamadıkları suni/yapay kelimeleri ve ifadeleri her gün biraz daha fazla kullanırlar (Charles, 2003: 6-7).

İletişimin sembollerle ifade edilen kısmı olan dil, çocuğun yaşama başlamasıyla önce alıcı, sonra ifade edici şekilde gelişmektedir. Oyun, çocuğun yaşantısının hemen hemen tümü olarak düşünülebilir. Çocuk bu yaşantıda diğerleriyle iletişimini sürdürmek için, karşı tarafın ifade ettiklerini anlamak zorunda olduğu gibi, kendini anlatmak için de belirli işaretler, semboller öğrenmek ve kullanmak durumundadır. Başka bir deyişle, çocuk yaşama başladığı andan itibaren dili kullanmak zorunluluğu içinde olacaktır. Çocuk oyunlarının birçoğu dilin kullanımını gerektirir, çocukların dil gelişimlerini destekleyicidir. Özellikle evcilik oyunları ile sembolik oyunların dil gelişiminde rolü büyüktür (Dönmez, 1992: 34).

Oyun çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekle beraber özellikle dil gelişimi için çok önemli bir unsurdur (Erden, 2001: 42). Dildeki ses çıkarma davranışları, oyundaki jestler, gerçek dünyadaki nesne ve durumlarla ilgili bilgiyi göstermek için kullanılır. Çocuk, öncelikle etrafındaki nesnelerin adlarını ve

çevresindeki alışlagelmiş durumlara ilişkin sözcükleri öğrenir. Fakat sembolik hareketin gelişmesi ve sembolik kullanımlarda temsil edici düşünce ve yerine koyma davranışlarının artması ile çocuğun dilsel becerileri de artar. Sembolik oyun sırasındaki sembolleştirmeler, yerine koyma davranışları onun her günkü kullanım ve durumlardan uzaklaşıp bunların yerine yenilerini kullanması için fırsat verir. Bu tür fırsatlar da dilin gelişimi açısından oldukça önemlidir (Ahioğlu, 1999: 34-36).

Oyun faaliyetleri, özellikle de çocukların çeşitli roller üstlendikleri sembolik oyunlar dilin akademik kullanımı ile dilin söylemselliğini bütünleştirmede çocuk için bir avantajdır. Çocukların kurdukları oyunlar onların dil ve iletişimsel ayırtediciliğine katkıda bulunacaktır. Araştırmalar kanıtlamıştır ki hayali ve fantezi oyunlar ile konuşma arasında sıkı bir etkileşim vardır. Oyun süresince çocukların etkin dinledikleri ve duygularını ifade ettikleri bulunmuştur. Bu bulgular bize oyun etkinliğinin çocuğun dil gelişimini desteklediğini göstermektedir. Oyun etkinliği çocuğun kelime haznesinin gelişmesine, düzgün cümleler kurmasına, duygularını rahat ifade etmesine, fikirlerini paylaşmasına ve yeni tecrübeler edinmesine olanak sağlayacaktır (Poyraz, 2003: 38).

Çocuk oyun ortamında yeni sözcükler öğrenir. Öğrendiği sözcüklerle arkadaşlarına bir şeyler anlatmayı, onları dinleyip anlamayı, bu yolla da dili kullanmayı öğrenir, konuşma becerisi artar. Her oyun ve her nesne çocuğun yeni sözcükler öğrenmesine yardımcı olur. Sözcük dağarcığı zenginleştikçe ve nesneleri oyun sırasında işlevleriyle birlikte tanıdıkça çocukta dil gelişimi hızlanır (Seyrek ve Sun, 2005: 57).

Çocuk sembolik oyunda objeleri, eylemleri ve duyguları temsil etmeyi öğrenir. Dil aracılığıyla deney yaparak bilişsel problemlerin üstesinden gelir. Sosyal oyunda, çocuk sesleri, tonlamaları, doğaçlamayı, kafiyele ve sözcükleri kullanma; konuşma ve söylev verme imkanı bulur. Dramatik oyunun konuşulan sözcüklerin sayısının artmasına, daha uzun cümleler kurmasına, oyunla ilişkili konuşmaya, daha zengin bir sözcük hazinesine yol açtığı belirlenmiştir. Oyun, çocukların kendilerinin ya da oyun arkadaşlarının sözcüklerini duyarak pratik yapmalarına olanak sağlar ve sözcük hazinelerini geliştirir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001: 32).

Oyun çocukların dili kullanma becerisini geliştirmede yardımcı olacaktır. Dil becerisi olmaksızın, çocukların bir dizi dönüştürmeleri takip etmesi zor olmaktadır. Çocuklar önceden programlanmış süslü oyuncaklar ya da yetişkinler ile oynadıkları zaman, konuşmayı fazla gereksinim duymamaktadır. Diğer çocuklarla –mış gibi oyun oynadıkları zaman “Kim ne yapacak?, Sopa nasıl kullanılacak?, Gelecekte ne yapılacak?” gibi belirli konularda konuşmayı kullanarak kritik yapmaktadırlar (Leong ve Bodrova, 2003: 5). Oyun yoluyla dilin kullanılması çocuklara neyin anlamlı neyin anlamsız olduğunu öğretir. Kuklalar, kullanılmayan malzemelerle yapılan sıra dışı makineler, komik karakterlerin taklitleri dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Moyles, 1995: 213).

Çocuk özellikle okul öncesi yıllarda oyunlarını şarkı eşliğinde oynamaktadır. Şarkılı oyunlarla cümleleri belli bir armoni ile sıralamaktadır. Çocuk bu oyunlarda ne anlama geldiğini bilmediği kelimeleri kullanır. Yanlış kullandığı kelimeleri oyunda tekrar ederek düzeltebilir. Oyunda öğrendiklerini de normal yaşantısında kullanır. Bu sayede çocuğun konuşmasında akıcılık olur ve çocuğun kelime hazinesi genişler. Düzgün cümle kurar, rahat konuşur, düşüncelerini rahatça açıklar. Zihin gücü gerektiren soyut becerileri gelişir. Oyun sayesinde çocuk dil gelişimini büyük ölçüde hızlandırarak topluma adaptasyon sürecinde de olumlu gelişmeler sağlar (Kıldan, 2001: 66).

Çocuk oyun oynarken duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı bulur. Oyun oynayarak birçok deneyim kazanır. İletişim kurma yolları arar, karşısındakini ikna etmeye çabalar, mücadele eder. Böylece çocuk oyun ortamında, tüm gelişim alanlarında olduğu gibi dil alanında da kendini geliştirme fırsatı bulur (Gökçen, 2005: 490).

Oyunun çocuğun dil gelişimine olan etkileri:

- Çocuğun sözlü olarak ifade edilenleri anlama yeteneği gelişir.
- Oyun çocuğun yeni sözcükler kazanmasına yardımcı olur.
- Çocuk oyundaki olaylarda çeşitli zaman çekimlerini (geçmiş, gelecek, vb.) kullanır.
- Oyun süresince dil, soru sormak ve cevap vermek için aktif olarak kullanılır.
- Çocuğun duygu ve düşüncelerini rahatça dile getirmesini sağlar.

- Oyun ortamı çocuğa düzgün cümleler kurma alışkanlığı kazandırır.
- Arkadaşlarını dinlemeyi ve anlamayı öğrenir.
- Çocuğun soru sorma, sorgulama yetisini güçlendirir.
- Sesleri ve tonlamaları doğru kullanma becerisi kazanmalarına yardım eder.
- Çocuğun sözlü olarak anlatılanları kavrama yeteneğini geliştirir.
- Çocuk oyun yoluyla kendini daha iyi ifade eder.
- Çeşitli sesleri ve bunlara verilen isimleri öğrenir.
- Nesneleri, araç gereçleri tanır.
- Çocuğun fikirlerini paylaşmasına ve yeni tecrübeler edinmesine yardımcı olur.
- Oyun sırasında yapılan taklitler ve çıkarılan sesler çocuğun sesleri tanıma ayırt etme ve kullanma yeteneğini geliştirir (Dönmez, 1992: 34-36; Ellialtıoğlu, 2005: 30; MEB, 2007b: 11; MEB, 2007c: 9).

2.2.7. Oyunun eğitimdeki yeri ve önemi

Çocuk için çok ciddi bir uğraş olan oyun, aynı zamanda bir eğlence, öğrenme ve gelişim kaynağıdır. Dünyanın her yerinde, her çağda, her kültürde çocuklar oyun oynarlar. Oyunların biçimi, özellikleri, oyun araç-gereçleri çağdan çağa, kültürden kültüre değişse de, çocuğun olduğu yerde oyunun ve oyuncakların olması vazgeçilmez evrensel bir kuraldır. Oyunun evrensel olma özelliği, çocuğun yaşamında beslenme, solunun gibi temel öğelerden biri olmasından kaynaklanır (Dönmez, 1992: 24).

Oyun çocuğun gün boyu yaşamında doğal olarak yer alan başlıca ilgili alanıdır. Öğrenme açısından ele aldığımızda ise etkin bir öğrenme ortamı olma potansiyelini bulundurmaktadır. Bunun nedeni öğrenmeye sevk eden ve sürekli öğrenme isteğini çocuğa ve bireye kazandıran motivasyonun oyun içinde en yüksek düzeyde bulunmasıdır. Çünkü çocuklar oyun oynamaktan çok hoşlanırlar. En etkin öğretim ise motivasyonun en yüksek olduğu öğrenme ortamlarında gerçekleşir. Bu anlamda nitelikli oyunlar en etkin öğrenme ortamlarıdır ve bu nedenle çocuk oyunlarını oynaması için desteklenmelidir. Çocuk ise oyunlarını ancak çevresinde bulunan ve kendisine sunulan fırsatlar ölçüsünde gerçekleştirebilir. Eğer çevresini gerçekleştirebilmesi için yeterli fırsatları bulamazsa çevrede ilginç şeyler yoksa çeşitler çok az ise ya da merak

duygusuna araştırmasına oynamasına evde ve okulda izin verilmiyorsa bu çocuk zihinsel gelişimini ve diğerk alanlardaki gelişimini geliştirebileceği en üst düzeye kadar geliştiremeyebilir. Deneme, öğrenme, istek ve heyecanı büyük ölçüde söndürölmüş olabilir. Oysa oyun içinde çocukların merak duygusu, araştırma, deneme, öğrenme, istek ve heyecanları beslenir ve gelişir. Okul öncesi dönemde çocuğın en değerli kazancı öğrenmeye ilişkin bu olumlu tavır ve bu yönde gelişecek olan kendine güven duygusudur.

Çocuk, oyun içinde kendisi için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları yaparak, yaşayarak öğrenir. İnsanlık ilişkilerini, yardımlaşma, konuşma, bilgi edinme, alışkanlık ve deneyim kazanma, yaşam rollerini anlama vb. olguları oyun içinde kavrar, benimser ve pekiştirir. Çocuğın kişiliği oyun içinde daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar. Çocuğın yetenekleri ve kişiliği oyun içinde daha iyi keşfedilir ve geliştirilebilir. Bu bakımdan oyun, gerçek bir eğitim aracıdır (MEB, 2007c: 6; Seyrek ve Sun, 2005: 3).

Oyun, çocuğın gelişimi için yaşamsal bir önem taşır ve çocuğın gelişimini yansıtır. Bir çocuğın bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişimi ve eğitimi için oyun, beslenme ve uyku kadar önemli bir ihtiyaçtır. Sevgiden sonra gelen en önemli ruhsal besindir. Çocuk yaşam ile ilgili deneyimlerini oyun aracılığı ile alır. Oyun sırasında çeşitli roller üstlenerek dünyayı kendi duygularıyla algılamaya çalışır. Büyüdüğünde sürdüreceği uğraşlara, üstleneceği rollere oyun sayesinde hazırlanır (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001: 32-33).

Tüm dünyada temel eğitimin vazgeçilmez bir unsuru olan oyunla eğitim; öğretmenlerin, eğitimin hedeflerine ulaşması için kullandıkları araçlardan sadece bir tanesi, doğru kullanıldığında belki de en etkilisidir. Günümüzde oyunla eğitim yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan insanın fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini amaç edinen, genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olarak görölen bilinçli ve planlı faaliyetlerdir (Ayan ve Dünder, 2009: 70).

Çocuk, oyun oynarken kendisini çevreleyen dünyayı yaratır. Bu onun yetişkinlerdeki beceri ve davranışları kazanma şeklidir. Oyun aracılığı ile kendi kültür

çevresi ile bütünleşir. Durmadan oynar, yeniden başlayıp deneyimler edinir, etkinliklerini çeşitlendirir ve araştırma yapar. Meraklıdır ve azimle yeniliklerin keşfine çalışırken kendisine özgü becerileri de sınıadığı belirtilmektedir. Oyun; dikkati, çabuk karar vermeyi, çevikliği, atikliği ve cesareti arttırır ve güçlendirir. Oyun yolu ile çocuklar kendi kendilerini yönetmeyi öğrenirler. Aralarında başkan seçer, kurallar koyar ve farkında olmadan özgürlüğün ilk denemelerini görerek hayatın ıraklık dönemini yaşarlar. Çocuklar oyun içinde kendi çıkarlarını, arkadaşları için hiçe saymayı öğrenirler. Paylaşmayı, insanlar arasındaki ilişkileri, çatışmaları, anlaşmazlıkların nedenlerini ve sonuçlarını çocuk oyun yolu ile öğrenebilmektedir (Özdenk, 2007: 55-56).

Çocuğa güçlölkle öğretilen pek çok kural, oyun esnasında daha kolay öğretilir. Çocuklar öğrenme, karar verme, işbirliği, sıralama, düzenleme, paylaşma, başkalarının hakkına saygı gösterme, yardımlaşma gibi pek çok kural ve kavramı oyun sırasında farkına varmadan öğrenir ve benimser (Çoban ve Nacar, 2006: 18; Memiş, 2006: 445-446).

Oyunlar, çocukların sahip oldukları meraklarının çok açık ve net olarak sergilendiği en önemli etkinliklerdir. Çünkü çocuklar oyun oynarken içinde yaşadıkları dünyayı bir anlamda yeniden keşfetmektedirler. Kaleleri inşa eden, kendilerini kral veya kraliçe olarak hayal eden çocuklar, toplumdaki sosyal yapıları içselleştirmekte, çeşitli tarihsel olayları, hareketleri oyunlarına yansıtmaktadırlar. Dolayısıyla oyun, çocukların duygusal çatışmaları çözmelerine, dünya hakkında çeşitli hipotezler kurup onları test etmelerine, sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Saban, 2000: 71).

Oyun gerçek bir eğitim aracıdır. Okul öncesi dönem ve okul yılları boyunca kazanılan bilgilerin kuşaktan kuşağa taşınmasını sağlar. Y. S. Toureh, oyunun eğitimdeki rolü ile ilgili olarak şunları söylemiştir: “Oyun faaliyetleri ve oyuncaklar bir yandan çocuğun kendisini ifade etmesi ve yetişkinin onu anlamaya çalışması için en iyi yol iken, diğler yandan da çocuğun eğitiminin ellerine bırakıldığı yetişkinin geliştirmek istediği öğretim yöntemi ve tekniklerinin temelini oluştururlar.” (Dönmez, 1992: 25).

Oyun etkinlikleri ve oyuncaklar bir yandan çocuğun kendisini ifade etmesi ve yetişkinlerin onu anlaması için en iyi yol iken diğer yandan eğitimcinin geliştirmek istediği yöntem ve tekniklerin temelini oluşturur. Çocuk ile oyun iç içe olmak zorundadır. Oyun kurumsal yönü, kuralları ve oyuncuların oyundaki farklı rolleri üstlenmesi ile toplumun küçük bir parçasıdır. Eğitim sürecinde oynanan grup oyunları ile çocuk gruba ait olma, grubun içinde yer alma, gruba uyum sağlamayı öğrenir. Oyun keşfetme ve ilerlemenin başlangıç noktasıdır. Oyun çocuğun kendini ifade edebildiği en dolaysız, en kolay, en anlamlı yoldur. Çocuk gizlediği gerçek duygularını oyun yoluyla ortaya koyar. Sorunlarını oyun yoluyla dile getirir (MEB, 2007c: 6-7).

Çocuk oyunla birlikte toplum hayatına hazırlanır. Oyun esnasında çevresindeki arkadaşlarını tanır. Çeşitli top, ip, çember gibi oyunlar yolu ile duyuların eğitime yardım eder. Oyun, çocuğun kendi kendini idareyi ve arkadaşlarıyla nasıl ilişki kurabileceğini öğretmektedir. Oyun sayesinde bir takım kurallara, verilen emirlere uymayı öğrenerek yavaş yavaş disiplinli bir yaşayışa alışır (Sel, 1993: 34). Başarının verdiği sevinç, kaybetmenin verdiği üzüntü bir amaca ulaşmak için elbirliği ile sarf edilen gayret, oyun esnasında çocuğun ruhunun çok etkili olduğunu gösterir. Gereksiz hareketlerden vazgeçilir. Bilerek yavaş yavaş gerekli hareketlere doğru gidildiği sezilir (Özdenk, 2007: 56).

Genellikle yapılan oyun araştırmalarının bilişsel ve gelişim psikolojisi ağırlıklı olmasından dolayı oyunun; çocuğun öğrenme, bilgilenme, temsil etme ve anlam geliştirmede özel ortamlar sağladığı görüşü önem kazanmıştır. Bu alandaki çalışmalar çocuğun oyun dünyasını, hayal dünyasını ve gerçek dünyasını izleyebilmesi ve kavrayabilmesi açısından eğitimcinin rolünün karmaşık olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar bu farklı yaşam deneyimlerini kaynaştırarak çok farklı bilgi ve deneyimlerle beceri ve anlam geliştirirler. Oyunu gerçekten anlayabilmek için bireyin zaman tüneline aynı anda yer alan birden çok anlam kalıplarını değerlendirmesi gerekmektedir. Değerlendirilen anlam kalıpları sayesinde, oyun aracılığıyla çocuklar hakkında edindiğimiz bilgiler, onların eğitiminde bizlere yol gösterici olmaktadır (Sevinç, 2004: 15-16).

Çocukların kendileri için hazırlanan eğitim programlarından etkin yararlar sağlayabilmeleri, kendi öğrenme gereksinimleri ve kapasiteleri ile ilişkili olduğu kadar kendilerine sunulan öğretim olanakları ve öğretim yöntemi ile de yakından ilişkilidir. Unutulmaması gereken, hiçbir yönteminin tek başına bütün eğitim durumlarına uygun düşmeyeceğidir. Çocukların tüm öğretim gereksinimlerini tek bir yöntemle karşılanması her zaman mümkün olmayabilir. Çocuğun gelişimini bütünüyle destekleyebilmek için farklı yöntemlerin dinamik etkilerine ihtiyaç duyulur. Çünkü farklı yöntemlerin birbirine göre üstün ve yetersiz yönleri vardır. Ancak, tüm çocuklar için geçerli olan, hatta sadece kültürel değil, evrensel boyutta uzlaşan çocukların oyuna olan gereksinimi ve ilgisidir. Eğitim programlarının planlanmasında en önemli kriter, hedef kitlelerin gelişimsel özellikleri, ilgi ve gereksinimleri ile uyumlu hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmanın en verimli yollarını uygulamaya sokmak olduğuna göre, evrensel olan bu ilgi, yani oyun eğitim programlarının bir uygulama stratejisi olarak ele alınabilir. Gerçekten de çocukların eğitimde oyun bir araç olarak kullanıldığında, öğrenme ortamında beklenen öğrenci-öğretici verimliliğinin de arttığı gözlenmektedir (Kıldan, 2001: 23).

2.3. Oyun Öğretimi

MEB (2006)'e göre, oyun etkinlikleri, öğretmen ya da çocuklar tarafından yapılandırılmış, kuralları olan ve grupça oynanan etkinliklerdir. Sınıf içinde ya da bahçede oynanabilir. Öğretmenin belirli bir amaca ulaşmak üzere başlattığı; ancak sürecin tamamen çocuklar tarafından yönlendirildiği oyunlar yarı yapılandırılmış oyunlardır. Yarı yapılandırılmış oyunlar, oyunun öğrenme yöntemi ve tekniği olarak kullanıldığı kategoridir, aynı zamanda çocuk merkezlidir. Herhangi bir materyalle oynanan, kuralları önceden belirlenmiş olan ya da öğretmenin belirli bir amaç ya da kazanıma ulaşmak için başlattığı ve süreçte öğretmenin ve çocuğun aktif olduğu oyunlar ise yapılandırılmış oyunlardır (MEB, 2006: 42-43).

Oyun ortamı ve oyun etkinlikleri, okul öncesi dönemde belirlenen amaçların kazandırılmasına olanak veren öğrenme ortamları ve etkinlikleridir. Çocuğun bütün

gelişim alanlarına katkı sağlayan oyun etkinliklerinin iyi organize edilmiş bir eğitim ve öğretim sürecinin de temel öğrenme araçlarından biri konumunda olması kaçınılmazdır. Çocuk için oyunun ne denli önemli olduğu dikkate alınır, eğitimcilerin bu konudaki bilgi ve birikimlerinin o kadar gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007: 325).

Erken çocukluk döneminde oyunun faydalarını saymaktan ziyade, oyunun bu dönem için vazgeçilmez olduğu, gelişimin bir parçası olduğunu söylemek daha doğru olmaktadır. Ancak bu denli önemli olan bir etkinliğin iyi planlanmış, iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamında verilmesinde elbette bu alanda çalışan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin iyi bir oyun dağarcığına sahip olması, iyi bir oyun arkadaşı, iyi bir çevre düzenleyicisi, iletişim ve empati becerileri gelişmiş olması, ayrıca oyun etkinlikleri konusunda iyi bir planlamacı, iyi bir uygulamacı ve iyi bir değerlendirmeci olması bu etkinliklerin amacına uygun gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır.

2.3.1. Oyun etkinliklerinin planlanması

Planlama, belirli bir amaca ulaşmak için eldeki olanakların ve bunların nasıl kullanılacağına önceden saptanmasına denir. Eğitsel bir amaca ulaşmak için, özellikleri belli çocuklara hangi oyunları nasıl bir ortamda öğretilceğinin önceden saptanmasına da oyun öğretiminin planlanması denir (Ellialtıoğlu, 2005: 48-49; Seyrek ve Sun, 2005: 82).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için oyun planlanırken; çocukların gelişim durumları, hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgileri, dikkat süreleri, becerileri dikkate alınmalıdır. Bu nedenle etkinlikler çok uzun süreli ve karmaşık planlanmamalı, çocukları sıkmayacak şekilde hareket ve eğlence barındırmalıdır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007: 337).

Okul öncesi dönemde oyun ile eğitim-öğretim bir bütün olarak düşünülmelidir. Eğitim-öğretim programlarının çocuk açısından daha yararlı olabilmesi için oyun

önemli bir araç olarak kullanılabilir. Başarılı bir uygulama ancak iyi bir planlamayla gerçekleşebilir. Okul öncesi eğitimde oyunla ilgili uygulamaların iyi bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenin eğitim-öğretim programlarında oyunu çok iyi planlaması gerekmektedir (Ellialtıoğlu, 2005: 49).

Erken çocukluk eğitimi kurumlarında, oyun saatinde doğru zamanlama yapabilmek, çocukların yaş, gelişim düzeyi ve ilgilerine göre en doğru oyun tipini, oyun grubunu, mekanı, oyunda kullanılabilecek en doğru araç gereci seçebilmek için oyun etkinliğinin planlanması çok önemlidir (MEB, 2007b: 32)

Oyun etkinliklerinin planlanması sürecinde ilk olarak etkinliğin amacı belirlenmeli ve amaca en uygun oyun seçimi yapılmalıdır. Daha sonra ise etkinliğin süresi ve etkinliğin uygulanacağı mekan ile araç gereçlerin planlanması yapılmalıdır.

Amacın belirlenmesi

Okul öncesi dönem çocuklarına eğitim ve öğretimin oyun yoluyla verilmesinin gerekliliği dikkate alınarak oyunun amaçları belirlenmelidir. Amaçlar çocukların gelişim alanlarına yönelik olarak saptanır. Bir oyunda çocuğun birkaç gelişim alanını destekleyen amaçlar bulunabilir. Önemli olan, bu gelişim alanlarıyla ilgili daha ayrıntılı alt amaçları belirlemektir (Dönmez, 1992: 79-80).

Oyun etkinliği planlanırken, gün içinde çocuklara kazandırılması düşünülen amaç-kazanımlar göz önünde bulundurulursa hem çocuklara kavram ve davranışların kazandırılması daha kolay olacaktır hem de oyun daha anlamlı olacaktır. Örneğin hareketli oyunların çoğunluğu (koşma, atlama, tırmanma gibi hareketleri içeren oyunlar), çocukların büyük kas gelişimini destekleyici oyunlardır. Boncukları ipe dizme, yoğurma maddeleri ile yapılan oyunlar ise öncelikle küçük kas gelişimini, eş güdüm ve koordinasyon becerisi gelişimini destekleyici oyunlardır (MEB, 2007b: 35).

Eğitim-öğretim süreci içerisinde oyundan yararlanırken geliştirilmek istenilen amaç-kazanımlar, kavramlar, konular, davranışlar, vb. bir plan dahilinde önceden

belirlenmelidir. Kullanılacak araç-gereçler, süre, mekan ve uygulama süreci tümüyle amaca bağlı olduğundan amacın planlanması oyun öğretiminin en temel sürecini oluşturmaktadır.

Oyunun seçilmesi

Oyunun önceden planlanarak seçilmesi, çocukların gelişim alanlarına dikkat edilmesi ve alt gelişim basamaklarıyla ilgili amaçlar doğrultusunda oyun seçilmesi açısından önemlidir. Çocukların yaşlarına göre bedensel özelliklerinin, yapabileceği ve yapamayacağı durumların belirlenmesi, ruhsal özelliklerinin ve bu özellikleri oluşturan yakın çevre (aile, okul, mahalle, vb.) koşulları içinde oluşan kişiliklerinin tanınması gerekir. Ayrıca her çocuğun gelişiminde kalıtım ve çevrenin etkisine bağlı olarak görülen bireysel farklılıkların ve çocuğun kişilik özelliklerinin de oyun seçiminde önemli olduğu unutulmamalıdır (Ellialtıoğlu, 2005: 50).

Seçilecek oyunun önceden planlanması, günlük planda yer alan amaç-kazanımların gerçekleştirilmesine yardımcı olacak nitelikte olması, eğitsel açıdan ve çocukların gelişim düzeylerine uygun oyun seçebilmeye yardım etmesi açısından oldukça faydalıdır. Ayrıca unutulmamalıdır ki bir oyun çocuğun birkaç gelişim alanını destekleyici özellikte olabilir (MEB, 2007b: 35).

Oyun seçiminin planlanması, yıllık ve günlük planlarda belirlenen amaçlara, çocukların bireysel ve kültürel özellikleri ile gelişim düzeylerine, öğretmenlerin görev yaptıkları okula, iklim, mevsim gibi koşullara uygun oyunların uygulama sürecinde kullanılması açısından oldukça önemlidir (Dönmez, 1992: 80; Seyrek ve Sun, 2005: 84-85).

Oyun çocuğun aktif katılımı, görerek, dokunarak, işiterek ve tadarak algılayabileceği şekilde olmalıdır. Çocuğun mümkün olduğunca aktif hale getirilmesi gerekir. Ayrıca oyun seçilirken çocukların önerilerinin alınmasına, çocuklarla birlikte oyun hakkında tartışmalar yapılmasına ve oyun seçiminde onların katkılarına önem verildiğinin belirtilmesine dikkat edilmelidir (Ellialtıoğlu, 2005: 50).

Sürenin belirlenmesi

Plan hazırlamada ve uygulamada oyuna ayrılan süre diğer etkinliklere ayrılan süreye göre değişiklik gösterir. Oyuna ayrılacak süre çocukların ilgi, yetenek ve gereksinimleri ile uygulama koşulları dikkate alınarak esnek olmalıdır. Öğretmenin yeteneği, uygulamadaki çeşitlilik, oyun araç-gereçlerinin çeşitliliği gibi konular sürenin planlanmasında oldukça önemlidir. Sürenin belirlenmesi ile ilgili kesin bir sınırlama yapılmamalıdır (Dönmez, 1992: 81; Ellialtıoğlu, 2005: 51).

Oyunda yer alacak etkinliklerin sıralanmasında ve süresinde katı tutumlu olunmamalıdır. Sıralamada, aktif oyunları pasif oyunların izlemesine dikkat edilmelidir. Etkinlikler arası geçiş süresi çocukların ilgisine göre, yaratıcılıklarına göre kısaltılıp uzatılabilir. Tam gün eğitim veren bir eğitim kurumunda en az 30 dakika, en fazla ise 40 dakika oyuna zaman ayrılmalıdır. Kurallı oyunların; ısındırıcı oyun, hareketli oyun ve dinlendirici oyun olarak ayrılmasına ve bunlara verilecek sürenin belirlenmesine dikkat edilmelidir. Isındırıcı oyunlar için yaklaşık 5 dakika, hareketli oyunlar için yaklaşık 15 dakika ve dinlendirici oyunlar için yaklaşık 10 dakika süre tanınmalıdır. Ayrıca belirlenen bu sürelerle ek olarak, bilinen oyunların tekrarlanması, yeni oyunun tanıtılması, kuralların açıklanması ve oyun sonunda değerlendirmenin yapılması için yaklaşık 10 dakika kadar bir süre daha ayrılması gerekmektedir (MEB, 2007b: 36).

Mekan ve araç-gereçlerin belirlenmesi

Oyun planlaması yapılırken, oyun yerinin ve araç-gereçlerinin saptanması da planlamanın, uygulamanın ve eğitim-öğretimin başarısı için özel bir önem taşır. Oyunların hangi amaçla, nasıl ve hangi sürede uygulanması konularının önceden saptanması gerekli olduğu gibi, bunların uygulama yerlerinin ve araç-gereçlerinin de önceden planlanmasına gerek vardır (Seyrek ve Sun, 2005: 87).

Gelişimsel hedef ve hedef davranışlar belirlenip, buna göre uygun oyun seçildikten sonra mekan belirlenmelidir. Oyunun özelliğine göre, salonda ya da açık hava da mı, geniş ya da dar mekanda mı oynanacağına karar verilmelidir. Oyun eğer

sınıfta oynanacaksa hangi köşede (evcilik köşesi, kukla köşesi, blok köşesi vb.) oynanacağı, açık havada oynanacaksa çim, ağaçlık ya da beton alanda mı oynanacağı önceden belirlenmelidir (MEB, 2007b: 36).

Oyun etkinliği planlarken özen gösterilmesi gereken bir diğer unsur da oyun için gereken araç-gereçlerin belirlenmesidir. Planlamada erken çocukluk eğitimi verilen kurumun araç-gereç imkanlarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Oyun için gerekli araç gereçlerin belirlenmesinde oyunun çeşidi etkilidir. Gereken araç-gereçler oyunun oynanacağı mekanda her gün hazır durumda olsalar bile öğretmen tarafından yeterli sayıda ve sağlam olup olmadıkları önceden kontrol edilmelidir. Eğer gereken araç ve gereçler oyunun oynanacağı mekandan farklı bir yerde bulunuyorsa (depo vb.), daha önceden hazırlanması ve oyunun oynanacağı yere getirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle oyunda hangi araçların kullanılacağı önceden belirlenerek oyun planında belirtilmelidir (MEB, 2007b: 36).

2.3.2. Oyun etkinliklerinin uygulanması

Oyunun ve oyun etkinliklerini planlamanın öneminin yanı sıra eğitim ortamına aktarılması ve ortamda uygulanması da önem arz etmektedir. Erken çocukluk döneminde bu denli öğretimsel değerlere sahip olan oyun, uygun ortam ve yöntemler kullanılmadığı takdirde çocuk için eğlendirici ve geliştirici bir faktör olmaktan çıkıp can sıkıcı bir uğraş haline gelebilmektedir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007: 338). Bu nedenle iyi bir planlama sürecinin ardından, yapılan planlamaya uygun olarak geçirilen bir uygulama süreci hedeflenen eğitim-öğretim amaçlarına ulaşmakta oldukça fayda sağlayacaktır.

Oyun etkinlikleri uygulanırken ilk olarak oyun oynanacak yer ile oyunda kullanılacak araç-gereçler etkinlik için hazırlanmalıdır. Daha sonra çocuk grubu oyuna hazırlanmalı ve ısınma hareketleri yapılmalıdır. İsteğe bağlı olarak bilinen oyunların tekrarı yapıldıktan sonra ise yeni oyun öğretime geçilmelidir.

Oyun oynanacak yeri hazırlama

Eğitimcinin oyun için gereken planlamayı yaptıktan sonra oyun etkinliğini uygulamaya geçmesindeki ilk adım oyun oynanacak yerin hazırlanmasıdır. Seçilen oyunun planda belirlenen mekânı önceden gözden geçirilmelidir. Oyunda çocuk için tehlike yaratabilecek nesne ya da durum olup olmadığına dikkat edilmelidir. Bu durumların önceden belirlenerek düzenlenmesi, çocukların güvenliği ve oyunun kesintisiz bir şekilde devam edebilmesi için önemlidir. Açık havada oyun oynanan mekanda kontrol altına alınmamış, ya da etrafı güvenli şekilde çevrilmemiş çukur, kuyu ve benzer yerlerin olması çocukların can güvenliği açısından oldukça sakıncalıdır (MEB, 2007b: 37).

Oyun araç-gereçlerini hazırlama

Oyunun özelliğine göre önceden belirlenmiş, eksiklikleri ve aksaklıkları giderilmiş olan oyun araç-gereçleri önceden oyun oynanacak mekanda hazır bulundurulmalıdır. Bahçede ve özel oyun odalarında tırmanma araç gereçleri, denge tahtası, salıncaklar, çekme halatları, üç tekerlekli bisikletler ve oyunun özelliğine göre belirlenmiş araç gereçler bulunmalıdır. Oyuncakların eksiksiz ve kullanıma hazır olması gereklidir (MEB, 2007b: 37).

Oyun için gerekli araç-gereçler önceden hazırlanmalıdır. Çocuklardan bu konuda yardım alınmalıdır. Böylece çocukların oyunu her yönüyle bir bütün olarak benimsemeleri sağlanır ve onların işbirliği içinde çalışmaları desteklenmiş olur. Oyun araç-gereçlerini hazırlamak kadar, onları toplamak ve yerlerine yerleştirmek de oyunu tamamlayıcı bir diğer özelliktir (Ellialtıoğlu, 2005: 52-53).

Grubu hazırlama

Oyun oynanacak yer ve araç-gereçler hazırlandıktan sonra çocuk grubunu oyuna hazırlamak gereklidir. Örneğin oyunun özelliğine göre, basit tekerleme ya da hareketlerle çocukların oyuna ilgisini çekmek, grubun oyun oynamaya motive olmasını

sağlayacaktır (MEB, 2007b: 38).

Çocukların oyuna hazır olmalarını sağlamak için oyunla ilgili küçük denemeler yapılmalıdır. Bu denemeler daha sonra, oyun anında doğacak hataları önler ve oyunun daha sağlıklı olmasını sağlar (Ellialtıoğlu, 2005: 53).

Isınma hareketleri yapma

Oyuna hazırlanan grupla birlikte oyuna hazırlayıcı ısınma hareketleri yapmak oyuna geçişi kolaylaştıracaktır. Isınma hareketleri, çocuğun psikolojik ve fiziksel olarak rahatlamasını sağlamasının yanı sıra çocukların zevkle ve tam olarak oyuna katılımlarını da sağlayacaktır. Parmak oyunları, basit beden hareketleri, nefes çalışmaları, taklit, yürüyüş ve taklit koşuları ısınma hareketlerine örnektir. Bu çalışma, yaklaşık olarak 5 dakika sürdürülmelidir (MEB, 2007b: 38).

Oyunla ilgili ısınma hareketleri grubu psikolojik olarak oyuna hazırlar. Isınma hareketleri çocuğu çok yormamalıdır. Isınma hareketleri grubu oluşturan bireylerin birbirleriyle bütünleşmesine yönelik alıştırmaları içerir. Isınma hareketleri yoluyla çocuklar, gruba güven duymayı, uyum sağlamayı, duyularını kullanmayı, bedenini ve beynini duyumsamayı öğrenir (Ellialtıoğlu, 2005: 53).

Bilinen oyunları tekrarlama

Isınma hareketlerinden sonra grup bir araya toplanarak bildikleri oyunlar ve kuralları tekrarlanır. Tekrarlama, fazla ayrıntıya girmeden, sade ve açık bir dille yapılmalıdır. Bu tekrarlar, çocukların yeni oyunun kurallarını daha kolay kavramalarına yardımcı olacaktır. Eğer çocuklar çok arzu ederse bu oyunlar arasında çocukların istekleri doğrultusunda seçilen bir oyun oynanmalıdır (MEB, 2007b: 39).

Yeni oyun öğretimi

Yeni bir oyun öğretirken bazı aşamaları izlemek gerekmektedir. Eğitici bu

aşamalara ne kadar çok dikkat ederse çocukların oyunu daha iyi öğrenmelerini ve istekle katılmalarını sağlamış olur. Bu aşamalar; oyunu tanıtmak, oyunun kurallarını açıklayıp rol dağıtımını yapma ve oyunu kurallarına göre oynamadır:

1. Oyunu Tanıtma: Oyunun adının açıklanması ve oyunla ilgili genel bilgilerin verilmesi, oyunun çocuklara tanıtılmasıdır.

Çocuklara sade bir dille ve onların oyunu oynamak istemelerini sağlayacak bir ifade ile oyunun adı açıklanmalıdır. Bu şekilde çocuklar, psikolojik olarak oyunu oynamaya hazır hale getirilmiş olur. Eğitimci, çocuğa oyun hakkında bilgi verirken oyunla ilgili kitaplar, resimler, fotoğraflar kullanabilir.

Eğitimci, oyunu çocuğa genel hatlarıyla tanıtırken çocukları sıkmadan kısa bir tanıtım yolunu seçmelidir. Oyunda kullanılacak araç gereç de bu aşamada çocuklara tanıtılmalıdır. Bu tanıtım ve açıklamalar ne kadar açık ve anlaşılır dille olursa çocukların oyunu kavramaları da o kadar kolay olur (MEB, 2007b: 39).

2. Oyunun Kurallarını Açıklama ve Rol Dağılımı Yapma: Oyunun kurallarının açıklanması iki aşamada gerçekleşir. Bunlardan ilki, kuralların sözel olarak çocuklara anlatılmasıdır. İkinci aşama ise kuralların uygulanmasıdır.

- **Kuralların sözel olarak çocuklara anlatılması:** Bu aşamada eğitici, oyunun kurallarını çocuklara anlaşılır bir dille açıklar. Eğer oyunda sıfatlar, çocukların bilmediği kelimeler varsa onların anlayabileceği şekilde açıklanmalıdır. Oyunda kişilere verilen ebe, başkan gibi sıfatları ve bunların görevlerini tek tek açıklamalıdır. Oyunun sonunda bir ceza verilmesi gerekecekse, bu cezanın ne olacağına da çocuklarla birlikte karar verilmelidir. Eğitimci çocukların kuralları iyice kavradığından emin olduktan sonra kuralların uygulanması aşamasına geçebilir.

- **Kuralların uygulanması:** Bu aşamada ise çocuklara açıklanan kurallar uygulatarak pekiştirilir. Oyundaki görev dağılımı da bu aşamada gerçekleştirilir. Ebe, başkan ve diğer oyun görevlileri eğitimci ya da

çocuklar tarafından seçilir. Görev dağılımı, sayışma ya da kura yöntemiyle de yapılabilir. Eğitici, her oyunda bütün çocukların görev almasını sağlamaya özen göstermelidir. Böylece isteksiz olan çocuklar da dahil olmak üzere çocukların hepsinin oyuna katılmalarını sağlamış olur (MEB, 2007b: 39-40).

3. Oyunu Kurallarına Göre Oynama: Kuralları öğrenen çocuklar, rollerini gerçekleştirmek amacıyla yapabildiklerinin en iyisini yapmaya çalışarak oyunu oynayabilirler. Oyuna katılmak istemeyen çocuk olması durumunda eğitimci hoş görülmesi olmalı, onu zorlamadan oyuna katılımını sağlamak için fırsatlar tanınmalıdır (MEB, 2007b: 40).

2.3.3. Oyun etkinliklerinin değerlendirilmesi

Yapılan eğitimin çocuk üzerindeki etkileri hakkında bilinçli bir yargıya varılması değerlendirmedir. Değerlendirme tarafsız bir gözle yapılmalıdır. Eksiklikler, hatalar, yanlışlıklar, aksamalar, başarılı ve olumlu yönler değerlendirme sonucunda belirlenir. Böylece öğretmen, bir sonraki oyunlarda olumsuzlukları ortadan kaldırma ve başarılı yönleri geliştirebilme olanağı bulur (MEB, 2007b: 40).

Değerlendirme eğitim-öğretimin önemli bir ögesidir. Oyun etkinliklerinin değerlendirilmesi de süreç içerisinde yapılan olumlu ve olumsuz tutumların ortaya çıkarılması ve düzeltilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bilinçli bir değerlendirme için planlama, öğretim, öğretim özellikleri, öğretim yöntemleri ve uygulamayla birlikte çocukların büyüme ve gelişmelerine yönelik çeşitli etkenler göz önünde bulundurulmalı ve çocuklar öğretmen tarafından düzenli olarak gözlenmeli, gözlem sonuçları belirlenmelidir (Akandere, 2003: 52).

Öğretmenin kendisini değerlendirmesi

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun etkinliklerinin değerlendirilmesinde, sürecin planlanması ve uygulanması açısından öğretmenin

kendisini değerlendirmesi oldukça önemlidir. Bu yolla planlamada yapılan hatalar, eksiklikler ve uygulamada karşılaşılan sorunlar düzeltilebilmekte ve gelecek uygulamalar için gerekli önlemler alınabilmektedir. Öğretmenin neleri iyi yapabildiğini, neleri yapmakta zorlandığını, eksikliklerini kendisini değerlendirerek ortaya koyması mesleki gelişimini olumlu yönde devam ettirebilmesine de olanak tanır.

Öğretmenin her çocuğu ayrı ayrı ve bütün çocukları bir arada değerlendirmesi

Öğretmenin her çocuğu ayrı ayrı değerlendirmesi çocukların özelliklerinin belirlenerek gelişimlerinin maksimum düzeyde bireysel olarak desteklenmesi açısından önemlidir. Bütün ocukların bir arada değerlendirilmesi ise uygulama sürecinin yapılan planlama dahilinde nasıl gerçekleştirildiğinin ortaya konulması, çocukların genel gelişim özelliklerine uygunluğunu göstermesi, kullanılan ğretim yöntem ve tekniklerinin işlevselliğinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Öğretmen ve çocukların birlikte değerlendirme yapması

Öğretmen ve çocukların uygulanan oyun etkinlikleri konusunda birlikte değerlendirme yapması çocukların uygulanan oyun etkinliğine bakışlarını, etkinlikten hoşlanıp hoşlanmadıklarını yansıtır. Bu sayede uygulanan etkinlikler düzeltilebilir ya da gerekiyorsa değiştirilebilir. Ayrıca ocukların aktif olarak katıldıkları bir süreci değerlendirmeleri, olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymaları, eleştiri yapmaları, öneriler sunmaları bireysel gelişimleri açısından da oldukça faydalıdır.

2.4. z-Yeterlik

z-yeterlik kavramı, insan davranışının önemli bir belirleyicisi olarak Sosyal-Bilişsel Kuram kapsamında Bandura tarafından tanımlanmış ve daha sonra da bu kavramı ele alan pek çok kuramsal ve deneysel çalışma yapılmıştır. z-yeterlik, kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1994: 72).

Öz-yeterlik yetenekli olmaya değil, kişinin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık gelir. Bir durumla baş etmede yeterli becerileri olan, ancak öz-yeterliği düşük olan kişi, söz konusu becerilerini harekete geçiremeyecektir. Öz-yeterlik kavramı, bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi öğeleri içerir. Güçlü bir öz-yeterlik başarı ve iyilik halinin oluşmasını ve en önemlisi kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağlar. Önceki başarılı deneyimler, kişisel olarak benzer özellikleri taşıyan diğer insanların başarı örnekleri, çevreden gelen olumlu geribildirimler ve olumlu duygudurum öz-yeterlik inancını besleyen kaynaklardır. Bir eylem başarısızlıkla sonuçlandığında, öz-yeterliği yüksek olan bir kişi, bu başarısızlığı kendi eksikliğine değil, kullanılan yöntem ve stratejilerin yanlışlığına bağlar. Bandura'ya göre öz-yeterliği düşük ve yüksek olanları ayırt eden en önemli özellik, öz-yeterliği yüksek olanların başarısızlıkları karşısında çabuk toparlanıp eylemlerinde ısrarcı olmaları, yani yılmamalarıdır (Bandura, 1997: 12 ; Yıldırım ve İlhan, 2010: 2).

Bandura (1986), öz-yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu altını çizerek, bunları tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumu olarak açıklamaktadır. Bunlardan en etkili olanın da bireyin bizzat yaşadığı deneyimler olduğunu vurgulamaktadır. Öz-yeterlik, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini ve başarısızlık yaşarlarsa, bu başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Bandura, 1986: 399-401).

Öz-yeterlik duygusunun gelişiminde, bireyin içinde yaşadığı toplum kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okul ortamında, öz-yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz-yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005: 2).

Öğretmenlik öz-yeterlik inancı Ashton (1984) tarafından, "öğrencilerin

performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları" olarak tanımlanmaktadır. Ashton, öğretmenlik öz-yeterlik inancının, öğrenci başarısı ile çok yakından ilişkili olan öğretmenlik özelliğinden biri olduğunu belirtmektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005: 2).

Bu alanda yapılan çalışmalarda, öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını yakından etkilediği ve öz-yeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha istekli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlik öz-yeterlik inançları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda yüksek korelasyon bulunduğu ve öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik inancı güçlü olan öğretmenlerin, öğrencilerini daha başarılı kılacak yöntemleri kullanma arzularının daha fazla olduğu ve üst düzey performans gösterdikleri görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin, öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik inançları, sınıf yönetimlerindeki başarılarını da etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretmenlik öz-yeterlik inançları, onların öğretme güdülerini de etkilemekte, yüksek öz-yeterlik inancı olan bir öğretmenin öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamakta gösterdikleri çabayı artırmakta ve sıcak bir atmosfer yaratmak için de çaba gösterdikleri belirtilmektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005: 2).

2.5. İlgili Araştırmalar

Akman (1988)'ın yaptığı araştırmada; anaokuluna yeni başlayan ve yoğun ayrılık kaygısı yaşayan çocukların ayrılık kaygılarının azaltılmasında serbest oyun, yapılanmış oyun ve model alma tekniklerinin etkilerini incelemiştir. Bu amaçla anaokuluna yeni başlayan 3 ve 4 yaşlarındaki 231 çocuk incelenmiş ve ayrılık kaygısı çeken 16 kız ve 16 erkek olmak üzere toplam 32 çocuk örneklem grubunu oluşturmuştur. Örneklem grubu 4 kız ve 4 erkekten oluşan 4 farklı gruba ayrılmıştır. Gruplardan biri kontrol grubu olarak seçilmiş, diğer 3 grup ise deney grubu olarak belirlenerek her birine ayrı birer oyun tekniği (serbest oyun, yapılanmış oyun ve model alma) uygulanmıştır. Uygulama sürecinin ardından yapılan istatistiksel çalışmalar neticesinde elde edilen bulgular, uygulanan oyun ve model alma tekniklerinin,

anaokuluna yeni başlayan çocukların ayrılık kaygılarının azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Deneysel koşullardan herhangi birisinin, ayrılık kaygısının azaltılmasında farklı bir etki ortaya koyup koymadığı da incelenmiş ve 3 deneysel grubun puan ortalamaları Tukey testi ile karşılaştırılmıştır. Ancak yapılan karşılaştırmalar, uygulanan tekniklerin ayrılık kaygısının azaltılmasındaki etkilerinin birbirlerinden önemli derecelerde farklı olmadığını göstermiştir.

Yıldız (1992) araştırmasında oyun konusundaki öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamış ve bu doğrultuda İzmir il merkezindeki 136 kurumdaki 3-6 yaş grubunda çalışan 290 öğretmene geliştirdiği anketi uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %98.97'si oyunun yararına inanmaktadır. Oyunun, zihinsel, duygusal, sosyal, motorsal becerilerini geliştirdiğini söyleyen öğretmenlerin oranı %95.17'dir. Öğretmenlerin %98.28'i sınıfta eğitici oyunları uygulamaktadırlar. Öğretmenlerin %56.55'inin oynatacağı oyunlar için önceden eğitsel bir amaç belirlemesi yaptığı saptanmıştır. Öğretmenlerin oynatacağı oyunları seçip belirlemede kaynak olarak %73.79'u kitapları, %36.90'nı kendisinin konuya göre geliştirdiği, %7.59'unun da okulun oyun arşivinden yararlandığı bulunmuştur. Öğretmenin birlikte olduğu öğrenci sayısı 25'ten fazla olduğunda hareket oyununa katılımında azalma olduğu görülmüştür.

Tezel (1993) 3-6 yaş arası çocuğu olan anne-babaların çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, 250 çocuğun her iki ebeveynine anket formu uygulanmıştır. Sonuç olarak, anne-babaların oyun ve oyuncağın çocuğun gelişiminde önemli bir faktör olduğunu belirttikleri saptanmıştır.

Damast (1996) 21 aylık bebekler ve anneleri üzerinde yaptığı araştırmada, anne çocuk oyununda, anneye ait inanışlar ve davranışlar arasındaki ilişkiyi evde serbest oyun süresince gözlemlemiştir. Sonuç olarak; oyun gelişimiyle ilgili daha fazla bilgiye sahip olan annelerin çocuklarına uygun bir şekilde, ilgi uyandıran oyun imkanları sağladıkları belirlenmiştir (Aktaran: Erden, 2001: 62).

Doğanay (1998) anasınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun

ve oyuncakları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Sonuç olarak, sosyo-ekonomik düzeyin anne-babaların oyun ve oyuncaklar hakkındaki görüşlerinde farklılık yarattığı ve alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeye doğru gidildikçe anne-babaların oyun ve oyuncaklar konusundaki düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir (Aktaran: Erden, 2001: 64).

Ahioğlu (1999), sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisini araştırdığı çalışmada yaşları 48-54 aylar arasında bulunan 7'si kız 5'i erkek 12 çocukla çalışmıştır. Çocukların altısı deney, altısı kontrol gurubunu oluşturmaktadır. Deney gurubu ile yapılan sembolik oyun uygulamaları 25 dakikadan haftada üç kere olmak üzere 2 ay sürdürülmüştür. Uygulamalar sırasında ses kayıtları alınmıştır. Analizler sonrasında, ortalama söz uzunluğu değişkeninde deney ve kontrol gurubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar okul öncesi dönemdeki çocuklarda, uygulanan sembolik oyun eğitiminin, çocukların dil gelişimi düzeylerinin artırılmasında önemli olduğunu göstermiştir.

Artar (1999)'ın Ankara'da yaşayan orta sosyo-ekonomik düzey semtlerin okullarında çalışan öğretmenlerin oyun hakkına ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, 120 öğretmene “Oyun Hakkı Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre ise öğretmenlerin öğrencilerinin oyun oynamalarını istedikleri ve onların oyunlarını zenginleştirmeye çalıştıkları, çocukların oyun oynarken çıkardıkları seslerden öğretmenlerin rahatsız oldukları, okul başarısının bir öğrencinin yaşamında en önemli değer olduğu ve en doğal gereksinimlerinden biri olan oyun hakkının yok sayılabileceği ile oyunların çocuk gelişimini olumlu yönde etkilediği görüşleri ortaya çıkmıştır.

Çelen (1999), çocukların oyun hakkına ilişkin ana-baba tutumlarını incelediği araştırmasında, ebeveynlere “Çocuğun Oyun Hakkı” ile ilgili tutum ölçeği uygulamıştır. Yapılan araştırma sonucunda anne ve babaların çocuğun oyun haklarına ilişkin tutumlarında ana-babanın sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim durumlarının etkili olduğu, çocuklarının cinsiyetinin ise bu tutumları etkilemediği bulunmuştur (Çelen, 2004: 89-91).

Taylı (2000), yaptığı araştırmada kardeşi olan 18 çocuk ve kardeşi olmayan 20 çocuk incelemiştir. Araştırmada kardeş sahibi olup-olmama ve cinsiyet ile sosyal oyun etkinlikleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve kız çocuklar için kardeşli ya da kardeşsiz olma ile sosyal oyun davranışları arasında herhangi bir farklılık gözlenmezken, kardeşsiz erkek çocukların kardeşlilere göre, daha fazla yalnız oyun ve paralel oyun tercih ederken, kardeşli erkek çocuklar kardeşsizlere göre daha fazla işbirlikçi oyunu tercih ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca kardeş sahibi olsun ya da olmasın bütün çocukların karşı cinsiyetindeki çocuklardansa, kendi cinsiyetindeki çocuklarla oynamayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Erden (2001), anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmada, ebeveynlerin oyun ve oyuncak konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenledir ki oyun ve oyuncak konusunda bilgilendirmeye yönelik eğitim seminerleri yapılmasını önermektedir. Bu seminerlerde ebeveynlerin oyuncakları satın alırken çocukların yaşlarına, ihtiyaçlarına, becerilerine, ilgilerine ve gelişim düzeylerine uygun olarak almalarına rehberlik edilmelidir. Ayrıca ebeveynler çocuklarına uygun bir oyun ortamı hazırlamaları, oyunlarına saygı göstermeleri ve birlikte etkin zaman geçirmeleri konularında bilinçlendirilmelidirler.

Hannikainen (2001), gündüz bakım evlerindeki aktiviteleri inceleyerek bunların çocuklar için sıkıcı olup olmadığı ve oyunun çocuklar arasında nasıl birliktelik duygusu oluşturduğu incelemiştir. Danimarka, Finlandiya ve İsviçre’de gündüz bakım evlerinde çocukların yaşam kalitesi üzerine Nordic işbirliği araştırma projesindeki gözlemleri kullanmıştır. Bu veriler, 7 bakım evinde günlük aktiviteler sırasında 16 tane 5 yaş çocuğunun gözlenmesi ile elde edilmiştir. Analizler yorumlama metodu ile yapılmıştır. Sonuçlar oyunlarda çocukların kendi kültürlerini yaratmada aktif kaynaklar olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda çocukların oyundaki eğlencelerini mimikler ve şakalaşmalarla tüm aktivite türlerine taşıdıkları ve eğlence aksiyonu ile en sıkıcı durumları bile ilginç, heyecanlı ve anlamlı hale getirdikleri görülmüştür. Oyunda pozitif duyguların ifadesi, birliktelik ve eğlence hissinin daha üst düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Janson (2001), okul öncesi çocukların birlikte oyunlarında sadece fiziksel ortamın paylaşılmasından öte, birlikte oyunun ortak fiziksel mekan, sosyal düşünce ve deneyim, ortak semboller içerdiğini belirterek görme engelli ve gören çocukların birlikte oyun etkileşimini gözlemiştir. Elde ettiği bulgular sonucunda yetersizliği olan çocukların birlikte oyunlarda ortak sembollerini kullanamadıklarından dolayı birlikte oyunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Sonuç olarak bireysel özelliklerin birlikte oynanan oyunlarda önemli olduğunu vurgulamıştır.

Rayna (2001), yapmış olduğu bir araştırmada çocukların birlikte oyuna geçişlerini Piaget'in teorileri açısından inceleyerek, birlikteliğin nasıl geliştiğini ve birlikteliğin kavram boyutunu hem teorik bilgiler ışığında hem de gözleme dayalı olarak ortaya koymuştur. Bu çalışma çocuklarda birlikteliğin başlangıcında gerçekleşen olaylarla, paylaşma ve birlikteliğin kendiliğinden oluşan aktivitelerle ortaya çıkışı ve bilişsel boyutu ile ilgilidir. Araştırma Fransa'daki gündüz bakım evlerinde Piaget'in teorik çatısı altında ve araştırmacının amaçları doğrultusunda organize edilmiş paylaşımlı aktivitelerin, 1-4 yaşları arası çocuklarda ortaya çıkışını incelemiştir. İncelemeler araştırma sırasında kaydedilmiş video kasetleri üzerinden yapılmıştır. Bu çalışmada karşılıklı etkileşimin, kavrama yeteneği ve paylaşımcı oyunun gelişmesinde önemli bir rolü olduğundan söz edilmektedir. Sonuçlar aynı zamanda çocukların erken dönemlerde sosyo-bilişsel yeteneklerdeki becerilerini de göstermektedir.

Leseman, Rollenberg ve Rispen (2001), çocuk yuvalarında yaptıkları bir çalışmada, çocuk merkezli serbest oyun ve öğretmen yönetimindeki çalışma etkinliklerini, bilişsel bilgi yapılandırılması yönünden karşılaştırmışlardır. Bu araştırma Piaget ve Vygotsky'nin savunduğu soyo-kültürel modele göre yapılandırılmış erken çocukluk eğitim müfredatındaki iki eğitim durumunda çocukların davranışları ve sosyal etkileşimlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma Hollanda'nın orta büyüklükteki bir şehrinde 7 anasınıfında ortalama yaşı 53 ay ve anadilleri Flamence olan 40 çocuk (24 kız,16 erkek) ile yapılmıştır. Araştırmanın temel konusu; serbest oyun durumlarında ve çalışma etkinliklerinde çocukların sosyal yaklaşma hareketlerini (iki taraflı anlayış ve düşünce paylaşımı) ve bilgi inşalarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmada serbest oyun zamanında çocuklar, oyun seçimi ve yalnız veya birlikte oynama konusunda tamamen

özgür bırakılmıştır. Çalışma etkinliklerinde ise öğretmen çocuklara bir ödev vermiş ve bunun grup halinde yapılmasını istemiştir. Tüm çocukların video kayıtları alınmış ve her sınıftan yakalarına mikrofon takılmış 6 çocuğun her biri, bu farklı iki eğitim durumunda 6 dakika izlenmiştir. Ayrıca çocukların annelerinden çocuklarının kişisel özellikleri hakkında bir anket doldurmaları istenmiştir. Bulgular değerlendirilirken çocukla ilgili faktörler (karakter yapısı, zihinsel beceriler ve ailenin sosyo-ekonomik yapısı) ve ortamla ilgili faktörler (akran ve öğretmen davranışları) göz önüne alınmıştır. Sonuçta öğretmenlerin çalışma etkinliklerine daha fazla katılım gösterdikleri ve bilgi inşası konusunda çocuklara rehberlik ettikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların serbest oyun sırasında birbirleriyle daha yüksek düzeyde sözel iletişim kurdukları, çalışma sırasında ise sözel iletişimin sınırlı olduğu ve bunun çoğunluğunun öğretmenle yapıldığı belirlenmiştir.

Guimaraes ve McSherry (2002), Kuzey İrlanda'daki okul öncesi eğitim müfredatının çocuk-merkezli oyun ve öğretmen-merkezli aktiviteler açısından test edilmesini amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada gözlemler 4 farklı tipte (özel gündüz bakımevi, anaokulu, oyun grubu, anasınıfı) 71 okul öncesi eğitim ortamında yapılmıştır. Her bir merkez bir gün içinde bütün halinde gözlenerek çocukların katıldığı aktiviteler ve bunların içerikleri, mevcut yetişkin ve çocuk sayısı, etkinliklere harcanan zaman ve yetişkin katılımı kaydedilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde ortaya çıkan sonuçta anasınıfı dışındaki diğer kurumların etkinlik çeşitleri ile çocuk-merkezli eğitimlerinin, öğretmen merkezli eğitimden daha ön planda olduğu görülmüştür. Anasınıflarında yapılan etkinliklerin ise daha çok öğretmen yönetimindeki aktiviteler yönünden yoğun olduğu belirlenmiştir.

Güney (2002), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş gurubu çocukların bilişsel üslupları ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yer alan değişkenler; bilişsel üslup (alana bağımlı / alandan bağımsız), oyun çeşitleri ve çocukların her oyun çeşidinde gösterdikleri oyun davranışlarıdır. Araştırma 19'u kız, 11'i erkek toplam 30 çocukla yapılmıştır. Her bir çocuk serbest oyun saatinde günde 10 dakika olmak üzere 5 gün boyunca gözlenmiştir. Araştırmada oyun gözlem formu ve bilişsel üslup ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, oyun

seçiminde bilişsel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını göstermiştir. Ancak çocukların yaş düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkilediğı ve 5-6 yaş çocuklarının daha çok dramatik oyunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Howard (2002), çocukların oyun, çalışma (iş) ve öğrenmeyi nasıl algıladıklarını belirlemek için 3-6 yaş arasındaki 57 erkek ve 54 kız olmak üzere toplam 111 çocuk üzerinde araştırma yapmıştır. Kentsel ve kırsal, özel ve resmi, anaokulu ve ilkokul olmak üzere farklı tipte altı alandaki çocuklarla yapılan çalışma iki kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda çocuklara oyun, çalışma ve öğrenme aktivitelerini içeren değişik fotoğraflar inceletilerek fotoğraftakileri oyun/çalışma ve öğrenme/öğrenmeme şeklinde sınıflandırmaları istenmiştir. İkinci kısımda ise çocuklara daha az sayıda fotoğraf gösterilerek tekrar sınıflama yapmaları ve seçimlerini belirlemeleri istenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda çocukların oyun, çalışma ve öğrenmeyi ayırt edebildikleri görülmüştür. Çocukların seçimlerinde, aktivitenin yapısı ve materyallerin yanı sıra mekan, ortamda yetişkin bulunup bulunmayışı, pozitif etki gibi etmenler etkili olmuştur. Elde edilen veriler sonucunda oyun ve öğrenmeme, çalışma ve öğrenme arasında pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Fabes, Martin ve Hanish (2003) yapmış oldukları çalışmada çocuk oyunlarının, çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine göre nasıl değiştiğini incelemişlerdir. 12 anaokulunda, ortalama yaşları 52 aylık olan 203 çocuk (97 erkek 106 kız) 3 yıl boyunca serbest oyunları sırasında gözlenmiştir. Araştırmaya her yıl daha önce katılmayan çocuklar hedef çocuklar olarak alınmıştır. Gözlemler anaokullarının açık olduğu yedi ay boyunca hafta içi her gün yemek ve uyku saatleri dışında yapılmıştır. Yapılan gözlemler sonucu elde edilen verilerde, erkek çocukların hemcinsleriyle oyunlarının, kızların oyunlarından daha hareketli ve sıradan olduğu görülmüştür. Çocuklar karşı cinsle nadiren oynamakla beraber, karma grupla etkileşimleri ¼ oranında olmuştur. Bulgular aynı yaş ve özellikteki çocukların oyun deneyimlerinin çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine bağlı olarak değiştiğini doğrulamıştır.

Gmitrova ve Gmitrova (2003) anaokulu çocuklarının bilişsel gelişiminde

öğretmen merkezli ve çocuk merkezli taklit oyunlarının etkisini incelemiş ve bilişsel uyum ile nitelikli taklit oyun arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Araştırmada, oyun sürecinde küçük gruplarda çocuk merkezli oyun ve sınıf katılımı ile öğretmen yönetiminin baskın olduğu öğretmen merkezli oyun olmak üzere iki yapı incelemiştir. 3-6 yaş arası çocukların bulunduğu iki sınıfta 23 erkek, 28 kız toplam 51 çocuk (ortalama yaş: 4,6) üzerinde 26 kez gözlem yapılmıştır. Gözlenen çocuklar aynı coğrafi yapı, benzer etnik ve sosyo-ekonomik özelliklerden seçilmiştir. 26 kez yapılan gözlemlerde 16.144 çocuk davranışı ölçülmüştür. (bunların 10.744'ü öğretmen yönetiminde, 5.370'i öğretmenin rehber olduğu oyun gruplarında) gözlenmiştir. Sonuçlar, 6 yaşın altındaki çocuklarda oyun temelli müfredatı destekleyen bilişsel gelişim ilkeleri ile uyumlu çıkmıştır. Yapılan bu araştırmada deney gruplarındaki oyun organizasyonlarında öğretmen uyararı ve bilişsel alanda çocuk davranışı arasında yüksek bir pozitif korelasyon bulunmuştur.

Erşan (2006)'ın okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukların oyun ve çalışma ile ilgili algılarının incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarına devam eden 170 kız, 192 erkek olmak üzere 362 çocuk incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kendilerine gösterilen oyun ve çalışma içerikli fotoğraflarda oyun ve çalışmayı birbirinden ayırt edebildikleri görülmüştür. Bulgular değerlendirildiğinde çocukların fotoğraflarda oyuncak gördükleri zaman "oyun", gerçek malzeme gördüklerinde ise "çalışma" dedikleri görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenin bulunduğu oyun ortamlarının bazı çocuklar tarafından oyun, bazıları tarafından çalışma olarak algılandıkları belirlenmiştir.

Gül (2006)'ün anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmaya, 12 denek, 12 kontrol olmak üzere 24 çocuk katılmıştır. Çocuklar iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna sembolik oyun eğitimi verilirken kontrol grubu anasınıfı müfredatına devam etmiştir. Bu eğitim 8 hafta sürmüştür. Araştırma sonuçlarında alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara sembolik oyun eğitimi

verildiğinde psikomotor gelişim alanında, bilişsel gelişim alanında ve dil gelişiminde eğitim öncesi ve eğitim sonrasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sosyal-duygusal gelişim alanında ise sembolik eğitim alan deney grubu puanlarında fark bulunmuş fakat bu durum anlamlı bir fark yaratmamıştır. Alt sosyo-ekonomik durumdaki çocuklara anasınıfı eğitimi içinde sembolik oyun eğitimi verildiğinde çocuklarda ilerlemeler kaydedildiği görülmüştür.

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

Clearfield ve Nelson (2006)'un yaptığı bir araştırmayla altı, dokuz, on dört aylık bebeklerin annelerinin konuşma biçimleriyle onların oyun davranışları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamına giren anneler oyunların başında çocuklarıyla 10 dakika boyunca nötr oyuncaklarla oynamalarına rağmen, oyunun daha ilerisinde annelerin dil aracılığıyla çocuklarıyla iletişim kurarak çocuklarının cinsiyet gelişimine yardımcı olan mesajlar vermeye çalıştıkları ve bu oyuncaklara çocuklarını yönettikleri görülmüştür.

Gazetoğlu (2007)'nin okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş çocuklarına

özbakım becerilerinin kazandırılmasında oyun ile öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin erişileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, 6 yaş grubu 40 çocuk incelenmiştir. Araştırmada “Kontrol Gruplu Ön test-Son test Modeli” kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 8 hafta boyunca toplam 16 oyunun yer aldığı beceri eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubunun günlük eğitim-öğretim programına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. 8 haftalık program uygulanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına aynı ölçek son test olarak tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. “Oyun ile Öğretim Programının” uygulandığı grupta yer alan çocukların özbakım becerileri değerlendirme ölçeğinin “temizlik kurallarını uygulayabilme, giysilerinin giyme ve çıkarabilme, doğru beslenmenin önemini fark edebilme, dinlenme ile ilgili kuralları uygulayabilme, kendini kaza ve tehlikelerden koruyabilme” alt boyutlarından aldıkları son test puanlarını ve kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçekten aldıkları son test puanlarını sonuçlarına göre değerlendirildiğinde anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür. Deney grubunda yer alan çocukların ön test-son test puanlarının sonuçlarına göre ölçeğin her boyutu için anlamlı fark elde edilmiştir. Ayrıca kontrol grubunda yer alan çocukların ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara göre ölçeğin kendini kaza ve tehlikelerden koruma becerileri alt boyutunda anlamlı bir fark bulunurken diğer dört boyutta anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Özdenk (2007)’in oyunun, çocukların psikomotor becerileri olan büyük ve küçük kas becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, 6 yaş grubu 46 çocuk incelenmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Öntest ve sontestde motor performans testi uygulanmıştır. Deney grubuna 1 saatlik seanslarla toplam 30 seans oyun oynatılmıştır. Araştırma sonucunda; belirlenmiş olan oyunların deney grubunun denge, top tutma, top atma, sıçrama, yerden top alma ve koşu becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Erkek çocukların koşu becerileri hariç diğer becerilerinin oyun yoluyla geliştirilebileceği belirlenmiştir. Kız çocuklarının denge ve çabukluk becerileri hariç diğer becerilerinin oyun yoluyla geliştirilebileceği belirlenmiştir.

Bağçeli (2008)’in 7-8 yaş çocukların cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargıların

gelişmesinde köyde veya kentte yaşama, cinsiyetin etkisi ve annenin eğitim düzeyi ile kadın ve erkeklere ait kalıpyargıların tanınması bakımından kız ve erkek çocuklar arasındaki farkı araştırma ile köyde ve kentte yaşayan kız ve erkek çocukların oyun ve oyuncak tercihlerini saptamak amacıyla yaptığı araştırmada, Bursa’da yaşayan 200 çocuk incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargıların, kentte yaşayan çocuklarda daha yüksek olduğu, erkek kalıpyargıların, kız ve erkek çocuklar tarafından daha fazla tanındığı saptanmıştır. Ayrıca, çocuklardaki cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargıların, annenin eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte artış gösterdiği de belirlenmiştir. Köyde yaşayan çocukların genellikle dışarıda oynanan oyunları tercih ettiği, kentte yaşayan çocukların ise evde rahatlıkla oynanabilen oyunları tercih etmekte olduğu belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetlerinin ve içinde yaşadıkları çevrenin, tercih ettikleri oyuncakları etkilediği de görülmüştür.

Karaman (2009)’ın okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel üslupları ile bilişsel ve toplumsal oyun sınıflamasına göre, gözlemlenen oyunları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırma için seçilen anaokullarından, 5-6 yaş gruplarından 19’u kız, 11’i erkek toplam 30 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırmada çocukların bilişsel üsluplarını ölçmek için “Çocuklar için Gizlenmiş Şekiller Testi”, oyun davranışlarını gözlemlemek için, “Oyun Gözlem Formu” kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, oyun seçiminde bilişsel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını göstermiştir. Ancak örnekleme oluşturan çocukların yaş düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkilediği gözlenmiştir.

Tortop ve Ocak (2010)’ın yaptığı araştırmada, ilköğretim I. kademesinde beden eğitimi derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere bir anket uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda; genelde sınıf öğretmenlerinin kendilerini eğitsel oyun uygulamalarına yönelik formasyon düzeyleri açısından yeterli buldukları tespit edilmiştir. Erkek sınıf öğretmenlerinin kendilerini bayanlara oranla bu konuda daha yeterli buldukları görülmüş, ayrıca aktif spor yapmış

veya bir şekilde sporla ilgili olan sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik yaklaşımlarının olumlu olduğu ve kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda, betimsel tarama çalışmaları en yaygın yöntemdir, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb) özetlerler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 21). Karasar (1994)'a göre, tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994: 77).

3.2. Çalışma Grubu

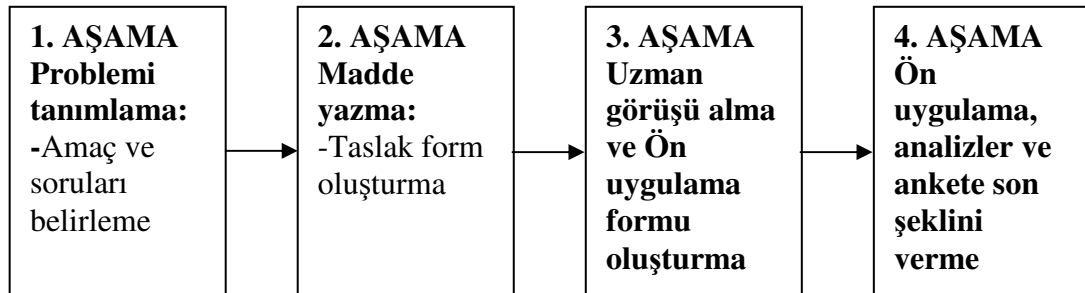
Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçede, anaokulları ile ilköğretim okulu anasınıflarında görev yapmakta olan 60 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi” adlı ölçme aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu ve okul öncesi dönemde oyun öğretimi öz-yeterlik anketi

Veri toplama aracı olarak kullanılan bu anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesi sürecinde temel olarak dört aşama takip edilmiştir. Bunlar; problemi tanımlama, madde yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama, analizler, ankete son şeklini vermedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 127)



Şekil 1. Anket geliştirme süreci

(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 127)

İlk aşamada gerekli alan yazın incelemesinden sonra konu ile ilgili önceden yapılmış çalışmalardan da faydalanılarak, okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ile oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklerine yönelik anket maddeleri hazırlanmıştır. Hazırlanan bu maddelerden 48 maddelik bir taslak form oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar Marmara Üniversitesi'nden 3, Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 2 ve Hacettepe Üniversitesi'nden 2 kişi olmak üzere toplam 7 kişidir. Uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda maddelerde ekleme, çıkarma ve

düzeltilmeler yapılmıştır.

Gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından 38 maddelik ön uygulama formu oluşturulmuştur. Oluşturulan ön uygulama formu farklı illerde çalışan 40 okul öncesi öğretmenine uygulanmış ve bu pilot uygulama verilerine göre güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde alfa katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çalışmaların ardından güvenirlik katsayısı $\alpha = .90$ olarak bulunmuştur. Ayrıca ön uygulamadan 5 hafta sonra, ön uygulamaya katılan 40 öğretmenden 32'sine anket tekrar uygulanmış ve toplanan veriler yardımıyla, test-tekrar test uygulamasında pearson korelasyon katsayısı $r = .94$ olarak hesaplanmıştır.

Belirtilen bu çalışmaların ardından; oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikler, oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler, oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik olarak dört alt boyuttan oluşan, 38 maddelik beşli (her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman) likert tipi “Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi” oluşturulmuştur (Ek: 1). Anketin cevap seçenekleri; her zaman: 5 puan, sık sık: 4 puan, bazen: 3 puan, nadiren: 2 puan ve hiçbir zaman: 1 puan olarak puanlanmıştır. Ankette sadece 19. Madde olumsuz ifade içerdiği için bu madde ters puanlanarak toplam puan bulunmaktadır. Bu puanlamaya göre anketten en yüksek 186 puan, en düşük ise 42 puan alınabilmektedir. Alınan puanların yüksek olması öğretmenlerin oyun öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri anlamına gelmektedir.

Anket genel olarak beş bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel bilgi formu (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, vb.), II. bölümde oyun etkinliklerinin planlanmasına ilişkin maddeler, III. bölümde oyun etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin maddeler, IV. bölümde oyun etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin maddeler ve V. bölümde de oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklere yönelik maddeler yer almaktadır. Anketin 1-14. maddeleri oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikler bölümünü, 15-24. maddeleri oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikler bölümünü, 25-31. maddeleri oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikler bölümünü ve 32-38. maddeleri ise oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikler bölümünü oluşturmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Öğretmenlere uygulanacak ölçme aracı için Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmış (Ek: 2) ve veri toplama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, örnekleme dahil edilen okullara gidilerek, öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve anket araştırmacı tarafından öğretmenlerle birebir görüşme yolu ile uygulanmıştır. İhtiyaç duyan öğretmenlere anketin yanıtlanması konusunda bilgi verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde bilgisayar tabanlı istatistiksel paket analiz programı olan SPSS 16.0'dan yararlanılmıştır.

Demografik özelliklere ait değişkenler için frekans ve yüzde değer dağılımları tablo halinde verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri ile cinsiyet, görev yaptıkları okul yeri, görev yaptıkları okul türü ve yardımcı personelin olup olmamasına ilişkin bulgular için bağımsız t-testi kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri ile yaş, öğrenim durumu, kadro durumu, kıdem yılı, görev yaptığı yaş grubu ve görev yaptığı sınıf mevcuduna ilişkin bulgular için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Ayrıca tek yönlü varyans analizi ile elde edilen bulgularda, gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anketi ile elde edilen bulgular aşağıda belirtilen sıraya göre düzenlenmiştir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı (demografik) özelliklerine ilişkin bulgular Tablo-1’de verilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular Tablo-2’de verilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin yaşa göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular Tablo-3’te verilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin öğrenim durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular Tablo-4’de verilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin kadro durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular Tablo-5’te verilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin kıdem yılına göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular Tablo-6’da verilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin görev yapılan okul yerine göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular Tablo-7’de verilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular Tablo-

8’de verilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin eğitim verilen yaş grubuna göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular Tablo-9’da verilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin eğitim verilen sınıf mevcuduna göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular Tablo-10’da verilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenin yardımcı personelinin olup olmamasına göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular Tablo-11’de verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama puanlarının planlama alt boyutunda 58.21, uygulama alt boyutunda 32.41, değerlendirme alt boyutunda 26.21, mesleki alt boyutunda 29.01 ve toplamda da 145.86 olduğu belirlenmiştir.

4.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablo-1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin verilerin frekans dağılımları ve yüzdelik değerleri sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişkenler		Frekans (N: 60)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	53	88.3
	Erkek	7	11.7
Yaş	25 yaş ve altı	13	21.7
	26-30 yaş	25	41.7
	31 yaş ve üzeri	22	36.7
Öğrenim Durumu	Açık Öğretim	9	15.0
	Önlisans	4	6.7
	Lisans	47	78.3
Kadro Durumu	Kadrolu	23	38.3
	Sözleşmeli	30	50.0
	Ücretli	7	11.7
Kıdem Yılı	5 yıl ve daha az	35	58.3
	6-10 yıl	15	25.0
	11 yıl ve daha fazla	10	16.7
Görev Yaptığı Okul Yeri	Merkez	36	60.0
	Köy	24	40.0
Görev Yaptığı Okul Türü	İlköğretim anasınıfı	35	58.3
	Bağımsız anaokulu	25	41.7
Çalıştığı Yaş Grubu	3-4 yaş (36-48 ay)	5	8.3
	4-5 yaş (49-60 ay)	8	13.3
	5-6 yaş (61-72 ay)	47	78.3
Çalıştığı Sınıf Mevcudu	15 kişi ve daha az	15	25.0
	16-20 kişi	27	45.0
	21 kişi ve üzeri	18	30.0
Yardımcı Personel	Var	28	46.7
	Yok	32	53.3

Tablo-1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %88.3'ünün kız, %11.7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının %21.7'sinin 25 ve altı yaşlarda, %41.7'sinin 26-30 yaşları arasında, %36.7'sinin 31 ve üzeri yaşlarda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %15.0'i açık öğretim, %6.7'si önlisans, %78.3'ü lisans mezunudur. Öğretmenlerin kadro durumlarına bakıldığında %38.3'ünün kadrolu, %50.0'sinin sözleşmeli ve %11.7'sinin ücretli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında ise %58.3'ünün 5 yıl ve daha az, %25.0'inin 6-10 yıl, %16.7'sinin de 11 yıl ve daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %60'ı merkez okullarda, %40'ı ise köy okullarında çalışmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine bakıldığında %58.3'ünün ilköğretime bağlı anasınıflarında, %41.7'sinin ise bağımsız anaokullarında görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin %8.3'ü 3-4 yaş (36-48 ay), %13.3'ü 4-5 yaş (36-48 ay), %78.3'ü ise 5-6 yaş (61-72 ay) grubu ile çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin %25.0'inin 15 ve daha az öğrencisi, %45.0'inin 16-20 öğrencisi,

%30.0'unun da 21 ve daha fazla öğrencisi olduğu görülmektedir. Son olarak da öğretmenlerin %46.7'sinin yardımcısı varken, %53.7'sinin yardımcısının olmadığı görülmektedir.

4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu ile ilgili bulguları saptamak amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Planlama	Kız	53	58.33	4.26	58	.559	.578
	Erkek	7	57.28	7.43			
Uygulama	Kız	53	32.26	5.54	58	-.617	.540
	Erkek	7	33.57	1.51			
Değerlendirme	Kız	53	26.39	2.90	58	1.226	.225
	Erkek	7	24.85	4.59			
Mesleki	Kız	53	29.16	3.50	58	.898	.373
	Erkek	7	27.85	4.63			

Tablo-2 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda bayan öğretmenlerin puan ortalamalarının 58.33, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 57.28 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda bayan öğretmenlerin puan ortalamalarının 32.26, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 33.57 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda bayan öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.39, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 24.85 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri alt boyutunda bayan öğretmenlerin puan ortalamalarının 29.16, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 27.85 olduğu

görülmektedir.

Yapılan t-testi sonucunda Planlama [$t_{(58)}=.559$, $p>0.05$], Uygulama [$t_{(58)}= -.617$, $p>0.05$], Değerlendirme [$t_{(58)}=1.226$, $p>0.05$] ve Mesleki [$t_{(58)}=.898$, $p>0.05$] alt boyutları puan değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

4.3. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşma durumu ile ilgili bulguları saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-3’de sunulmuştur:

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretime İlişkin Öz-Yeterliklerinin Yaş Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p	Fark
Planlama	1 25 ve altı	13	58.84	4.48	Gruplararası Grup İçi Toplam	56.131	3	18.710	.855	.470	
	2 26-30	25	58.84	4.37		1226.052	56	21.894			
	3 31-35	14	56.50	5.69		1282.183	59				
	4 36 ve üzeri	8	58.25	3.84							
	5 Toplam	60	58.21	4.66							
Uygulama	1 25 ve altı	13	34.69	3.94	Gruplararası Grup İçi Toplam	103.457	3	34.486	1.273	.293	
	2 26-30	25	32.20	5.18		1517.126	56	27.092			
	3 31-35	14	31.78	6.43		1620.583	59				
	4 36 ve üzeri	8	30.50	4.59							
	5 Toplam	60	32.41	5.24							
Değerlendirme	1 25 ve altı	13	26.69	2.68	Gruplararası Grup İçi Toplam	6.417	3	2.139	.209	.890	
	2 26-30	25	25.88	3.58		573.766	56	10.246			
	3 31-35	14	26.21	2.88		580.183	59				
	4 36 ve üzeri	8	26.50	3.16							
	5 Toplam	60	26.21	3.13							
Mesleki	1 25 ve altı	13	27.53	3.07	Gruplararası Grup İçi Toplam	124.803	3	41.601	3.572	.020*	1-3
	2 26-30	25	28.16	3.68		652.180	56	11.646			
	3 31-35	14	31.14	2.82		776.983	59				
	4 36 ve üzeri	8	30.37	3.96							
	5 Toplam	60	29.01	3.62							

* $p<.05$

Tablo-3 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, 25 ve altı yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 58.84, 26-30 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 58.84, 31-35 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 56.50, 36 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 58.25 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, 25 ve altı yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 34.69, 26-30 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 32.20, 31-35 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.78, 36 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 30.50 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, 25 ve altı yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.69, 26-30 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 25.88, 31-35 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.21, 36 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 26.50 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri alt boyutunda, 25 ve altı yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 27.53, 26-30 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 28.16, 31-35 yaşları arasındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.14, 36 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 30.37 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda Planlama [$F_{(3-56)}=.855$, $p>0.05$], Uygulama [$F_{(3-56)}= 1.273$, $p>0.05$] ve Değerlendirme [$F_{(3-56)}=.209$, $p>0.05$] alt boyutları puan değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Mesleki [$F_{(3-56)}= 3.572$, $p<0.05$] alt boyutu puan değeri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Mesleki alt boyutunda gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Yapılan çalışmaların ardından okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin mesleki öz-yeterliklerinde saptanan farklılığın 25 ve altı yaş grubundaki öğretmenler ile 31-35 yaşları arasındaki öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Anlamlı fark 1. ve 3. gruplar arasındadır.

4.4. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumu ile ilgili bulguları saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-4’de sunulmuştur:

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Öğrenim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Planlama	Önlisans	4	58.25	7.80	Gruplararası	10.559	2	5.279	.237	.790
	Lisans	47	58.40	4.76	Grup İçi	1271.625	57	22.309		
	Açık Öğr.	9	57.22	2.33	Toplam	1282.183	59			
	Toplam	60	58.21	4.66						
Uygulama	Önlisans	4	31.75	2.87	Gruplararası	10.760	2	5.380	.190	.827
	Lisans	47	32.63	5.12	Grup İçi	1609.823	57	28.243		
	Açık Öğr.	9	31.55	6.87	Toplam	1620.583	59			
	Toplam	60	32.41	5.24						
Değerlendirme	Önlisans	4	25.00	.81	Gruplararası	17.715	2	8.858	.898	.413
	Lisans	47	26.10	3.24	Grup İçi	562.468	57	9.868		
	Açık Öğr.	9	27.33	3.08	Toplam	580.183	59			
	Toplam	60	26.21	3.13						
Mesleki	Önlisans	4	27.50	4.72	Gruplararası	13.005	2	6.502	.485	.618
	Lisans	47	29.02	3.75	Grup İçi	763.979	57	13.403		
	Açık Öğr.	9	29.66	2.50	Toplam	776.983	59			
	Toplam	60	29.01	3.62						

Tablo-4 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, önlisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 58.25, lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 58.40 ve açık öğretim mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 57.22 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, önlisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.75, lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 32.63 ve açık öğretim mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.55 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, önlisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 25.00, lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.10 ve açık öğretim mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 27.33 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin mesleki

öz-yeterlikleri alt boyutunda, önlisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 27.50, lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 29.02 ve açık öğretim mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 29.66 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda Planlama [$F_{(2-57)}=.237$, $p>0.05$], Uygulama [$F_{(2-57)}=.190$, $p>0.05$], Değerlendirme [$F_{(2-57)}=.898$, $p>0.05$] ve Mesleki [$F_{(2-57)}=.485$, $p>0.05$] alt boyutları puan değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

4.5. Kadro Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenlerin kadro durumlarına göre farklılaşma durumu ile ilgili bulguları saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Kadro Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kadro Durumu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
Planlama	Kadrolu	23	59.30	4.46	Gruplararası	45.947	2	22.974	1.059	.353
	Sözleşmeli	30	57.43	4.31	Grup İçi	1236.236	57	21.688		
	Ücretli	7	58.00	6.55	Toplam	1282.183	59			
	Toplam	60	58.21	4.66						
Uygulama	Kadrolu	23	33.13	5.61	Gruplararası	19.251	2	9.625	.343	.711
	Sözleşmeli	30	31.93	5.47	Grup İçi	1601.333	57	28.094		
	Ücretli	7	32.14	2.54	Toplam	1620.583	59			
	Toplam	60	32.41	5.24						
Değerlendirme	Kadrolu	23	26.21	3.57	Gruplararası	9.946	2	4.973	.497	.611
	Sözleşmeli	30	26.46	2.93	Grup İçi	570.237	57	10.004		
	Ücretli	7	25.14	2.54	Toplam	580.183	59			
	Toplam	60	26.21	3.13						
Mesleki	Kadrolu	23	29.65	3.86	Gruplararası	41.942	2	20.971	1.626	.206
	Sözleşmeli	30	29.03	3.51	Grup İçi	735.041	57	12.895		
	Ücretli	7	26.85	2.79	Toplam	776.983	59			
	Toplam	60	29.01	3.62						

Tablo-5 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, kadrolu öğretmenlerin puan ortalamalarının 59.30, sözleşmeli öğretmenlerin puan ortalamalarının 57.43 ve ücretli

öğretmenlerin puan ortalamalarının 58.00 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, kadrolu öğretmenlerin puan ortalamalarının 33.13, sözleşmeli öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.93 ve ücretli öğretmenlerin puan ortalamalarının 32.14 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, kadrolu öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.21, sözleşmeli öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.46 ve ücretli öğretmenlerin puan ortalamalarının 25.14 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri alt boyutunda, kadrolu öğretmenlerin puan ortalamalarının 29.65, sözleşmeli öğretmenlerin puan ortalamalarının 29.03 ve ücretli öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.85 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda Planlama [$F_{(2-57)}=1.059$, $p>0.05$], Uygulama [$F_{(2-57)}=.343$, $p>0.05$], Değerlendirme [$F_{(2-57)}=.497$, $p>0.05$] ve Mesleki [$F_{(2-57)}=1.626$, $p>0.05$] alt boyutları puan değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

4.6. Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenlerin kıdem yıllarına göre farklılaşma durumu ile ilgili bulguları saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
Planlama	5 ve az	35	58.20	5.12	Gruplar Arası Grup İçi Toplam	50.817	3	16.939	.770	.515
	6-10	15	59.26	3.53		1231.367	56	21.989		
	11-15	6	55.83	4.26		1282.183	59			
	16 ve fazla	4	58.00	4.96						
	Toplam	60	58.21	4.66						
Uygulama	5 ve az	35	32.34	5.48	Gruplar arası Grup İçi Toplam	6.431	3	2.144	.074	.974
	6-10	15	32.73	4.71		1614.152	56	28.824		
	11-15	6	31.66	7.17		1620.583	59			
	16 ve fazla	4	33.00	2.82						
	Toplam	60	32.41	5.24						
Değerlendirme	5 ve az	35	26.20	2.95	Gruplar arası Grup İçi Toplam	27.850	3	9.283	.941	.427
	6-10	15	25.46	3.71		552.333	56	9.863		
	11-15	6	28.00	2.28		580.183	59			
	16 ve fazla	4	26.50	3.41						
	Toplam	60	26.21	3.13						
Mesleki	5 ve az	35	28.14	3.52	Gruplar arası Grup İçi Toplam	66.964	3	22.321	1.761	.165
	6-10	15	30.13	3.39		710.019	56	12.679		
	11-15	6	30.00	3.22		776.983	59			
	16 ve fazla	4	31.00	4.96						
	Toplam	60	29.01	3.62						

Tablo-6 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, 5 ve daha az kıdem yılı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 58.20, 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 59.26, 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 55.83, 16 ve daha fazla kıdem yılı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 58.21 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, 5 ve daha az kıdem yılı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 32.34, 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 32.73, 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.66, 16 ve daha fazla kıdem yılı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 33.00 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, 5 ve daha az kıdem yılı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.20, 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 25.46, 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 28.00, 16 ve daha fazla kıdem yılı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.50 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri alt boyutunda, 5 ve daha az kıdem yılı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 28.14, 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin

puan ortalamalarının 30.13, 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 30.00, 16 ve daha fazla kıdem yılı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.00 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda Planlama [$F_{(3-56)}=.770$, $p>0.05$], Uygulama [$F_{(3-56)}=.074$, $p>0.05$], Değerlendirme [$F_{(3-56)}=.941$, $p>0.05$] ve Mesleki [$F_{(3-56)}= 1.761$, $p>0.05$] alt boyutları puan değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

4.7. Görev Yapılan Okul Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul yerine göre farklılaşma durumu ile ilgili bulguları saptamak amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Yerine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Yeri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Planlama	İl Merkez	36	59.80	3.99	58	3.534	.001*
	Köy	24	55.83	4.65			
Uygulama	İl Merkez	36	33.22	4.25	58	1.473	.146
	Köy	24	31.20	6.35			
Değerlendirme	İl Merkez	36	26.00	3.36	58	-.652	.517
	Köy	24	26.54	2.79			
Mesleki	İl Merkez	36	29.00	4.00	58	-.043	.966
	Köy	24	29.04	3.07			

* $p<.05$

Tablo-7 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda il merkezinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 59.80, köyde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 55.83 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda il merkezinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 33.22, köyde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 31.20

olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda il merkezinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.00, köyde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 26.54 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri alt boyutunda il merkezinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 29.00, köyde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 29.04 olduğu görülmektedir.

Yapılan t-testi sonucunda Planlama [$t_{(58)}=3.534$, $p<0.05$], Uygulama [$t_{(58)}=1.473$, $p>0.05$], Değerlendirme [$t_{(58)}=-.652$, $p>0.05$] ve Mesleki [$t_{(58)}=-.043$, $p>0.05$] alt boyutları puan değerleri karşılaştırılmıştır. Uygulama, Değerlendirme ve Mesleki alt boyutlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmış, Planlama alt boyutunda ise anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

4.8. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili bulguları saptamak amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretime İlişkin Öz-Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Planlama	Anaokulu	25	59.92	4.34	58	2.496	.015*
	Anasınıfı	35	57.00	4.55			
Uygulama	Anaokulu	25	33.56	3.69	58	1.441	.155
	Anasınıfı	35	31.60	6.03			
Değerlendirme	Anaokulu	25	26.00	3.46	58	-.449	.655
	Anasınıfı	35	26.37	2.92			
Mesleki	Anaokulu	25	28.56	3.88	58	-.822	.415
	Anasınıfı	35	29.34	3.45			

* $p<.05$

Tablo-8 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini

planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda anaokulunda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 59.92, anasınıfında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 57.00 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda anaokulunda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 33.56, anasınıfında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 31.60 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda anaokulunda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.00, anasınıfında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 26.37 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri alt boyutunda anaokulunda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 28.56, anasınıfında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 29.34 olduğu görülmektedir.

Yapılan t-testi sonucunda Planlama [$t_{(58)}=2.496$, $p<0.05$], Uygulama [$t_{(58)}=1.441$, $p>0.05$], Değerlendirme [$t_{(58)}=-.449$, $p>0.05$] ve Mesleki [$t_{(58)}=-.822$, $p>0.05$] alt boyutları puan değerleri karşılaştırılmıştır. Uygulama, Değerlendirme ve Mesleki alt boyutlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmış, Planlama alt boyutunda ise anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

4.9. Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna göre farklılaşma durumu ile ilgili bulguları saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-9'da sunulmuştur:

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Eğitim Verilen Yaş Grubuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
Planlama	3-4 yaş	5	59.00	3.31	Gruplararası Grup İçi Toplam	116.691	2	58,346	2.853	.066
	4-5 yaş	8	61.62	3.66		1165.492	57	20,447		
	5-6 yaş	47	57.55	4.72		1282.183	59			
	Toplam	60	58.21	4.66						
Uygulama	3-4 yaş	5	35.00	2.73	Gruplararası Grup İçi Toplam	98.147	2	49,074	1.837	.169
	4-5 yaş	8	34.75	4.65		1522.436	57	26,709		
	5-6 yaş	47	31.74	5.39		1620.583	59			
	Toplam	60	32.41	5.24						
Değerlendirme	3-4 yaş	5	26.20	3.11	Gruplararası Grup İçi Toplam	.011	2	.005	.001	.999
	4-5 yaş	8	26.25	4.68		580.172	57	10,178		
	5-6 yaş	47	26.21	2.90		580.183	59			
	Toplam	60	26.21	3.13						
Mesleki	3-4 yaş	5	27.20	2.38	Gruplararası Grup İçi Toplam	48.564	2	24,282	1.900	.159
	4-5 yaş	8	27.37	3.15		728.420	57	12,779		
	5-6 yaş	47	29.48	3.71		776.983	59			
	Toplam	60	29.01	3.62						

Tablo-9 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 59.00, 4-5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 61.62 ve 5-6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 57.55 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 35.00, 4-5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 34.75 ve 5-6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.74 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.20, 4-5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.25 ve 5-6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.21 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri alt boyutunda, 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 27.20, 4-5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 27.37 ve 5-6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalamalarının 29.48 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda Planlama [$F_{(2-57)}=2.853$, $p>0.05$], Uygulama

[$F_{(2-57)}=1.837$, $p>0.05$], Değerlendirme [$F_{(2-57)}=.001$, $p>0.05$] ve Mesleki [$F_{(2-57)}=1.900$, $p>0.05$] alt boyutları puan değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

4.10. Eğitim Verilen Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcuduna göre farklılaşma durumu ile ilgili bulguları saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-10'da sunulmuştur:

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Eğitim Verilen Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
Planlama	15 ve az	15	57.00	4.85	Gruplar Arası	77,739	2	38,869	1.839	.168
	16-20	27	57.77	4.44	Grup İçi	1204,444	57	21,131		
	21 ve fazla	18	59.88	4.60	Toplam	1282,183	59			
	Toplam	60	58.21	4.66						
Uygulama	15 ve az	15	32.66	5.86	Gruplar arası	114,676	2	57,338	2.170	.123
	16-20	27	31.03	5.32	Grup İçi	1505,907	57	26,419		
	21 ve fazla	18	34.27	4.11	Toplam	1620,583	59			
	Toplam	60	32.41	5.24						
Değerlendirme	15 ve az	15	26.86	2.44	Gruplar arası	10,765	2	5,382	.539	.586
	16-20	27	26.18	3.00	Grup İçi	569,419	57	9,990		
	21 ve fazla	18	25.72	3.84	Toplam	580,183	59			
	Toplam	60	26.21	3.13						
Mesleki	15 ve az	15	29.53	2.66	Gruplar arası	7,843	2	3,921	.291	.749
	16-20	27	29.03	3.46	Grup İçi	769,141	57	13,494		
	21 ve fazla	18	28.55	4.57	Toplam	776,983	59			
	Toplam	60	29.01	3.62						

Tablo-10 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, sınıf mevcudu 15 ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 57.00, sınıf mevcudu 16-20 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 57.77 ve sınıf mevcudu 21 ve daha fazla olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 59.88 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, sınıf mevcudu 15 ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 32.66, sınıf

mevcudu 16-20 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 31.03 ve sınıf mevcudu 21 ve daha fazla olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 34.27 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda, sınıf mevcudu 15 ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.86, sınıf mevcudu 16-20 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 26.18 ve sınıf mevcudu 21 ve daha fazla olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 25.72 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri alt boyutunda, sınıf mevcudu 15 ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 29.53, sınıf mevcudu 16-20 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 29.03 ve sınıf mevcudu 21 ve daha fazla olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 28.55 olduğu görülmektedir.

Yapılan varyans analizi sonucunda Planlama [$F_{(2-57)}=1.839$, $p>0.05$], Uygulama [$F_{(2-57)}=2.170$, $p>0.05$], Değerlendirme [$F_{(2-57)}=.539$, $p>0.05$] ve Mesleki [$F_{(2-57)}=.291$, $p>0.05$] alt boyutları puan değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

4.11. Yardımcı Personelin Olup Olmaması Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin öğretmenlerin yardımcı personelinin olup olmamasına göre farklılaşma durumu ile ilgili bulguları saptamak amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo-11’de sunulmuştur:

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretime İlişkin Öz-Yeterliklerinin Yardımcı Personel Olup Olmamasına Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yardımcı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Planlama	Var	28	59.85	4.19	58	2.680	.010*
	Yok	32	56.78	4.63			
Uygulama	Var	28	33.42	3.57	58	1.411	.164
	Yok	32	31.53	6.27			
Değerlendirme	Var	28	25.96	3.42	58	-.580	.564
	Yok	32	26.43	2.89			
Mesleki	Var	28	28.39	3.82	58	-1.251	.216
	Yok	32	29.56	3.41			

* $p<.05$

Tablo-11 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda yardımcısı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 59.85, yardımcısı olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 56.78 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda yardımcısı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 33.42, yardımcısı olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 31.53 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri alt boyutunda yardımcısı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 25.96, yardımcısı olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 26.43 olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin mesleki öz-yeterlikleri alt boyutunda yardımcısı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının 28.39, yardımcısı olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 29.56 olduğu görülmektedir.

Yapılan t-testi sonucunda Planlama [$t_{(58)}=2.680$, $p<0.05$], Uygulama [$t_{(58)}=1.411$, $p>0.05$], Değerlendirme [$t_{(58)}=-.580$, $p>0.05$] ve Mesleki [$t_{(58)}=-1.251$, $p>0.05$] alt boyutları puan değerleri karşılaştırılmıştır. Uygulama, Değerlendirme ve Mesleki alt boyutlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmış, Planlama alt boyutunda ise anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sorularına ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonrası elde edilen bulguların ilgili araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak tartışması yapılmış, araştırma sonuçlarına ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bolu ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, merkez ilçe ve merkeze bağlı köylerdeki anaokulları ile anasınıflarında görev yapan 60 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul öncesi dönemde oyun öğretimi öz-yeterlik anketi” aracılığıyla elde edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin; yaklaşık %88'inin bayan olduğu, yaklaşık %41'inin 26-30 yaş aralığında olduğu, yaklaşık %78'inin lisans mezunu olduğu, %50'sinin sözleşmeli öğretmen olduğu, yaklaşık %58'inin 5 yıl ve daha az kıdem yılına sahip olduğu, %60'ının merkez ilçeye bağlı okullarda görev yaptığı, yaklaşık %58'inin ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yaptığı, yaklaşık %78'inin 5-6 yaş grubu çocuklarla çalıştığı, %45'inin sınıf mevcudunun 16-20 kişi aralığında olduğu ve yaklaşık %53'ünün yardımcı personelinin olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bayan ve erkek öğretmenlerin en yüksek puan ortalamaları planlama alt

boyutunda iken en düşük puan ortalamaları da değerlendirme alt boyutuna aittir. Buna göre hem bayan hem de erkek öğretmenlerin en çok oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterliklere, en az da oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklere sahip oldukları düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen bulguların aksine, Tortop ve Ocak (2010)'ın sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmada, erkek öğretmenler eğitsel oyun uygulamalarında kendilerini daha yeterli görürken bayan öğretmenler de bu görüşe katılmış ve kendilerini oyun uygulamaları konusunda erkek öğretmenler kadar yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir (Tortop ve Ocak, 2010: 20).

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları açısından yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Uygulama alt boyutunda genel olarak yaş grubu ilerledikçe ortalama puanlar düşmektedir. Bu durum oyun etkinliklerinin uygulanmasıyla öğretmenlerin yaşları arasında ters orantı olduğu hakkında fikirler verebilir. Mesleki alt boyutta ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiş, yapılan Tukey HSD testi sonucunda farklılığın 25 yaş ve altı yaş grubu ile 31-35 yaş grubu öğretmenlerin arasında olduğu görülmüştür. Oyun öğretime ilişkin öz-yeterlikler konusunda öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikler alt boyutu puan ortalamaları 25 ve altı yaşlarda en düşük (%27.53) iken, 31-35 yaşları arasında en yüksektir (%31.14) Bu durum öğretmenlerin göreve yeni başladıkları yaşlarda mesleki öz-yeterliklerinin düşük, yaşları ilerledikçe de mesleki öz-yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin genel olarak oyun öğretimi konusundaki mesleki yeterliklerini üniversitedeki aldıkları eğitimden ziyade meslekteki deneyimlerine borçlu oldukları düşünülebilir.

Yıldız (1992)'ın oyun konusundaki öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin eğitici oyunları kullanma, oyunun yararına inanma, oyunun çocuğun gelişimine olan yararları ve oyun etkinlikleri geliştirme konularında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. (Yıldız,

1992: 52).

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Planlama alt boyutunda en yüksek puan ortalamaları lisans mezunu öğretmenlerin iken (%58.40), en düşük puan ortalamaları açık öğretim mezunu öğretmenlerindir (%57.22). Uygulama alt boyutunda en yüksek puan ortalamaları lisans mezunu öğretmenlerin iken (%32.63), en düşük puan ortalamaları açık öğretim mezunu öğretmenlerindir (%31.55). Değerlendirme alt boyutunda en yüksek puan ortalamaları açık öğretim mezunu öğretmenlerin iken (%27.33), en düşük puan ortalamaları önlisans mezunu öğretmenlerindir (%25.00). Mesleki alt boyutunda ise en yüksek puan ortalamaları açık öğretim mezunu öğretmenlerin iken (%29.66), en düşük puan ortalamaları önlisans mezunu öğretmenlerindir (%27.50). Buna göre lisans mezunu olan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama ve uygulamaya ilişkin öz-yeterliklerinin yüksek, açık öğretim mezunu öğretmenlerin ise oyun etkinliklerini değerlendirme ilişkin öz-yeterlikleri ile oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak ise, lisans mezunu öğretmenlerin eğitim süreci boyunca pratik ve uygulamalı eğitimi birlikte almaları ve üniversitelerde oyun öğretimi konusunda planlama ve uygulamaya önem verilmesi, açık öğretim mezunu öğretmenlerin ise alınan eğitimle de paralel olarak süreçten çok sonuca önem vermeleri ve mesleki gelişimlerini ön planda tutmaları gösterilebilir.

Yenal, İra, Çalışır, Aycan ve Aycan (2006)'ın ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarının beden eğitimi dersine olan görüş ve tutumlarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır (Yenal, İra, Çalışır, Aycan ve Aycan, 2006: 1224).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından kadro durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. En yüksek puan

ortalamaları planlama alt boyutunda %59.30 ile kadrolu, uygulama alt boyutunda %33.13 ile yine kadrolu, değerlendirme alt boyutunda %26.46 ile sözleşmeli ve mesleki alt boyutta ise %29.65 ile kadrolu öğretmenlere aittir. En düşük puan ortalamaları planlama (%58.00), değerlendirme (%25.14) ve mesleki (%26.85) alt boyutlarında ücretli öğretmenlerin iken uygulama alt boyutunda en düşük puan ortalamaları %31.93 ile sözleşmeli öğretmenlerindir. Buna göre kadrolu öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama ve uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri ile oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklerinin yüksek, ücretli öğretmenlerin ise oyun etkinliklerini planlama ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlikleri ile oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklerinin düşük olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Planlama alt boyutunda en yüksek puan ortalamaları %59.26 ile 6-10 kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin iken en düşük puan ortalamaları %55.83 ile 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerindir. Uygulama alt boyutunda en yüksek puan ortalamaları %33.00 ile 16 ve daha fazla kıdem yılına sahip öğretmenlerin iken en düşük puan ortalamaları %31.66 ile 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerindir. Değerlendirme alt boyutunda en yüksek puan ortalamaları %28.00 ile 11-15 kıdem yılına sahip öğretmenlerin iken en düşük puan ortalamaları %25.46 ile 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenle aittir. Mesleki alt boyutta en yüksek puan ortalamaları %31.00 ile 16 ve daha fazla kıdem yılına sahip öğretmenlere aitken en düşük puan ortalamaları %28.14 ile 5 ve daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerindir. Buna göre öğretmenlerin mesleğe başladıkları yıllarda oyun etkinliklerini planlama ve değerlendirmeye önem verdikleri fakat kıdem yılları arttıkça daha çok deneyimlerinin de katkısıyla mesleki öz-yeterliklerinin geliştiği söylenebilir.

Yenal, İra, Çalışır, Aycan ve Aycan (2006)'ın ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin beden eğitimi dersine olan görüş ve tutumlarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır (Yenal, İra, Çalışır, Aycan ve Aycan, 2006: 1224).

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul yerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Uygulama alt boyutunda il merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin ortalama puanları (%33.22) yüksek iken, köyde görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları (%31.20) daha düşüktür. Değerlendirme ve mesleki alt boyutlarında köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları il merkezinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Planlama alt boyutunda ise öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İl merkezinde çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları %59.80 ile oldukça yüksek iken, köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları %55.83'tür. Buna göre il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimini planlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin, köyde görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun sebebi olarak ise, il merkezde görev yapan öğretmenlerin üzerinde köyde görev yapan öğretmenlere nazaran idari denetim ve teftişin daha fazla olması gösterilebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Uygulama alt boyutunda anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları %33.56 ile yüksek iken, anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları %31.60 ile daha düşüktür. Değerlendirme ve mesleki alt boyutlarında anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları anaokullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Planlama alt boyutunda ise öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anaokullarında çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları %59.92 ile oldukça yüksek iken, anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları %57.00'dir. Buna göre anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimini planlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin, anasınıflarında görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından

öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Planlama alt boyutunda en yüksek puan ortalamaları 4-5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin iken (%61.62), en düşük puan ortalamaları 5-6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerindir (%57.55). Uygulama alt boyutunda en yüksek puan ortalamaları 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin iken (%35.00), en düşük puan ortalamaları 5-6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerindir (%31.74). Değerlendirme alt boyutunda en yüksek puan ortalamaları 4-5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin iken (%26.25), en düşük puan ortalamaları 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerindir (%26.20). Mesleki alt boyutta en yüksek puan ortalamaları 5-6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin iken (%29.48), en düşük puan ortalamaları 3-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerindir (%27.20). Buna göre küçük yaş grubu ile çalışan öğretmenlerin bu yaş grubunun gelişim özellikleri ile de bağlantılı olarak planlama ve uygulamaya önem verdikleri ve bu konuda yetkin oldukları, değerlendirme ve mesleki öz-yeterliklerinin ise küçük yaş gruplarını değerlendirme kriterlerinde karşılaşılan güçlükler ve küçük yaş grubuyla çalışırken mesleki açıdan karşılaşılan zorluklar açısından büyük yaş gruplarına oranla daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Planlama alt boyutunda en yüksek puan ortalamaları sınıf mevcudu 21 ve daha fazla olan öğretmenlerin iken (%59.88), en düşük puan ortalamaları sınıf mevcudu 15 ve daha az olan öğretmenlerindir (%57.00). Uygulama alt boyutunda en yüksek puan ortalamaları sınıf mevcudu 21 ve daha fazla olan öğretmenlerin iken (%34.27), en düşük puan ortalamaları sınıf mevcudu 16-20 arası olan öğretmenlerindir (%31.03). Değerlendirme alt boyutunda en yüksek puan ortalamaları sınıf mevcudu 15 ve daha az olan öğretmenlerin iken (%26.86), en düşük puan ortalamaları sınıf mevcudu 21 ve daha fazla olan öğretmenlerindir (%25.72). Mesleki alt boyutta en yüksek puan ortalamaları sınıf mevcudu 15 ve daha az olan öğretmenlerin iken (%29.53), en düşük puan ortalamaları sınıf mevcudu 21 ve daha fazla olan öğretmenlerindir (%28.55). Buna göre 21 ve daha fazla sınıf mevcudu olan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama ve uygulamaya ilişkin öz-yeterliklerinin

yüksek, oyun etkinliklerini değerlendirme ve oyun öğretime ilişkin mesleki öz-yeterliklerinin düşük olduğu söylenebilir. Bunun sebebi olarak ise, sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin planlamaya ihtiyaç duydukları ve uygulamada sorun yaşamamak için uygulamaya özen gösterdikleri, sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin ise değerlendirmeyi kolay yapabildikleri ve mesleki açıdan az sayıda öğrenciyle çalışma avantajına sahip oldukları söylenebilir.

Yıldız (1992)'ın "İzmir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında oyunun yeri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, sınıf mevcudu 25'ten fazla olduğu durumlarda öğretmenlerin özellikle de hareketli oyunlara katılımında azalma olduğu belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin uygulama, değerlendirme ve mesleki alt boyutlar açısından sınıfta öğretmenlerin yardımcı personelinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Uygulama alt boyutunda yardımcı personeli olan öğretmenlerin ortalama puanları %33.42 ile yüksek iken, yardımcı personeli olmayan öğretmenlerin ortalama puanları %31.53 ile daha düşüktür. Değerlendirme ve mesleki alt boyutlarında yardımcı personeli olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları, yardımcı personeli olan öğretmenlerden daha yüksektir. Planlama alt boyutunda ise öğretmenlerin yardımcı personelinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yardımcı personeli olan öğretmenlerin puan ortalamaları %59.85 ile oldukça yüksek iken, yardımcı personeli olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları %56.78'dir. Buna göre sınıfta yardımcı personeli olan okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin, yardımcı personeli olmayan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak ise, sınıfta yardımcı personeli olan öğretmenlerin planlama ve uygulama öz-yeterliklerinin yardımcının aktif katkısı sonucu yüksek, yardımcı personeli olmayan öğretmenlerin ise yalnız çalışmaları neticesinde mesleki öz-yeterliklerinin yüksek olduğu düşünülebilir.

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

6.1. Eğitimcilere ve Yetkililere Öneriler

- Okul öncesi dönemde eğitim-öğretim faaliyetleri göz önüne alındığında oyun öğretimi ve oyun etkinliklerinin bu dönem çocuğu için oldukça önemli olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik puan ortalamalarının genel olarak düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlarda oyun öğretimi ve oyun etkinlikleri konusunda daha geniş kapsamlı programlar hazırlanarak bu konuda daha yeterli öğretmenler yetiştirilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin oyun öğretimini uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri göz önüne alınarak, oyun ve oyun etkinlikleri teoriden çok uygulamalı bir yöntem olduğundan üniversitelerde daha çok uygulamalı eğitimler verilebilir. Bu konuda uygulama çalışmalarına (staj) daha fazla özen gösterilebilir.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin kıdem yılları göz önüne alınarak, göreve yeni başlamış okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinlikleri konusunda çeşit ve uygulama açısından yeterli bilgiye sahip olamadıklarından Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından oyun etkinlikleri konusunda öğretmenlere yeterli kaynak sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, il merkezi ve köylerdeki çalışma şartları ile anasınıfı ve anaokulu çalışma ortamları göz önünde bulundurularak öğretmenlerin oyun

öğretimini etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için fiziksel ortam düzenlenmeli; sınıf, okul ve çevre oyun uygulamaları için daha uygun hale getirilmelidir.

- Okullarda hem öğretmenlerin hem de çocukların oyun etkinliklerinde kullanabilecekleri araç-gereçler daha yeterli hale getirilmelidir.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik puan ortalamalarının genel olarak düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Buna göre gelişen ve değişen eğitim şartlarına ayak uydurabilmek ve yeni gelişmeleri takip edebilmek için, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi ve oyun etkinlikleri konusunda hizmetiçi eğitimlerden faydalanmaları sağlanmalıdır.
- Araştırmada öğretmenlere yardımcı olacak birinin olup olmaması değişkenine ilişkin elde edilen bulgular ışığında, öğretmenler ve okul çalışanları oyun etkinliklerinde birbirlerine yardımcı olmaları konusunda özendirilmeli, işbirliğine teşvik edilmelidir.
- Öğretmenler eğitim verdikleri yaş grubunun gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen oyun etkinlikleri üretebilir ve uygulayabilir.

6.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışmanın amacı ve çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında oyun öğretimi konusunda yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Araştırma farklı değişkenler kullanılarak yapılabilir.
- Oyun öğretimi konusundaki öz-yeterlik çalışmaları kapsamında öğretmen adaylarıyla da çalışılabilir. Oyun öğretimi konusunda okul öncesi öğretmenlerinin dışında sınıf ve diğer branş öğretmenleriyle de çalışılabilir. Ayrıca bu çalışmanın farklı illerde ve daha geniş çalışma gruplarıyla tekrarlanması, karşılaştırmalar yapabilme imkanı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahioğlu, N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “Bilgisayar Öğretmenliği Öz-yeterlik Ölçeği” geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akman, Y. (1988). Serbest oyun, yapılanmış oyun ve model alma tekniklerinin anaokuluna yeni başlayan çocuklarda görülen ayrılık kaygısının azaltılmasındaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 99-104.
- Akyol, K. A. (2002). Çocuklarda oyun gelişimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 13, 26-28.
- Altınköprü, T. (2003). *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Arnold, A. (1980). *Çocuğunuz ve Oyun* (çev. R. Mahmudoğlu). İstanbul: Ece Yayınları.
- Arslan, F. (2000). 1-3 yaş dönemindeki çocuğun oyun ve oyuncak özelliklerinin gelişim kuramları ile açıklanması. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 4 (2), 40-43.

- Artar, M. (1999). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun hakkına ilişkin tutumları. B. Onur ve N. Güney (eds.), *Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar* (ss. 84-94) İçinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:12.
- Ayan, S. ve DüNDAR, H. (2009). Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Aydın, O. ve Aydın, H. B. (1999). Okul öncesi çocuğunun gelişim özellikleri. R. Zembat (ed.), *Marmara üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı* (ss. 11-18) İçinde. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Aydınlı, H. (2005). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Sızıntı Dergisi*, 27 (318), 14-15.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bağçeli, P. (2008). *Köyde ve Kentte Yaşayan 7-8 Yaş Arası Çocukların Cinsiyet Kalıpyargıları ve Cinsiyete Bağlı Oynadıkları Oyun ve Oyuncaklar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baki, U. (2008). *Okul öncesi eğitimin amaçları*. (<http://www.acilforum.com/okul-oncesi-egitim-forumu/27018-okul-oncesi-egitimin-amaclari.html>, 16.01.2011 tarihinde erişildi).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V.S. Ramachaudran (ed.), *Encyclopedia of human behavior*, cilt 4 (ss. 71-81) İçinde. New York: Academic Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Company.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (2), 243-266.
- Bayhan, S. P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bee, H. (1992). *The Developing Child*. (Sixth Edition). New York, NY: Harper Colling Publishers.
- Bee, H. (1994). *Lifespan Development*. New York, NY: Harper Colling Publishers.
- Bee, H. (1996). *The Growing Child*. New Jersey: Simon & Schuster A. Viacom Company.
- Bern, E. (2001). *Hayat Denen Oyun*. Çeviren: S. Sargut. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Biçer, Y. S. (2000). *Sportif Çalışmaların ve Oyunların Zihinsel Özürlü Çocuklar Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilir, Ş. ve Dönmez, B. (1995). *Hastanede Oyun-Yaş Gruplarına Göre Hastanede Yatan Çocuklar, Çocuk ve Hastane*. (2. Baskı). Ankara: Sim Matbaacılık.
- Bruce, T. (1993). *Time to Play In Early Childhood Education*. (Third Edition). London: Hodder & Stoughton.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cattanach, A. (2008). *Play Therapy With Abused Children*. (Second Edition). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cevher, F. N. (2004). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri* (çev. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Clearfield, M. ve Nelson, N. (2006). Sex differences in mothers' speech and play behavior with 6-9-14 month-old infants. *Sex Roles Journal*, 54 (1-2), 127-137.
- Çelen, N. (2004). Ana-babaların çocuğun oyun hakkına ilişkin tutumları. B. Onur ve N. Güney (eds.), *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar* (ss. 84-94) İçinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:12.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun Kitabı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Ellialtıoğlu, F. M. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Engin, O., Seven, M. A. ve Turhan, V. N. (2004). Oyunların öğrenmedeki yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 109-120.

- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına devam eden çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Erikson, E. (1963). *Chilhood and Society*. (Second Edition). New York, NY: Norton Publication.
- Erkan, N. (1986). Çocuk, oyuncak, oyun ve spor. *Türkiye Elektrik Kurumu Yayın Organı- İzmir*, 51-52, 41-43.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fabes, R. A., Martin, C. L. ve Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same, other and mixed-sex peer groups. *Society for Research in Child Development*, 74 (3), 921-932.
- Fink, R. S. (1994). Bilişsel gelişimde düşsel oyunun rolü (çev. M. Artar, F. O. Zorlu). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 941-954.
- Gazetoğlu, Ö. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına özbakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gilmore, J. B. (1971). Play: A special behavior. R. E. Herron (ed.), *Child's play* (ss. 311-325) İçinde, California: John Wiley & Sons.
- Gmitrova, V. ve Gmitrova, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarden children. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 241-246.

- Gökçen Ç. F. (2005). Eğitsel oyunlar ve uygulama yöntemleri. M. Sevinç (ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss. 490-501) İçinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2002). *Çocuk Eğitiminde Drama*. (4. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Guimaraes, S. ve McSherry, K. (2002). The curriculum experiences of pre-school children in Northern Ireland: Classroom practices in terms of child- initiated play and adult-directed activities. *International Journal of Early Years Education*, 10 (2), 86-94.
- Gül, M. (2006). *Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güney, N. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasında ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hannikainen, M. (2001). Playful actions as a sign of togetherness in day care centers. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 125-134.
- Hazar, M. (1996). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tubitak Yayınları.
- Howard, J. (2002). Eliciting young children's perception of play, work and learning using the activity apperception story procedure. *Early Child Development and Care*, 172, 489-502.
- İnan, M. (2003). *Çocuk ve Spor*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Janson, U. (2001). Togetherness and diversity in pre-school play. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 135-143.
- Johnson, L. L., Yawkey, D. T. ve Christie, F. J. (1987). *Play and Early Childhood Development*. New York, NY: Harper Collins Publishers.
- Kale, R. (1997). Oyun çocuğun özgürlüğüdür. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 51, 18-20.
- Kandır, A. (2000). Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 2 (4), 77-80
- Karaman, N. G. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 163-182.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim ve Danışmanlık.
- Kaya, D. (2007). *36-72 aylık çocuklar için tasarlanmış oyuncakların çocukların gelişim alanlarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıldan, O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıçoğlu, M. (2006). *Anasınıfı, hazırlık ve ilköğretim birinci sınıflarda okuyan görme engelli öğrencilerin oyunlarının değerlendirilmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kızılok, H. (2001). Okul öncesi dönemde grup oyunlarının çocuğun sosyalleşmesi üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 81-89.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Leong D. J. ve Bodrova, E. (2003). An hour of play-What for?. *Early Childhood Today*, 17 (5), 5.
- Leseman, P. M., Rollenberg, L. ve Rispens, J. (2001). Playing and working in kindergarden: Cognitive coconstruction in two educational situation. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 363-384.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26, 14-18.
- Mangır, M. ve Silleli, N. (1987). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: A. Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Memiş, D. A. (2006). *Oyunun çocuk gelişimine etkisi ve eğitimdeki önemi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresinde sunulan bildiri (14-16 Nisan, Ankara, ss. 442-448), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Mengütoy, S. (1999). *Okul Öncesi ve İlkokullarda Beden Eğitimi ve Spor*. İstanbul: Tekel Ambalaj Fabrikası Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007a). *Oyun Albümü*. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007b). *Oyun Etkinliği-I*. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007c). *Oyun Etkinlikleri-II*. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (24 Haziran 1973). *Resmi Gazete*, 1739/14574.
- Moyles, J. R. (1995). *The Excellence Of Play*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Newson, J. ve Newson, E. (1979). *Toys and Playthings*. New York, NY: Penguin Books.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 137-169.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Orta Dereceli Kız Teknik Öğretim Okulları Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (1987). Okul öncesi dönemde çocuğun temel uğraşı oyun. *Pembe Bağcık Dergisi*, 4, 8-10.
- Oktay, A. (1999). Okul öncesi eğitim ve temel ilkeleri. R. Zembat (ed.), *Marmara üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı* (ss. 45-48) İçinde. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (5. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100.
- Ömeroğlu, E. (1992). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Özdenk Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdingç, N. K. (2011). Neden okul öncesi eğitim?. *Okul Önceciyiz Biz, Anne-Baba-Eğitimci Dergisi*, 3 (5), 30.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, D. S. ve Özer, M. K. (2005). *Çocuklarda Motor Gelişim* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özyeşer, N. C. (2006). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan anne-babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pamir, İ. (1996). Jean Piaget. *Türk Psikoloji Bülteni*, 2 (4), 65-67.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Rayna, S. (2001). The very beginnings of togetherness in shared play among young children. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 109-115.
- Razon, N. (1985). Okul öncesi eğitimde oyunun ve oyunda yetişkinin işlevi. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Dergisi*, 2-3, 57-64.
- Roopnarine, J. L. ve Johnson, J. E. (2005). *Approaches To Early Childhood Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rubin. K. H. (1982). Early play theories re-visited: Contributions to contemporary research and theory. *Contributions to Human Development*, 6, 4-14.
- Rubin, K. H., Fein, G. ve Vandenberg, B. (1983). Play. P. H. Mussen (ed.), *Handbook of Child Psychology* (ss. 755-834) İçinde, New York: John Willey.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sel, R. (1993). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sel, R. (1995). *Okul Öncesi Çocuklarına Oyunlar-Rondlar*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (2005). *Okulöncesi Eğitiminde Oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Şahin, F. (2000). *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.

- Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylı, A. (2000). *Kardeş sahibi olup olmama durumunun okul öncesi dönemdeki sosyal oyuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezel, F. Ş. (1993). *Üç-altı yaş grubu çocukların anne babalarının çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Topaç, H. (2005). *Oyunun tanımı ve önemi*. (<http://www.members.tripod.com/haticetopac/oyunlar.htm>, 08.03.2011 tarihinde erişildi.)
- Topkaya, İ. (2004). *Oyun, Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminin Eğitsel Temelleri*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Tortop, Y. ve Ocak, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 14-22.
- Tunç, A. (1997). *Beden Eğitimi ve Spor*. Konya: Damla Ofset.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2001). *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Uluğ, M. O. (1997). *Niçin Oyun?*. İstanbul: Göçebe Yayınları.

- Verenikina, I., Harris, P. ve Lysaght, P. (2003). *Child's Play: Computer Games, Theories of Play and Children's Development*. (<http://www.google.com.tr/search?hl=tr&rlz=1T4SUNCtrTR373TR374&q=Child%E2%80%99s+Play%3A+Computer+Games%2C+Theories+of+Play+and+Children%E2%80%99s+Development&btnG=Ara&aq=f&aqi=&aql=&oq>, 21.04.2011 tarihinde erişildi.)
- Verhoeff, T. (1997). The Role of Competitions in Education. *Faculty of Play and Computing Science*. (November 1997).
- Yalçinkaya, M. (2002). Okul öncesinde hareket eğitimi ve oyun. I. Gürşimşek (ed.), *Dokuz Eylül Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı* (ss. 7-23) İçinde. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Yalçinkaya, T. (1996). *Eğitici Oyun ve Oyuncak Yapımı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Eğitimi El Kitabı* (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenal, T. H., İra, N., Çalışır, S. E., Aycan, N. ve Aycan, Ş. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri. (Muğla-Aydın İl Merkezi Örneği)*. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi (Muğla, ss. 1221-1225).
- Yıldırım, F. ve İlhan İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1-8.

- Yıldız, V. (1992). *İzmir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında oyunun yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, V. (1997). *Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Kullanılması*. Nasıl Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Eğitim Sempozyumu. İzmir: D.E.Ü. Sabancı Kültür Sarayı. S. 549–554.
- Yılmaz, N. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimi. M. Sevinç (ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss. 12-17) İçinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Zembat, R. (1998). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları, 0-6 Yaş Anne-Baba ve Çocuk Rehberi*. İstanbul: Beyaz Gemi Yayınları.

EKLER

Ek 1. Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Anket Formu

Ek 2. Araştırma İzin Belgesi

EK 1.**OYUN ÖĞRETİMİ ÖZ-YETERLİK ANKET FORMU**

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni,

Bu anket okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Anket formu beş bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, II. bölümde oyun etkinliklerini planlanmaya ilişkin öz-yeterliklere yönelik maddeler, III. bölümde oyun etkinliklerini uygulamaya ilişkin öz-yeterliklere yönelik maddeler, IV. bölümde oyun etkinliklerini değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklere yönelik maddeler ve V. bölümde de oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklere yönelik maddeler yer almaktadır. Maddelerde size en uygun olan seçeneği “(X)” şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınız ve sorulara samimi yanıtlar verdiğiniz için teşekkür ederim.

AİBÜ

Yüksek Lisans Öğrencisi

Metin KADİM

I. BÖLÜM**1. Cinsiyetiniz:**

1.() Kız

2.() Erkek

6. Görev Yaptığınız Okul Türü:

1.() Anaokulu

2.() İlköğretim Bünyesindeki Anasınıfı

2. Yaşınız:

1.() 25 yaş ve altı

2.() 26-30 yaş

3.() 31-35 yaş

4.() 36-40 yaş

5.() 41-50 yaş

6.() 51 yaş ve üzeri

7. Kadro Durumunuz:

1.() Kadrolu Öğretmen

2.() Sözleşmeli Öğretmen

3.() Ücretli Öğretmen

4.() Vekil Öğretmen

5.() Usta Öğretici

3. Öğrenim Durumunuz:

1.() Kız Meslek Lisesi

8. Sınıf Mevcudunuz:

1.() 10 kişi ve daha az

2.() 11-15 kişi

2.() Ön Lisans

3.() 16-20 kişi

3.() Lisans

4.() 21-25 kişi

4.() Yüksek Lisans

5.() 26 kişi ve daha fazla

5.() Açık Öğretim

6.() Açık öğretime devam ediyor

9. Görev Yaptığınız Okulun Yeri:

1.() İl Merkezi

2.() Köy

4. Kıdem Yılıınız:

1.() 5 yıl ve daha az

2.() 6-10 yıl

3.() 11-15 yıl

4.() 16-20 yıl

5.() 21 yıl ve daha fazla

10. Sınıfta size yardımcı olacak kimse**var mı?** (Personel, stajyer öğrenci v.b.)

1.() Evet

2.() Hayır

5. Çalıştığınız Yaş Grubu:**Evet ise vasfı:.....**

1.() 3-4 Yaş (36-48 ay)

2.() 4-5 Yaş (49-60 ay)

3.() 5-6 Yaş (61-72 ay)

II. BÖLÜM	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Oyun Etkinliklerini Planlamaya İlişkin Öz-Yeterlikler					
1.Oyun etkinliklerinin çocukların fiziksel-psikomotor gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
2.Oyun etkinliklerinin çocukların sosyal-duygusal gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
3.Oyun etkinliklerinin çocukların zihinsel gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
4.Oyun etkinliklerinin çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5.Oyun etkinliklerini çocukları tanımak, onların bireysel özelliklerini görebilmek için kullanırım.	()	()	()	()	()
6.Oyun etkinliklerini eğitsel bir amacı gerçekleştirmek için kullanırım.	()	()	()	()	()
7.Oyun etkinliklerini boş zamanlarda, çocukları eğlendirmek için kullanırım.	()	()	()	()	()
8.Oyun etkinliklerini uygulamadan önce etkinliğin amacını ve süreci planlarım.	()	()	()	()	()
9.Oyun etkinliklerini planlarken o gün uygulanacak olan planda yer alan amaç-kazanımları göz önünde bulundururum.	()	()	()	()	()
10. Oyun etkinliklerini planlarken çocukların yaş grubuna göre ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerini dikkate alırım.	()	()	()	()	()
11.Oyun etkinliklerini planlarken çocukların sosyo-ekonomik düzeylerini ve kültürel özelliklerini dikkate alırım.	()	()	()	()	()

12. Oyun etkinliklerine günlük planda yer verirken etkinliklerin aktif-pasif sıralama doğrultusunda olmasını göz önünde bulundururum.	()	()	()	()	()
13. Oyun etkinliklerini uygulamadan önce oyunun süresini, mekanını ve oyunda kullanılacak araç-gereçlerin planlamasını yaparım.	()	()	()	()	()
14. Planlamalarımda hergün oyun etkinliklerine yer veririm.	()	()	()	()	()
III. BÖLÜM Oyun Etkinliklerini Uygulamaya İlişkin Öz-Yeterlikler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
15. Oyun etkinliklerini uygularken yeni bir oyun öğretimine geçmeden önce bilinen oyunları tekrarlatırım.	()	()	()	()	()
16. Oyun etkinliklerinin başlangıcında oyunun özelliğine göre basit tekerleme ya da hareketlerle çocuk grubunu oyuna hazırlarım.	()	()	()	()	()
17. Oyun etkinliklerinde, özellikle de grup oyunlarında, grupların oluşturulmasını çocuklara bırakıyorum.	()	()	()	()	()
18. Oyun etkinliklerini uygularken oyunun kurallarına harfiyen uyulmasını sağlıyorum.	()	()	()	()	()
19. Oyun etkinliklerinde belirlenen süre bittiyse oyunu sonlandırırım.	()	()	()	()	()
20. Oyun etkinlikleri sonunda kazananı-kaybedeni kesinlikle belirtir ve ödül-ceza yöntemini uygularam.	()	()	()	()	()
21. Oyun etkinliklerini uygularken oyunu süreç ve kurallar açısından kendi kontrolüm altında tutmam.	()	()	()	()	()
22. Oyun etkinliklerini uygularken görev yaptığım kurumun fiziksel şartları ve olanaklarını yeterli görüyorum.	()	()	()	()	()
23. Oyun etkinliklerini uygulamak için gerekli olan araç-gereç ve oyuncaklar sağlam, eksiksiz ve çocuk sayısına yetecek şekilde sınıfımda mevcuttur.	()	()	()	()	()
24. Oyun etkinliklerini uygularken güvenliği sağlamak ve etkinliği kolaylıkla uygulayabilmek için zaman zaman yardımcı personel ya da öğretmen arkadaşlarımdan yardım isterim.	()	()	()	()	()
IV. BÖLÜM Oyun Etkinliklerini Değerlendirmeye İlişkin Öz-Yeterlikler	Her	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir
25. Oyun etkinlikleri sonrasında kendimi olumlu ve olumsuz yönlerimle, objektif olarak değerlendiririm.	()	()	()	()	()
26. Oyun etkinlikleri sonrasında tüm çocukları ayrı ayrı değerlendiririm.	()	()	()	()	()
27. Oyun etkinlikleri sonrasında oyunu planlama ve uygulama konusunda yeterince kuramsal bilgiye sahip olup olmadığımı sorgularım.	()	()	()	()	()
28. Oyun etkinlikleri sonrasında oyunun çocukların gelişim düzeylerine uygun olup olmadığını sorgularım.	()	()	()	()	()
29. Oyun etkinlikleri sonrasında, oyunun önceden planlanan amaçlara ulaşip ulaşmadığını kontrol ederim.	()	()	()	()	()
30. Oyun etkinlikleri sonrasında, sürenin yetip yetmediğini, oyun mekanının uygunluğunu ve kullandığım araç-gereçlerin işlevselliğini sorgularım.	()	()	()	()	()
31. Oyun etkinlikleri sonrasında çocuklara hoş, eğlenceli vakit geçirip geçirmediğini sorarım.	()	()	()	()	()
V. BÖLÜM Oyun Öğretimine İlişkin Mesleki Öz-Yeterlikler	Her	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir
32. Oyun etkinliklerini gerçekleştirebilmek için yeterli seviyede bilgi ve beceri birikimine sahip olduğumu düşünüyorum.	()	()	()	()	()

33. Oyun etkinliklerinde, oyunun kurallarını ve oynanışını çocuklara anlatma konusunda kendimi yeterli hissediyorum.	()	()	()	()	()
34. Oyun etkinliklerini uygularken hareketlerin gösterilmesi (model olma) konusunda kendimi yeterli hissediyorum.	()	()	()	()	()
35. Eğitim verdiğim yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun yeterli sayıda oyun biliyorum.	()	()	()	()	()
36. Oyun etkinlikleri ile ilgili kaynakları nitelik ve nicelik yönünden inceliyor ve yeterli buluyorum.	()	()	()	()	()
37. Oyun etkinlikleri ile ilgili yapılan araştırmaları, yayınlanan kitapları, dergileri, vb. takip edebiliyorum.	()	()	()	()	()
38. Oyun etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitim çalışmalarını takip ediyor ve bunlara katılıyorum.	()	()	()	()	()

Anket sona ermiştir. Katkılarınız için teşekkür ederim...

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.14.20.02 - 605.01 - 9215
Konu : Araştırma izni (Metin KADİM)

31 Mayıs 2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 28/02/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı makam onayı.
b) 05/03/2007 Tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı emirleri.
c) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d) Milli Eğitim Bakanlığının 25.06.2010 tarih ve 4194 Sayılı İl Milli Eğitim Müdürlükleri ARGE Yönergesi.
e) AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 26.05.2011 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00.302.14 - 519 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (e) yazısında bildirildiği üzere; Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Metin KADİM'in, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi" konulu araştırma için, İlimiz Merkez ilçe ve bağlı köylerde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine dönük veri toplama araçlarını; 31 Haziran 2011 tarihine kadar uygulama isteği,

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b) emirleri ekinde alınan ilgi (a) makam onayı ile uygulamaya konulan ilgi (c) ve (d) Yönergeler doğrultusunda incelenmiş olup,

"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi" konulu araştırmanın, yukarıda kapsamı/ismi belirtilen ilgililere uygulanması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda uygulanması halinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Recep SEZER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
31.05/2011
Barış AKTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

METİN KADİM

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi : 08.06.1987
Doğum Yeri : Akdağmadeni / YOZGAT
Medeni Durumu : Bekar

Eğitim

İlköğretim : 75. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu - 2001 - Akdağmadeni
Ortaöğretim : 75. Yıl Milli Piyango Anadolu Lisesi - 2005 - Akdağmadeni
Lisans : Marmara Üniversitesi - 2009 - İstanbul
Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi - ... - Bolu

Çalıştığı Kurumlar

Sakarya İlköğretim Okulu 2009/ ... Bolu

İletişim

Adres : Beşkavaklar Mah. Necdet Gören Cad. Can Sitesi B Blok D: 3 Merkez / BOLU
Telefon : 0531 626 70 66
Mail : metin_kadim@hotmail.com