

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ
ÇOCUKLARININ VE ÖĞRETMENLERİNİN OYUN VE ETKİNLİK
ARASINDA FARK OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Dilan TOSUN ATILMIŞ
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ
ÇOCUKLARININ VE ÖĞRETMENLERİNİN OYUN VE ETKİNLİK
ARASINDA FARK OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

VIEWS OF PRESCHOOL CHILDREN AGED BETWEEN 5-6 AND THEIR TEACHERS
REGARDING ON THE DIFFERENCE BETWEEN PLAY AND ACTIVITY

Dilan TOSUN ATILMIŞ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. M. Oya RAMAZAN

İstanbul, 2021

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2021**

ONAY

Dilan TOSUN ATILMIŞ tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının ve Öğretmenlerinin Oyun ve Etkinlik Arasında Fark Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 31/08/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŐMANI **Doç. Dr. M. Oya RAMAZAN**

JÜRİ ÜYESİ **Doç. Dr. Gülçin GÜVEN**

JÜRİ ÜYESİ **Dr. Öğr. Üyesi Lemis ÖNKOL BEKTAŞ**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarımı kabullendiğimi beyan ederim.

31/08/2021

Dilan TOSUN ATILMIŞ

ÖZGEÇMİŞ

- 2013 Adıyaman Merkez Anadolu Lisesi'nden mezun olma
- 2017 Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan mezun olma
- 2017 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş
- 2017 Kadıköy İkbaliye Ortaokulu'nda Özel Eğitim Öğretmeni
- 2018 - Kadıköy Ponpon Anaokulu'nda Okul Öncesi Öğretmeni

ÖNSÖZ

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklarının ve öğretmenlerinin oyun ve etkinlik arasında fark olup olmadığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimleri ve eğitimlerinde önemli bir yere sahip olan oyun, çocuk için vazgeçilmez bir uğraştır. Oyun için çocuklarda içten gelen bir motivasyon ve haz duyma vardır; buradan yola çıkarak etkinliklerin de oyunlaştırılarak verilmesi daha etkili olacaktır. Bu çalışmada öğretmenlerin ve çocukların oyun ve etkinlik arasında fark olduğunu belirtmesi, oyundaki yüksek motivasyonun etkinliklere aktarılamadığını düşündürmektedir.

Tez çalışmam süresince yanımda yer alan, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak yol gösteren tez danışman hocam Doç. Dr. M. Oya RAMAZAN'a, tez jürimde yer alan kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Lemis ÖNKOL BEKTAŞ ile Doç. Dr. Gülçin GÜVEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez uygulamalarım sırasında gerekli ortamı ve olanakları sağlayan, her aşamada beni tecrübeleriyle destekleyen Ponpon Anaokulu ailesine; bu süreçte benden manevi desteğini esirgemeyen aileme ve sevgili eşim ATILLA ATILMIŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Dilan TOSUN ATILMIŞ
İstanbul, Ağustos 2021

ÖZET

Her çocuk doğumdan itibaren dünyayı merak etmeye ve önce kendini, sonra sosyal çevresini keşfetmeye başlar. Bu keşif ve araştırmada en sık kullanılan yöntemlerden biri de oyundur. Çocuklar oyun yoluyla çevredeki nesnelere tanır ve anlar, duygu ve düşüncelerini de dış dünyaya aktarırlar. Çocukların tüm alanlardaki gelişiminde önemli bir yeri olan oyun, çocukların, özellikle de okul öncesi dönem çocuklarının en önemli ihtiyacı ve vazgeçilmezidir. Eğitimciler göre çocukların eğitiminde en etkili yöntem oyundur. Çocuk yaşam için gerekli olan bilgi, beceri, tutum vb. şeyleri oyun içinde kendiliğinden öğrenir; insanlarla ilişkiler, konuşma, yardımlaşma, bilgi edinme, alışkanlık, tecrübe kazanma, yaşamdaki rolleri anlama becerilerini oyun içinde kavrar ve benimser.

Oyun yanısıra 'etkinlik' de okul öncesinde yer alan bir kavramdır. **Etkinlik**; okul öncesi dönemde çocukların öğrenme sürecini hızlandırmak, gelişimlerini desteklemek, yeteneklerini ortaya çıkarmak ve okula hazırlamak için **uygulanan çalışmaların** tamamıdır. Etkinlik; öğretim kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik, çevresel özellikler ile çocuğun ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alındığı, çocukların öğrenmede aktif olduğu, sonunda da bilgiye ulaştığı, bilgiyi tanzim ettiği bir öğrenme-öğretme sürecidir. Etkinlik çeşitleri; okuma-yazmaya hazırlık, drama, müzik, hareket, oyun, fen, Türkçe, sanat, matematik ve alan gezileri şeklindedir.

Bu araştırmanın amacı; bir okul öncesi eğitim kurumunda yapılan eğitim faaliyetlerini okul öncesi öğretmenlerinin ve 5-6 yaş çocuklarının oyun ve etkinlik olarak ayırıp ayırmadıklarının, ayrımı neye göre yaptıklarının belirlenmesidir. Tarama modelinde ve nitel desende yapılmış bu çalışmada veriler görüşme yoluyla 50 öğretmen ve 100 çocuktan toplanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanmış olan görüşme formu oyun ve etkinliğe ilişkin 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin de üç kapalı uçlu soru sorulmuştur. Çalışma grubundaki çocuklara uygulanmak üzere hazırlanmış olan görüşme formu oyun ve etkinlikle ilgili 8 fotoğrafa ilişkin açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Dört fotoğrafta çocuklar etkinlik yapmakta, dört fotoğrafta ise oyun oynamaktadır. Hem etkinlik hem de oyun fotoğraflarının birinde çocuklar yerde oturmaktadır ve yalnızdır, birinde çocuklar yerde oturmaktadır ve yanlarında öğretmenleri vardır, bir diğerinde çocuklar masa başındadır ve

yalnızdır, birinde de çocuklar masa başındadır ve yanlarında öğretmenleri vardır. Çocuklara “bu fotoğraftaki çocuklar oyun mu oynuyor, etkinlik mi yapıyor diye sorulmuş; verdikleri yanıtın nedeni de irdelenmiştir.

Öğretmenlerden ve çocuklardan elde edilen verilere içerik analizi uygulanmış, yanıtlar kategorileştirilerek frekansları hesaplanmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre 50 okul öncesi öğretmeninden 37’si “oyun ve etkinlik arasında fark vardır” yanıtını vermiştir. Bu öğretmenlere “ikisi arasında nasıl fark vardır?” diye sorulmuş, öğretmenlerin çoğunun verdiği yanıtlar ‘oyun eğlencelidir’ ve ‘etkinlik amaçlı ve planlıdır’ kategorilerinde toplanmıştır. Çocukların tamamına yakını kendilerine gösterilen her fotoğrafta oyun mu oynandığı etkinlik mi yapıldığı konusunda doğru cevap vermişlerdir. Niye böyle düşündükleri konusunda verdikleri yanıtlar ağırlıklı olarak ‘oyuncak var’ ve ‘materyal var’ kategorilerinde toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyun, Etkinlik, 5-6 Çocuklar, Öğretmen

ABSTRACT

Every child starts to wonder about the world, firstly explore itself and then explore the social circle starting from the moment of birth. This exploration and inquisition involve one of the most frequently used method, which is game. Children are able to recognize and understand objects around the environment and express their emotions and thoughts with the use of game. The game, which has an important part in every area of child development, is the most important necessity for children and especially for the pre-school children. Game is the most effective method in the minds of educators. The children autonomously learn about information, ability and attitude features, which are essential for life during their involvement with the game. Children grasp and adopt skills such as human affairs, cooperation, habits, gaining experience with the use of game.

‘Activity’ is another notion, beside the game, which is part of the pre-school education. Activity notion is the entire process of preparing student for the school during the pre-school by accelerating learning process, supporting their development and revealing their abilities. Activity is the learning-teaching process where children are respected with their requirement and able to organize and access information with their active involvement in the learning aimed at the realization of learning outcomes. Activity types are; preparation for literacy, drama, music, movement, game, science, Turkish, art, math and field trips.

The purpose of this study is the determination of a possible differentiation and the way of differentiation of training action as game and activity among teachers who are in a pre-school institution. In this study, which is performed in survey model and qualitative design, the data are collected through the face-to-face interviews with 50 teachers and 100 children. Interview form, which is formed for teacher who are in the study group, consists of 10 open-ended questions related to game and activity. There are also 3 close-ended questions related to the demographic features of teachers. Interview form, which is formed to apply to children in study group, consists of open-ended questions which are related to 8 pictures of game and activity. 4 pictures are showing activities and 4 pictures are showing games. One picture from game group and one picture from activity group are showing children who are sitting on the floor and alone. One picture is showing children while

sitting and they have their teacher nearby. Another picture is showing children who are sitting in front of a desk and alone. Another picture is showing children who are sitting in front of a desk and they have their teacher nearby. Children are asked with the question of “Are these children in this photo playing games or doing activities?” and the reason for the answers are studied in this research.

The data collected from teachers and children were applied to content analysis, the answers were categorized, calculated and presented with tables. Research findings shows that 37 pre-school teachers out of 50 have answered with “there is a difference between game and activity.” These teachers were asked about the difference between game and activity. The majority of answers of teachers were categorized into two perspectives. One viewed “game is fun” and the other viewed “activity is for purpose.” Almost every child answered correctly when they were showed whether there is a game or activity in the picture. Their reasoning for these answers were mostly categorized into two as “there is toy” and “there is material.”

Keywords: Game, Activity, 5-6 Children, Teacher

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ETİK BEYANI.....	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Erken Çocukluk Döneminde Oyun.....	6
2.1.1. Oyunun tanımı	6
2.1.2. Oyunun önemi	7
2.1.3. Oyunun özellikleri	8
2.1.4. Oyunun gelişim alanlarına etkisi	9
2.1.4.1. Oyunun çocuğun fiziki gelişimine etkisi.....	9
2.1.4.2. Oyunun çocuğun psiko-motor gelişimine etkisi.....	10
2.1.4.3. Oyunun çocuğun sosyal-duygusal gelişimine etkisi	10
2.1.4.4. Oyunun çocuğun bilişsel gelişime etkisi	11
2.1.4.5. Oyunun çocuğun dil gelişimine etkisi	12
2.1.5. Oyunun tarihçesi.....	12
2.1.5.1. Tarihte oyun ile ilgili görüşler ve kuramlar.....	13
2.1.5.1.1. Oyun ile ilgili görüşler	13
2.1.5.1.2. Oyun ile ilgili kuramlar	15
2.1.5.1.2.1. Klasik kuramlar.....	16
2.1.5.1.2.2. Modern kuramlar.....	16

2.1.6. Oyunun yaşlara ve özelliklerine göre sınıflandırılması.....	18
2.1.6.1. Parten'in sınıflaması.....	18
2.1.6.2. Piaget'nin sınıflaması.....	19
2.1.6.3. Smilansky'nin sınıflaması.....	20
2.2. Erken Çocukluk Döneminde Etkinlik.....	21
2.2.1. Etkinliğin tanımı.....	21
2.2.2. Etkinlik çeşitleri.....	21
2.3. Konu ile İlgili Araştırmalar.....	30
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırma Modeli.....	33
3.2. Çalışma Grubu.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1. Öğretmen görüşme formu.....	34
3.3.2. Çocuk görüşme formu.....	34
3.4. Verilerinin Toplanması.....	36
3.5. Verilerinin Çözümlemesi.....	36
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	37
4.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular.....	37
4.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (5-6 yaş) Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular.....	46
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	57
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	57
5.1.1. Öğretmenlere ilişkin sonuçlar.....	57
5.1.2. Çocuklara ilişkin sonuçlar.....	58
5.2. Öneriler.....	60
5.2.1. Araştırmacılara öneriler.....	60
5.2.2. Öğretmenlere öneriler.....	60
KAYNAKÇA.....	62

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.	Çalışma Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerine Ait Frekans Dağılımı.....	33
Tablo 3.2.	Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Frekans Dağılımı	34
Tablo 4.1.	Öğretmenlerin (n=37) Oyun ve Etkinlik Arasındaki Farklarla İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı	38
Tablo 4.2.	Öğretmenlerin (n=13) Oyun ve Etkinlik Arasında Fark Olmadığına Dair Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı	39
Tablo 4.3.	Öğretmenlerin (n=37) Okulda Oyunun Oynanacağı Yere ve Etkinlik Yapılacak Yere Dair Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı.....	41
Tablo 4.4.	Öğretmenlerin (n=37) Okulda Bir Gündeki Oyun Süresi ve Etkinlik Süresine Dair Verdikleri Yanıtların Frekans Dağılımı	43
Tablo 4.5.	Öğretmenlerin (n=37) Okulda Oyun Oynanacak Zaman Dilimine ve Etkinlik Yapılacak Zaman Dilimine Dair Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı.....	45
Tablo 4.6.	Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 1. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı	47
Tablo 4.7.	Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 2. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı	48
Tablo 4.8.	Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 3. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı	50
Tablo 4.9.	Çocukların (n=100) kendilerine gösterilen 4. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı	51
Tablo 4.10.	Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 5. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı	52
Tablo 4.11.	Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 6. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı	53
Tablo 4.12.	Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 7. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı	54
Tablo 4.13.	Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 8. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı	56

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Her insan doğduğu andan itibaren dünyayı merak etmeye; önce kendini, sonra sosyal çevresini ve dünyayı keşfetmeye, tanımaya, dünyaya “ben de varım” demeye başlar (Kaugars ve Russ, 2009; akt. Türk, Kartal ve Arslan, 2018). Bu keşif ve araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri de oyundur. Çocuklar oyunlar yoluyla çevredeki nesnelere tanır ve anlar, kendini tanır, duygu ve düşüncelerini dış dünyaya aktarır (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk ve Singer, 2009; Jones ve Cooper, 2006; akt. Alabay ve Güder, 2018).

Okul öncesi dönemde çocuğun sağlığı, gelişimi ve eğitiminde oyunun rolünün çok değerli ve önemli olduğu bilinmektedir. Çocuk yaşamı için gerekli olan birçok davranışı, bilgi, beceri ve tutumu oyun ortamında öğrenmektedir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Oyun çocuk için aynı zamanda yaşamın bir ön provasıdır. Oyun, sevgiden sonra çocukların en büyük ihtiyacı (Yavuzer, 2000; akt. Ateş, 2016) ve vazgeçilmezidir (OBADER, 2013). Çocuğun büyümesi ve sağlıklı olması için beslenme, bakım, sevgi gibi temel ihtiyaçların en uygun şekilde karşılanması ne kadar önemli ise oyun da en az bu ihtiyaçlar kadar önemlidir (Oktay, 1999; akt. Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit, 2016). Belirli bir amacı olsun ya da olmasın, belirli kuralları olsun ya da olmasın, dünyanın her yerinde çocuklar her koşulda, her yerde ve her zaman her şeyi oynayabilirler (Baykoç Dönmez, 1992; akt. Erşan, 2006).

Tarih boyunca oyunun çocuklar için önemli olduğu fark edilmiş; oyun eğitimciler, psikologlar, filozoflar, doktorlar gibi farklı alanlarda çalışanların ilgilendiği ve üzerinde çalıştığı bir konu olmuştur. Bu çalışmalar sonucunda farklı oyun tanımları ve oyunu tanımlayabilmek amacıyla pek çok özellik ortaya konmuştur (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Oyun; çocukların yaratma, deneyimleme ve iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Yavuzer, 2000; akt. Ateş, 2016). Oyun; dil, duygusal ve sosyal gelişimin en etkili ve verimli öğrenme süreci olarak ifade edilebilir (Baykoç Dönmez, 1992; akt. Erşan, 2006). Çocuk oyunla birlikte hareket eder, düşünür, planlamalar

yapar, bunları sözleri ve beden hareketleriyle de destekler (Oktay, 1999; akt. Sezer, Yılmaz ve Koçyiğit, 2016).

Okul öncesi eğitimcileri ve öğretmenler çocukların kendini en iyi anlattığı yöntemlerden birinin oyun olduğunu söylerler, çünkü çocuk kendi benliğini en iyi oyunla ortaya çıkarır, karakterini karşıdaki kişilere en iyi oyunla aktarır (Seyrek ve Sun 1999; akt. Gül, 2012).

Oyunlar; çocukların öğrenmesinin, yaratmasının, deneyim kazanmasının, iletişim kurmasının, yetişkinliğe hazırlanmasının, duygularını ifade etmesinin, sıkıntılarından kurtulmasının bir yolu ve çocukları geliştirmek, eğlendirmek, desteklemek için bir mutluluk kaynağıdır (Karaman, 2012).

Okul öncesi eğitimde kullanılan bir diğer önemli kavram etkinliktir. Etkinlik; Etkinlik bir işletme veya bir kuruluşun belirli bir alanda fiilen faaliyet göstermeyi veya aktivite anlamında kullanılmaktadır (www.tdk.gov.tr). Etkinlik; öğretim programlarının kazanımlarını (çocuklardan gösterilmesi beklenen) edinmeye yönelik, çevresel özellikler ile çocukların ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alındığı, çocukların öğrenmelerinde etkin görev olarak birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimde içinde buldukları, sürecin sonunda bilgiye ulaşarak bilgiyi yapılandırdıkları bir öğrenme-öğretme faaliyetidir (tedankara.k12.tr).

Etkinlik türleri olarak Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okula hazırlık ve alan gezileri sayılabilir. Etkinlikler birer birer yapılabileceği gibi birden fazla etkinlik türü birlikte de planlanabilir. Etkinlikler çocukların tek başına, yani bireysel olabildikleri şekilde planlanabileceği gibi küçük gruplar ve büyük grup oluşturacak şekilde de planlanabilir. *Bireysel etkinlik*; çocuğun kendi başına, kendi kendine deneyimleyerek öğrenmesini destekler. Bireysel etkinlikler planlanırken çocuğun mutlaka zevk alması ve mutlu olması sağlanmalıdır, çünkü ancak bu şekilde çocuğun bütün gelişim alanları desteklenmiş olur. *Küçük grup etkinliği*; aynı yaşa, aynı özelliklere ve ortak zevklere sahip çocukların küçük bir grup oluşturacak şekilde bir araya getirilmesiyle planlanan etkinliklerdir. Çocuklar yaş, gelişim özelliği, ilgi ve becerileri doğrultusunda gruplara bölünerek farklı çalışmalar yaptıkları etkinliklerdir. Küçük grup etkinliklerinde öğretmen farklı yöntemler kullanır. *Büyük grup etkinliğinde* tüm çocuklar bir aradadır, ortak amaçlar söz konusudur, öğretmen aynı yöntemleri kullanır (MEB, 2013). *Bütünleştirilmiş etkinlik*;

çok fazla etkinlik çeşidinin uyumlu geçişler sağlanarak bir araya toplanmasından meydana gelir (Can, 2019).

MEB 2013 programında da görüldüğü gibi oyun bir etkinlik türü olarak ele alınmıştır. Oyun bir etkinlik türü müdür? Oyun ve etkinlik arasında fark var mıdır? Oyunu çocuk, etkinliği öğretmen mi yönetir?

Oyunun özelliklerine baktığımızda diğer etkinliklerden hangi açılardan ayrıldığı da görülmektedir (Hurwitz, 2002; akt. İnce ve Işır, 2016; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007):

- 1- Oyunda çocuk için amaçtan/sonuçtan çok süreç önemlidir.
- 2- Oyun için çocukta içten gelen bir motivasyon vardır, çocuk her zaman oyuna hazırdır.
- 2- Oyunu, malzemelerini, arkadaşlarını çocuk kendisi seçer.
- 3- Oyun çocuğun kimseden öğrenemeyeceği konuları kendi başına öğrenme yöntemidir.
- 4- Oyun çocuğun uğraşdır, çocuğun uzmanlık alanıdır.
- 5- Oyun sırasında her şey olabilir.
- 6- Oyun hayal ile gerçeği bağlayan bir araçtır.
- 7- Oyun çocuğun deney odasıdır (Yörükoğlu, 2002).
- 8- Oyun, kuralların test edildiği bir yerdir, bu kurallar anlamlı olabilir veya olmayabilir.
- 9- Oyunda kurallar görünebilir veya kaybolabilir. Basit veya zor olabilirler ve çocukların önceki deneyimlerinden yeni kurallar ortaya çıkabilir.
- 10- Oyun çocuğun eğlencesidir.

Ceglowsky (1997), öğretmenlerin çocukların oyunlarını gözlemleyerek daha iyi etkinlikler planlayabileceklerini söylemektedir. Vygotsky'nin görüş ve kuramını yansıtan araştırmacılara göre, eğitimcilerin çocukların oyunlarına katılmaları oyunların değer kazanmasına ve çocukların gelişiminin en üst düzeyde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Akt. Öncü ve Özbay, 2005). Çocuğu öğrenmeden soğutmanın en kısa yolu onu oyundan uzaklaştırmak ve katı kurallar içinde eğitim vermeye çalışmaktır. Bunun yerine oyunu öğrenmenin yardımcısı ve aracı olarak kullanmak gerekir (Yörükoğlu, 1980), yani etkinliklerin tümü oyunlaştırılarak gerçekleştirilebilir. Bu konuda öğretmenin bilgili ve becerili olması gerekir. Öğretmenler çocukların zevklerine, gelişimlerine ve

gereksinimlerine paralel hedefler seçmeli ve bunlara ulaşmada çocukların en çok hoşlandığı yöntemleri tercih etmelidir (Kadim, 2012).

Bu bilgiler ışığında okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi dönem çocuklarının oyun ve etkinlik ayırımı yapıp yapmadıklarının incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukları (n=100) ile öğretmenlerinin (n=50) sınıfta yaptıkları 'oyun' ve 'etkinlik' olarak ayırıp ayırmadıklarının ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenleri oyun ve etkinlik ayırımı yapmaktadırmıdır?
- 2- Oyun ve etkinlik ayırımı yapan öğretmenler bunu nasıl açıklamaktadırmıdır?
- 3- Çalışma grubundaki çocuklar oyun ve etkinlik ayırımı yapmaktadırmıdır?
- 4- Oyun ve etkinlik ayırımı yapan çocuklar bunu nasıl açıklamaktadırmıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bazı yetişkinler tarafından boşa harcanan zaman olarak görülen oyun, eğlenceli bir aktivite olmanın yanında önemli bir eğitim aracıdır (Önder, 2000). Oyun; motivasyon, yaratıcılık ve öğrenmenin yüksek seviyede gerçekleştiği eylemlerdir. Oyunda çocuk başarısız olma korkusundan uzaktır, başarıya ve öğrenme ihtiyacı gerektiren durumlarda görülen stres ve kaygı yoktur, değişik denemeler yapmaktan çekinmez (Driscoll ve Nagel, 2002; akt. Özkök, 2004).

Yapılan bir çalışmada oyunun tanımı çocuklara buldurulmaya çalışılmış, bunun için pek çok faaliyet sıralanmış, oyun olanlar ve olmayanlar diye ayırmaları istenmiştir. Çocuklar kendilerinin isteyerek başlattıkları faaliyetlere 'oyun', başkalarının kendilerinden yapmak istediklerine ise 'iş/etkinlik' demişlerdir. Çocukların bu ayırımı yaparken mekana ve ortamda yetişkin olup olmamasına dikkat ettikleri de saptanmıştır (Howard, 2002). Benzer bir başka çalışmada da çocuklar anaokullarında zorunlu olarak yapılan ve öğretmen tarafından yönetilen etkinlikleri oyun olarak tanımlamamışlardır. Çocuklar bir şeyi yapmak

zorunda olmayı ‘çalışma’, bir şeyi isteyerek yapmayı ‘oyun’ olarak ifade etmişlerdir (Wing, 1995).

Oyundan yüksek yararın elde edilmesi için doğallığının bozulmaması, bunun için de yetişkin müdahalesinin olmaması ya da en alt düzeyde olması gerekir. Dışarıdan müdahalede çocuk zorlamayla karşılaşacağı için direnç gösterecek, yaptığı işe ilgi duymayacak, öğrenme tam gerçekleşmeyecektir (Sevinç, 2004). Oyundaki yüksek motivasyon, eğlence ve mutluluk, stres ve kaygı duymadan yapılan denemeler, keşif ve araştırmalar, hayal dünyası ve yaratıcılığın kullanılması çocuğun öğrenmesini kolaylaştıran unsurlardır (Tuğrul, 2010, Russo, 2009, Broadhead, 2007; akt. Tuğrul, Aslan, Ertürk ve Altınkaynak, 2014).

Bu özellikler etkinliklerde de olmalıdır, yani etkinlikler de oyunlaştırılmalıdır. Bu konuda görev öğretmenlere düşmektedir, dolayısıyla öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve görüşlerinin bilmek önemlidir. Çocukların neyi oyun neyi etkinlik olarak gördüklerini anlamak da etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için önemlidir. Ayrıca bu konuda çok fazla çalışmaya rastlanmadığı için literatüre katkı sağlaması açısından da bu araştırma önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Araştırmanın çalışma grubu; İstanbul’un Kadıköy ilçesinden ve Van ilinden tesadüfi yöntemle seçilen 5 devlet ve 5 özel okul öncesi eğitim kurumuna 2018-2019 eğitim-öğretim yılında devam eden 5-6 yaş grubundan 100 çocuk ve bu okullarda görev yapan 50 öğretmen ile
- 2- Araştırmanın bulguları; öğretmenler ve çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Erken Çocukluk Döneminde Oyun

2.1.1. Oyunun tanımı

Oyun insanın yaşamı süresince devam eden ve doğumla başlayan bir etkinliktir., Bazen amaçlı olabildiği gibi bazen de amaçsız şekilde gerçekleştirilebilir. Çocukluk hayal dünyasının çoğu zaman ön planda olduğu, çocuğun kendisini, çevresini ve hayatı tanımaya başladığı bir dönemdir. Bu nedenle çocukluk ve oyun kavramları birbirini bütünleyen iki etmendir (Öncü ve Özbay, 2006).

Oyunun ne anlama geldiği ve çocuklukların niçin oyun oynadıklarını ifade etmeye çalışan Freud, Piaget, Vygotsky, Erikson gibi kuramcılar, araştırmacılar ve eğitimciler oyunun gelişimde ve öğrenmede büyük bir görevi olduğunu, oyunun sağlık, keyif ve yaratıcılık içerdiğini öne sürmektedirler (Erşan, 2006). Oyun, çocuğun kendini anlattığı, yapabileceklerini keşfettiği, hayal gücünü kullanabildiği ve çeşitli yeteneklerini geliştirebildiği önemli bir etkinliktir. Oyun her çocuğun işidir (Durmuş, Işılak ve Karatekin, 2005).

Çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal yönden sağlıklı gelişimi ve eğitimi için en önemli yöntemlerden biri kesinlikle oyundur. Çocuk hayatı ile ilgili deneyimleri oyun yoluyla öğrenir. Oyun sırasında farklı görevler üstlenerek dünyayı kendi duygularıyla anlamlandırmaya çalışır. Bu nedenle oyun çocuğun gelişimi için hayati bir önem taşır (Aral, vd., 2001; MEB, 2013). Çocuk dünyasının temel sözcüğünü oluşturan oyun son derece karmaşık bir konudur. Bir bütünü bir noktaya odaklayan, çok farklı fikir ve deneyimi beraberinde taşıyan bir olaydır (Gönen ve Dalkılıç, 2002).

Oyun için günümüze kadar fazla enerjiyi atma, rahatlama, temel ihtiyaç, taklit, iç denetiminin doygunluğunu sağlama gibi farklı tanımlar ve açıklamalar yapılmıştır. Günümüzde ise çok daha farklı boyutları olduğu görülmüştür (Razon, 1985; akt. Erşan, 2006). Oyun, yer ve zaman sınırlaması olmayan, bilgilendirici ve keyif veren etkinliklerdir (Öncü ve Özbay, 2007; Öztürk, 2010; Çoban ve Nacar, 2008; akt. Kolcu, 2014).

Dönmez (2000) oyunu; çocuğun oynarken keyif aldığı, bu nedenle kendi isteği ile oyuna katıldığı, onun bütün gelişim alanlarını ilerleten, belli bir kuralı olan ya da olmayan, gerçek hayatın bir parçası olan en önemli öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır. Gönen ve Dalkılıç (2003) oyunu, farklı fikir ve deneyimleri içinde barındıran oldukça karmaşık ve temelinde çocuğun kendi hayal dünyası olan bir olgu olarak açıklamıştır. Poyraz (2003); öğrenme, birlikte deneyim kazanma, iletişim kurma, yaratma ve yetişkinliğe hazırlama aracı, duyguları aktarma yolu, rahatlama özgürlük gibi daha bir çok kazanıma sahip oyun kavramını mutluluk kaynağı olarak ifade etmektedir.

Çocuk için vazgeçilmez bir hayat biçimi olan oyun kavramının çok farklı ve çok çeşitli tanımları yapılarak ele alınması oyunun ne kadar önemli ve kapsayıcı bir kavram olduğunu gözler önüne sermektedir. Çocuk için oyun hayatı bir şekilde öğrenme yöntemidir, çünkü çocuk oyunla öğrenir, eğlenir, kendini anlatır ve rahatlar. Çocuğun var olduğu her mekanda onunla birlikte oyun da vardır. Oyunların türleri, oynama şekilleri ve kuralları, oyunlarda kullanılan araç-gereçler toplumdan topluma, zamanla farklılık gösterse de çocuklarla birlikte onların oyunları da var olmaya devam etmektedir.

2.1.2. Oyunun önemi

Oyun insanların var olduğu her zamanda ve her mekanda kendini eğitim ve gelişim alanlarında göstermiştir. Çocukların doğumuyla birlikte aktif olan ve adım adım şekil ve içerik bakımından farklılık gösteren oyun etkinlikleri çocukların sıkılmadan katıldıkları belli yetenekleri geliştiren ve pekiştiren bir araç özelliği taşır (Pehlivan, 2005). Çocuklar bazen kendi başlarına bazen de diğer akranlarıyla oynarken gerçekleştirdiği hareketleri ve tutumları ile sosyal, zihinsel, fiziksel açıdan hangi gelişim döneminde olduğu hakkında da ipucu verir. Çocuğun kişiliği oyun içinde kalıplaşmaya ve derinleşmeye başlar, becerileri oyun içinde ortaya çıkar, yaşam ile ilgili tecrübeleri çoğunlukla oyun içinde öğrenir. Çocuk oyun içinde fikir yürütür, hareket eder, planlamalar yapar ve bunları da konuşarak ifade ederken hareketleri veya tavırları ile de dışarıya belli eder (Kolcu, 2014).

Oyun, çocuğun kendini en kolay, en anlamlı ve direk olarak ifade ettiği yöntemdir. Bir yetişkin, bir çocukla en iyi etkileşimi oyun yoluyla kurabilir. Çocuk açıkça söyleyemediklerini, mutluluğunu, heyecanını yine oyun yoluyla gösterebilir (Çoban ve Nacar, 2008). Çocuklar oyun yoluyla bedenlerini tanıma ve anlama fırsatı bulurlar. Ayrıca duygularını dışa vurmaları, içlerindeki fazla enerjiyi atmaları, yeteneklerini geliştirmeleri,

problem çözebilmeleri, başkalarının duygularını ve kendi özelliklerini anlamaları ve başkalarıyla etkileşim kurmayı öğrenmeleri için de oynamaları gerekmektedir (Öncü ve Özbay, 2007). Çocuklar için bütün bu olumlu özellikleri içinde barındıran oyun kavramı bu nedenle çok önemli ve araştırılmaya değer bir konudur. Sadece çocuklar için değil, çocuk-yetişkin iletişimi için de çok önemli olduğu unutulmamalıdır.

2.1.3. Oyunun özellikleri

Oyunun özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz (Brewer, 2001; Isenberg ve Jalongo 2006; Johnson, Christie ve Yawkey 1987; Smidt 2006; akt. Aksoy ve Çiftçi, 2014):

- Oyun zorlayıcı değildir. Oyun oynarken çocuklar özgürdür ve dış dünyadan gelen sorulara yanıt vermek zorunda değildir, yaratıcılıklarını ortaya koyarlar.
- Oyun değişime ve çocuğun yönlendirmelerine her zaman açıktır; çocukların yaşantılarını, geçmiş ve geleceğini birbirine bağlayan bir köprüdür.
- Çocuklar oyunda aktif rol alırlar ve dış dünyayı keşfederler, sorular sorarlar, yanıtlar ararlar.
- Oyunun belirli sınırları ve kuralları vardır. Bu sınırlar ve kurallar değiştirilebilir ve uyarlanabilir, ancak bunu oyun oynayanların onaylaması ve uyması gerekir.
- Oyun eğlencelidir ve mutluluk verir, bu nedenle çocuklar oyun oynamaya devam eder.

Herhangi bir etkinliği oyun olarak tanımlayabilmek için aşağıda verilen olmazsa olmaz beş özelliği içinde barındırması gerekmektedir (Rubin, Fein ve Vandenberg, 1983; akt. Sevinç, 2004):

- 1- Oyun çocuğun kendi dünyasından, içinden gelen bir davranıştır. Kendi içinde bir bütünlüğü vardır. Belirli amaca yönelik değildir, çünkü önemli olan oyunun kendisidir.
- 2- Oyuna katılmak çocuğun kendi isteğine bağlıdır, çünkü oyun başkaları tarafından değil çocuk tarafından yönetilir ve yönlendirilir. Bu nedenle çocuğun kendi seçimi olması çok önemlidir.
- 3- Çocuk oyun sürecinde eğlenmeli, güzel zaman geçirmelidir.
- 4- Oyun gerçek yaşamın taklidi değildir, çocuğun hayatının sanki öyleymiş gibi değiştirilmiş şeklidir. Çocuk bu ortamda hayalindekileri yaşatır, istediği durumları yaratır, yeni roller üstlenir, hayali iletişim ve arkadaşlıklar geliştirir.

- 5- Çocuk oyunda merkezde olur, pasif olmaz. Tamamıyla kendisi yaşar ve başkaları tarafından müdahale edilmez.

Oyun tüm bu özelliklerle birlikte çocuğun kendini tanımasına yardımcı olur, dikkatini yoğunlaştırmasına destek olur, hayal gücünü artırır, yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olur, çevresini keşfetmesini sağlar, problem durumlar karşısında uygun çözümler bulmasına yardımcı olur, düşünme ve karar verme becerisini geliştirmesini sağlar, sorumluluk alma, işbirliği ve paylaşma becerilerinin gelişimine destek olur, duygularını ifade etmesine yardımcı olur, hareket gelişimine destek olur, toplumsal kuralları öğrenmesine ve bu kurallara uygun hareket etmesine yardımcı olur, şekil, yerçekimi, ağırlık, büyüklük gibi pek çok kavram hakkında bilgi edinmesine ve bilişsel gelişimin desteklenmesine yardımcı olur (Şahin ve Özkızıklı, 2011). Bütün bunlar oyunun önemini ve çocuğun hayal dünyasını yansıtması için oyunun gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.1.4. Oyunun gelişim alanlarına etkisi

Gelişim; doğumdan başlayarak fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, cinsel yönden belirli aşamaları ve şartları olan, sürekli ilerleme gösteren bir değişim sürecidir. Bu gelişim süreci en son aşamaya ulaşıncaya kadar devam eder (Senemoğlu, 1996; akt. Akınbay, 2014; Ulusoy, 2009). Gelişim, hareketli, karışık ve devamlılığı olan bir olgu ve süreçtir (Aydın, 2005). Gelişimde fiziksel, duygusal ve bilişsel özellikler birbirleriyle ilişkili olarak, bütünlük göstererek değişim sağlarlar. İnsanın kilosu artar, boyu uzar, beyin fonksiyonlarında farklılıklar olur, vücut ölçüleri değişir (Koç, 2001). Çocuklar yetişkinlerden farklı olarak daima büyür, gelişir ve değişirler (Özer ve Özer, 2007). Oyun çocuğun bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkiler (Yavuzer 1998; akt. Akınbay, 2014).

2.1.4.1. Oyunun çocuğun fiziki gelişimine etkisi

Büyüme, çocuğun vücut ağırlığı ve boyunun uzaması açısından ölçülebilen bir gelişimdir. Koşma, zıplama, sıçrama, atlama, tırmanma gibi fiziksel güç ve hareket gerektiren oyunlarla çocuğun dolaşım, solunum, sindirim gibi sistemlerinin koordineli faaliyet göstermesi, vücuttaki fazla yağın yakılması, iç salgı bezlerinin düzenli çalışması, kasların güçlenmesi sağlanır. Çocuklar hareketli bir oyun için gerekli olan hareketleri oyun içinde daha kolay yapar. Açık havada oynanan oyunlarla çocuk bedensel gelişimi için gerekli temiz hava ve D vitaminini de farkında olmadan alır. Bu sayede kasları güçlenen

çocukların gelişimi de hızlanır. Çocuklar özellikle açık havada daha neşeli oynarlar (Akandere, 2006; akt. Keskin, 2009).

2.1.4.2. Oyunun çocuğun psiko-motor gelişimine etkisi

Psiko-motor gelişim; vücudun ve nörolojik sistemin aynı yönde büyümesi ve gelişmesiyle birlikte vücudun bütün parçalarının uyumlu bir şekilde hareket etmeye başlamasıdır. Çocuklar oynarken koşma, zıplama, tırmanma, bloklarla bir şey yapma, hamurla oynama gibi devamlı motor hareketler yaparlar (Bayhan, San ve Artan, 2007).

Psiko-motor gelişim; fiziki büyüme ve gelişimle birlikte beyin ve omurilik gelişimi sonucu organizmanın hareketlilik kazanmasıdır. Çocuğun büyük ve küçük kas gelişimi ilk iki yılda hızlı ilerleme gösterir. Küçük kasların motor gelişimdeki olgunlaşması, daha önce rasgele yapılan hareketlerin beceriye dönüşmesini sağlar. Oyun bu dönemde büyük bir ihtiyaçtır. Çocuk; oyunda yürüme, koşma-atlama, uzağa atlama, tırmanma, kayma, merdiven inip çıkma, fırlatma, yakalama, ağırlık kaldırıp taşıma, çömelme, kalkma, sıçrama, sekme, dengede durma, sallanma, topu hedefe atma, top sürme, ip atlama, bisiklete binme gibi faaliyetler yaparak büyük kaslarını geliştirirken bir nesneyi tutma, kavrama, bırakma, okşama, delme, yoğurma, ilikleme, açma-kapama, delikten ip geçirme, makasla kesme, çizme-boyama, fırça kullanma gibi hareketlerle de küçük kaslarını geliştirmiş olur (Akandere, 2006; akt. Keskin, 2009).

2.1.4.3. Oyunun çocuğun sosyal-duygusal gelişimine etkisi

Sosyallik, bireyin içinde bulunduğu toplumdaki diğer insanlar ile ilişkilerini kapsayan ve hayat boyunca gelişmeye devam eden bir olgudur. Çocuklarla oynanan bazı oyunlar onların çevreleri ile sosyal ilişkiler kurmasını ve geliştirmesini sağlar (Aytekin, 2001).

Duygular, bireyin insani yönünü desteklediği gibi insan yaşamının önemli parçalarından birini de oluşturur. Duyguların olmadığı ortamda sosyalleşme de mümkün olamaz. Bu nedenle sosyallik ve duygusallık kavramı bir bütün ve tek bir terim halini almıştır (Bayhan, San ve Artan, 2007). Psikanalitik kuramcılara göre oyun, çocukların duygusal ilişkilerini başlatabilmesi ve mutsuz, üzücü duygulardan kurtulabilmesi için en uygun ortamdır (Özdoğan, 2000; akt. Akınbay, 2014).

Çocuk oyunda yeni deneyimler kazanır, fikirlerini savunur, eğlenir, kızar, şaşırır; oyun dünyasında özgür ve son derece bağımsız hareket ederek duygusal yönden rahatlar. Çocuk

oyun yoluyla mutluluk, sevinç, üzüntü, acıma, korku, kaygı, dostluk, düşmanlık, kin, nefret, sevgi, sevilme, sevme, öfke, güven duyma, bağımlılık, ayrılık, ölüm gibi birçok duygusal tepkiyi öğrenirken aynı zamanda bazı duygusal tepkilerini kontrol etmeyi ve denetim altına almayı da öğrenir (Gökçen, 2005). Toplum kurallarından sıraya girmek, sırasını beklemek, başkalarının haklarına saygı göstermek, düzen ve temizlik alışkanlıkları edinmek, yönetmek ve yönetilmek, başkalarıyla uyum ve işbirliği sağlamak, kendine düşeni yapabilmek oyun yoluyla geliştirilebilen becerilerdir (Seyrek ve Sun, 2005).

Bir araya gelen çocuklar henüz birbirini hiç tanımadan, hatta adını bile öğrenmeden oynamaya başlarlar. Bu da bize oyunun çocukların en doğal anlaşma ve sosyalleşme aracı olduğunu gösterir (Aydınlı, 2005). Çocuk, oyunlar aracılığıyla yardımlaşmayı, paylaşmayı, iş birliğini, başkaları ile olumlu ilişkilerde bulunabilmeyi öğrenerek topluma kolay bir şekilde uyum sağlar. Bu da sosyal ve duygusal gelişimini destekler (Çağdaş ve Seçer, 2011).

2.1.4.4. Oyunun çocuğun bilişsel gelişime etkisi

Bloom, doğumdan sonraki ilk sekiz yılın beyin gelişimi için çok önemli bir dönem olduğunu; beyin gelişiminin yaklaşık olarak %80'inin bu kritik yaş aralığında tamamlandığını; bu dönemin en anlamlı ve verimli şekilde geçirilmesi gerektiğini söylemiştir (Öztürk, 2010; akt. Aslan, 2019). Oyun çocuğun fiziksel, psikomotor, duygusal ve sosyal gelişimini etkilediği gibi bilişsel gelişimini de desteklemektedir. Çocuk oyun oynarken evreni ve çevresini anlamlandırmakta, yeni bilgiler öğrenmekte, merak ettiği her şeyi keşfetmektedir. Akılda tutma, hatırlama, isimlendirme, eşleştirme, gruplandırma, analiz, sentez, problem çözme gibi beyinsel süreçlerin işleyişi oyunla hız kazanmakta ve ilerlemektedir. Akıl yürütmeyi, dikkatini toplamayı, kendini bir hedefe yöneltmeyi, sebep-sonuç ilişkisi kurmayı, oyunda ortaya çıkan problemleri görmeyi ve bunlara çözümler üretmeyi öğrenmektedir (Akandere, 2003, Poyraz, 2003, Seyrek ve Sun, 2005).

Oyunun bilişsel gelişime öncelikli etkisi öğrenmedir. Çocuk oyunda her türlü olguyu ve nesneyi tanıyarak, kullanma özelliklerini, işlevlerini öğrenir (Hazar, 2006). Çocuklar kendisini ve içinde bulunduğu çevreyi oyunlar oynayarak tanıma olanağı bulur. Yeni bilgilere ulaşabilmek için merak eder, sorgular ve öğrendiklerini çevresine aktarabilir. Çocuklar kavramları, olayları ve deneyimleri oyun içinde öğrenir, çünkü oyunun en önemli özelliğinden biri keşfederek öğrenmedir. Oyunlar bununla birlikte mantık yürütmeyi,

neden-sonuç ilişkisi kurmayı, amaç belirleyip o amaca yönelmeyi, dikkatini odaklayabilmeyi, doğru seçimleri tercih etmeyi, deneyim kazanmayı da en etkili şekilde öğretir (MEB, 2014).

2.1.4.5. Oyunun çocuğun dil gelişimine etkisi

Çocuğun oyun ortamında konuşma becerisi artar, yeni sözcükler öğrenir, böylece sözcük dağarcığı gelişir. Oyunla birlikte çocuk ilk olarak çevredeki nesnelere, materyalleri, araçları tanır, onlara bir isim verir. Dışarıdan gelen sesleri, tonlamaları, doğaçlamayı, uyakları kullanma imkânı bulur. Kendini rahat ifade edebilme becerisi kazandığından daha düzgün cümleler kurma becerisi de kazanmaya başlar (MEB, 2016). Sembolik hareketin gelişmesi ve sembolik kullanımlarda temsil edici düşünce ve yerine koyma davranışlarının artması ile çocuğun dilsel yetenekleri de gelişir. Sembolik oyun sırasındaki bir şeyi başka bir şeyin yerine kullanma davranışı her gün yaşadığı durumlardan farklı ve yeni durumlar üretmesine fırsat verir. Bu tür fırsatlar da dilin gelişimi açısından oldukça önemlidir (Ahioglu, 1999; akt. Akınbay, 2014).

2.1.5. Oyunun tarihçesi

Oyun insan yaşamının hemen hemen her döneminde yer alan bir olgudur (Tüfekçioğlu, 2013). Oyun ve oyuncağın insanlık var olduğundan beri var olduğu arkeologların yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla da görülmektedir. İngiltere Müzesinde bulunan, pişmiş kilden yapılmış, MÖ. 800 yılına ait bir heykelde iki kız kaşıkla oynarken görülmektedir. Hindistan ve eski Mısır'daki duvar resimlerinde zarla oynanan oyunlar, topaç çevirme ve el vuruşma oyunlarını oynayan; ip atlayan, top ve bebeklerle oynayan çocuklara rastlanmıştır (Diken, 2012).

Ulusların tarihinde oyunun ilk görülmesi müzikle birlikte olmuştur. İnsanlar hiçbir kurala uymadan dans ederler, kendilerini müziğin ritmine bırakırlardı. Müziğin ritmine kendini kaptıran insanlar bazen coşar, tepinir, garip sesler çıkarır, bazen de yumuşak hareketlerle hareket eder, sallanır, böylece kendilerini tanrılarına daha yakın hissederlerdi (Çalışkan ve Karadağ, 2008). Arkeologların yanı sıra seyyahlar, resim ustaları, edebiyatçılar da kendi eserlerinde oyuna ve çocuk oyunlarına ilişkin bilgiler vermektedir. Bu yazılı ve görsel kaynaklar oyunun tarihçesine ve ilerlemesine ilişkin kanıtlar olarak öne sürülebilir (Diken, 2012).

2.1.5.1. Tarihte oyun ile ilgili görüşler ve kuramlar

2.1.5.1.1. Oyun ile ilgili görüşler

Oyunu, çocuk için en önemli eğitim aracı olarak gören ve günümüze kadar farklı fikirler ortaya atarak çeşitli kuramlar ve düşünceler ileri süren öğretmenler, eğitimciler, düşünürler ve psikologlar oyunun ne kadar kıymetli olduğu üzerinde durmuşlar; bunu da yaptıkları bütün araştırmalarla gözler önüne sermişlerdir.

Geçmişten günümüze bütün tarih sürecine baktığımızda farklı farklı kültürlerde çocukluk olgusu üzerinde ortak fikirler öne sürülmüştür. Genel olarak çocuk; kendi başına işlerini halledemeyen, çaresiz, belli ihtiyaçları olan, yardıma muhtaç, oyun oynama isteği ve gereksinimi gösteren bir birey olarak kabul edilmiştir. Oyun, çocukluk döneminin her zamanında, her anında yer almış bir kavramdır (Sevinç, 2004).

Geçmişten günümüze bazı eğitimcilerin, öğretmenlerin, psikologların ve düşünürlerin oyun hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

Platon/Eflatun (M.Ö. 427–347): Antik Yunan düşünürlerinden biri olan Platon, çocukların ruhen ve bedenen eğitilmesinin önemini vurgularken, çocuğun bedenini eğitilmesi konusunda oyun oynamanın önemine değinerek “çocuk oyun oynayarak büyümelidir” demiştir. Küçük çocukların masallar dinlemeye, oyunlar oynamaya ihtiyacı olduğunu belirtmiştir (Aytekin, 2001; Poyraz, 2012).

Aristo (M.Ö. 384-322): Kişinin eğitimi noktasında üç ana etkenin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu üç ana etken: 1-Kişinin sahip olduğu alışkanlıklar, 2-Zihin gelişimi, 3-Beden gelişimidir. Eğitim sisteminin bu üç ana etkene göre farklılaşmasının daha verimli olacağını belirterek; erken çocukluk dönemindeki çocukların içinde oyunun olduğu etkinliklerle vakit geçirmesi gerektiğini söylemiştir (Çakmak ve Elibol, 2013).

Quantilianus (M.S. 35-96): Antik Roma düşünürlerindedir. Entelektüel eğitime önem vermiş, eğitimin 7 yaşından önce başlaması gerektiğini söylemiş, eğitimin çocuğun gelişim tarzına uygun olarak oyun içinde ve oyun oynayarak verilmesini savunmuştur (Gözüalan, 2013).

Gazali (1058-1111): Önemli İslam filozoflarından biridir. Oyun çocuğu dinlendirir, hafızasını yeniler ve öğrenme kapasitesini artırır; bu nedenle çocukların oyun oynamasının

çok önemlidir (Aytekin, 2001); öğrencilerin enerji kazanması ve yapılan aktivitelerden bıkmaması için oyun çok önemli ve gereklidir fikrini benimsemiştir (Güven, 2006).

Montaigne (1533-1592): Çocuk için oyunun yeri ve öneminin basit bir oyundan çok düşlerinin, duygularının ve fikirlerinin gerçeğe döndüğü en önemli ve verimli zamanlar olduğunu belirtmiştir. Oyunu amaçsız, sadece vakit geçirme ya da oyalanmaya yarayan bir şey olduğuna dair bütün düşünceleri reddetmiştir (Ellialtıoğlu, 2011).

Comenius (1592-1671): Comenius, oyuna ve çocuğun hayati tecrübelerine değer veren ve dikkat çeken bir eğitimcidir. Eğitimde yaşam için öğrenme yöntemini desteklemiş, çocuklara ait kişisel farklılıklara dikkat çekmiştir (Ellialtıoğlu, 2011). Oyunu çocuğun özgürlük talebi ile ilişkilendirmiş, fakat disiplin ve düzen kazanmada da önemli görevi olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimde oyunun önemine dikkat çekerek, müzikle birlikte dramatik oyunların çocukların karakterini geliştirdiğini, değer ve ahlak eğitimine katkıda bulunduğunu ileri sürmüştür. “Çocuğa bir şey için ısrar edildiğinde zevk almaz, hiç sevmediği şeylere karşı duyduğu memnuniyetsizliği gözler önüne serer. Hiç kimse baskıyla oyun oynamaz” sözüyle çocuğun özgür olma isteğini belirtmiştir (Sevinç, 2004).

Rousseau (1712-1778): Rousseau, çocuğun kendi doğal ortamında, doğanın kucağında ve zorlanmadan yetiştirilmesini istemiştir. El aktivitelerinin çocuğun hesaplama ve fikir yürütme yeteneğini geliştirdiği ve tüm eğitimi etkilediği fikrindedir (Aral vd., 2001). Beden eğitimine çok önem vermiş; her okulda bir beden eğitim alanı bulunmasını istemiş ve şunları söylemiştir: “Sağlıklı olan bir çocuk zihnen de gelişir ve zeki olur. Bu nedenle çocuğun bedenini her zaman çalıştırmasını ve aktif tutmasını sağlayınız” (Güven, 2006).

Salzmann (1744-1811): Eğitimi oyunla bir bütün olarak görmüş; eğitimci olan kişinin çocuklarla ilgilenmeyi ve onlarla oynamayı seven bir kişi olması gerektiğini savunmuştur (Seyrek ve Sun, 2003).

Pestalozzi (1746-1827): İsviçreli bir eğitimci olan Pestalozzi insanda doğuştan başlayan bir hareket etme dürtüsünün var olduğunu ve bütün hareketlerin oyundan başka bir şey olarak düşünülmemesi gerektiğini söylemiştir. Bu nedenle de çocuğun sürekli olarak hareket ettiğini, ellerini kollarını bir şeylere uzattığını savunmuştur (Seyrek ve Sun, 2000).

Fröbel (1782-1852): Alman eğitimci ve düşünür, okul öncesinin öncüsü olan Fröbel çocuğun eğitiminde oyun oynamanın çok değerli bir yeri olduğunu söylemiştir. Oyunu, çocuklar için karşılanması gereken bir ihtiyaç ve kişiliğin şekillenmesinde önemli temel noktalardan biri olarak görmüştür. Fröbel okul öncesi dönemde oyunla ilgili çok sayıda çalışma yapmış, çocuklar için anaokulları (kindergarten=oyun bahçeleri) kurmuştur. Bu anaokullarında daha keyifli, verimli ve kalıcı öğrenmeler sağlayacağını düşündüğü için oyunlarla donatılmış bir eğitim uygulamıştır (Samur, 2012; Asımoğlu, 2012). Fröbel “oyun çocuğun bütün hayatını etkileyen ve yönlendiren bir çekirdektir ve okul öncesi dönemde çocuğun en doğal ve ruhuna iyi gelen işidir” demiştir (Baykoç Dönmez, 1992; Seyrek ve Sun, 2003).

Dewey (1859-1952): Çocukların uygulamalar yaparak deneyimler kazanabildiği çalışmaların bulunduğu öğrenme ortamlarının daha verimli olduğunu öne sürerek oyunun da çocuk için böyle bir ortam hazırladığını savunur (Koçyiğit vd., 2007).

Montessori (1870-1952): İtalyan eğitimci ve aynı zamanda tıp doktoru olan Montessori, çocuk için oyunun önemini belirtmiş, çocuğun davranışları ve hareketleri için çalışma kavramını kullanmıştır (Samur, 2012). Çocuğun tutum, tavır ve hareketlerini, gösterdiği uğraşları, yaptığı alıştırmaları, tecrübelerini ve çalışmalarını oyun olarak değil, iş olarak tanımlamıştır, yani oyunu çocuğun işi olarak ifade etmiştir. Montessori, çocuğun yaşamının ilk altı yılını duyarlılık evresi olarak isimlendirmiş ve oyunla destek verilerek iyi değerlendirilmesi gerektiğine değinmiştir. Çocuk büyüme ve öğrenme çabası içinde olduğunda, kendisini geliştirdiğinde aktif olarak oyun oynar (Baykoç Dönmez, 1992; Seyrek ve Sun, 2000).

Huizinga (1947): Huizinga’ya göre oyun; çocuğa baskıyla verilen bir şey değil, onun keyfine ve seçimlerine bağlı bir şeydir, çocuğu içine alan ciddi bir aktivitedir. Oyun, çocuğun gerçek hayatından farklı ve tamamen özgür olduğu fiziksel bir ihtiyaçtır. Çocuk oyunla mutlu olur ve hazza ulaşır (Gözalın, 2013).

2.1.5.1.2. Oyun ile ilgili kuramlar

Oyunla ilgili kuramlar 1-Klasik kuramlar, 2-Modern kuramlar olarak iki başlık altında ele alınabilir (Erşan, 2006). Klasik kuramlar araştırma sonuçlarına dayanmaz, oyunun amacı ile ortaya çıkış nedenlerini açıklamaya çalışır. Modern kuramlar araştırmalara

dayanır, ancak bunlar oyun kuramı değil, gelişim kuramlarıdır; oyunun çocuğun gelişimine etkilerini açıklamayı hedeflemiştir (Mellon, 1994; akt. Öncü ve Özbay, 2006).

2.1.5.1.2.1. Klasik kuramlar

Fazla Enerji Kuramı: Herbert Spencer tarafından şekillendirilmiş olan bu kuram, oyunun vücutta biriken enerjinin boşaltılmasına yardımcı olduğunu, böylece organizmanın rahatladığını ileri sürer (Erşan, 2006). Fazla enerji kuramının eksik kaldığı noktalar oyunun içeriğini yeteri kadar önemsememeleri ve çocukların oyunlarındaki değişimleri ve yenilikleri açıklamakta eksik kalmalarıdır (Çakmak ve Elibol, 2013; Poyraz, 2012).

Dinlenme Kuramı: Lazarus tarafından geliştirilen bu kurama göre, zihnen ve bedenen zorlayan etkinlikler bireyi yorar, bireyin daha çok enerji harcamadan diğer çalışmalara hazırlanmak için dinlenmesi gerekir. Çocuklar da oyunlar aracılığıyla rahatlar ve dinlenme gereksinimlerini karşılamış olurlar. Böylece çeşitli aktiviteler sayesinde daha mutlu ve huzurlu deneyimler elde etme fırsatı bulurlar (Sevinç, 2009; Poyraz, 2012).

Yaşama Hazırlık Kuramı: Gross tarafından ortaya konan bu kurama göre oyun içten gelen bir dürtü; gelecek yaşam için bir ön hazırlık ve alıştırmadır (Çoban ve Nacar, 2008). Çocuktaki saldırganlık gibi ilkel yönelimler oyun sayesinde dışa aktarılır ve çocuk rahatlar (Aral vd., 2001).

Tekrarlama Kuramı: Stanley Hall'ın temsilcisi olduğu bu kuram, oyunu ilkel tutum ve davranışların tekrarı olarak kabul eder, oyunun kişide yer alan sosyal olmayan yönelimlerden temizlenme görevi olduğunu ileri sürer (Erşan, 2006). Yaşama Hazırlık kuramının tersine oyun ile gelecek yaşantı arasında bir ilgi kurmaz (Çoban ve Nacar, 2008).

2.1.5.1.2.2. Modern kuramlar

Psikoanalitik Kuramlar: Freud, kişilik kuramını açıklarken oyuna da değinmiştir. Çocukların duygusal gelişiminde oyunun görevinin önemi üzerinde durarak (Kadim, 2012) oyunun çocuğun hassas, zarar verici olaylar sonucu ortaya çıkan negatif hislerinden etkilenmemesini sağlayan değerli bir aktivite olduğunu söylemiştir (Poyraz, 2012). Savunma mekanizmaları henüz gelişmemiş ve id enerjisinin etkisinde olan sağlıklı çocuklarda hayali ve dramatik oyunlar gelişimin doğal bir boyutudur (Ulutaş, 2011).

Bununla birlikte Freud çocuğun bütün tutum, tavır ve hareketlerinin bir sebebi olduğunu, çocuklar oyunlarında hiçbir zaman rastgele duyguları ve kurguları yansıtmazlar diyerek belirtmiştir. Çocuk oluşturduğu hayalleri ve düşleri gerçek yaşantısından destek alarak, zemin oluşturarak oyununa yansıtır. Bu nedenle çocukların bazen mutluluk, öfke, üzüntü gibi gerçek duygularını oyunlarında bazı nesnelere yansıttığı gözlenebilir. Freud oyunun çocuğun kişilik gelişimiyle birlikte sona erdiğini de savunur (Koçyiğit vd., 2007). Oyunun kişilik gelişimine olan bir diğer katkısı da, çocuğun ruhsal uyuşmazlıklarının en etkili tedavi yöntemi olan ‘oyunla tedavi’nin doğmasına olanak sağlamış olmasıdır (Güven, 2006).

Freud’un görüşlerini temel alan ve bir kişilik kuramı ortaya koyan Erikson da oyuna değinmiş (Bayhan ve Artan, 2004); oyunu Freud'dan değişik olarak bedensel ve kültürel boyutuyla ele almıştır. Çocuklar geniş çevreleriyle, yani daha çok ve farklı dış uyaranlarla, gerçek yaşamda karşılaşılabileceği durumlarla daha iyi baş edebilmek için oyunlarında sürekli olarak yeni örnekler oluştururlar (Poyraz, 2012).

Bilisel Gelişim Kuramları: Oyunu zihinsel olarak kavramaya ve anlamlandırmaya çalışan 3 bilişsel kuramdan söz edilebilir (Ateş, 2016):

1-Yapılandırmacı Kuram: Piaget ortaya koyduğu bu kuramı açıklarken oyuna da değinmiştir. Buna göre oyun, çocuğun tecrübe ve bilgilerini bir araya getirdiği bir olgudur ve oyun ile zihnin ilişkilidir. Çocuk oyun yoluyla edindiği yeni bir bilgiyi özümseyerek uyma işlemini gerçekleştirir; bu işlemi yaparken şemalarına dair bir dengeleme işlemi de yapar. Piaget’ye göre en etkili ve doğal öğrenme çocuğun kendi deneyimlediği ve kendi doğal yaşantısında edindiği bilgilerdir. Bu gerçek öğrenme ise ancak ve ancak oyun ile olur (Ataman, 2003; Sevinç, 2004).

2-Sosyo-kültürel Gelişim Kuramı: Bu kuramı ortaya koyan Vygotsky’e göre oyun çocuğun keşfidir, çocuk yaşadığı çatışma ve sorunları oyun yoluyla çözüme ulaştırır. Oyun aynı zamanda öğrenme için en etkili araçlardan biridir (Özdoğan, 2004; Seyrek ve Sun, 2003; Sevinç, 2004); bütün gelişim alanlarını etkiler ve oyunda çocuğun aldığı roller onun soyut düşüncenin temellerini atmasını da sağlar. Oyun, çocuğa davranışlarını kontrol altına alma fırsatı verdiği için başka mekanlarda da daha bilinçli ve özenli tavır, tutum ve hareketler sergilemesini (Özdoğan, 2004); bu da çocukta öz düzenleme ve içsel denetimin temellerinin daha güçlü atılmasını sağlar (Ateş, 2016).

Vygotsky, çocukların oyundaki sembol ve araçlar aracılığıyla zihinsel yapılarına şekil verdiğini, yaratıcılıklarını geliştirdiğini savunmakta ve oyunun düşünce-dil gelişimini desteklediğini ileri sürmektedir (Saracho ve Spodek, 1998; akt. Kolcu, 2014).

3-Sosyal Öğrenme Kuramı: Bu kuramı ortaya koyan Bandura, çocukların bilişsel semboller aracılığıyla dış dünyayı sembolik olarak algıladığını, düşünme ve dil aracılığı ile geçmiş belleğinde tutarak gelecek tasarıları yapabildiğini savunmaktadır. Bu bilişsel semboller geçmiş ile gelecek arasında güçlü bir köprü kurmaktadır. Oyun çocuğun dış dünya ile etkileşim kurması ve sosyalleşmesi açısından çok değerlidir. Çocuk böylece kurduğu sosyal etkileşim ile çevresini gözler ve pekiştirmeye edindiği davranışları yeni davranışlarla taçlandırır (Bayhan ve Artan, 2004).

2.1.6. Oyunun yaşlara ve özelliklerine göre sınıflandırılması

Oyunla ilgili araştırmalara bakıldığında oyun aktivitesinin yaş ilerledikçe değiştiği, ancak geçmiş yıllardaki deneyimlerin silinip gitmediği ve bir sonraki aşamanın da hemen oluşturulamayacağı görülmektedir (Cole and Morgan, 1968). Çocukların oyunları onların yaşına ve gelişimine göre değişiklik gösterir. Çocuk oyunlarındaki bu farklılık ve süreç birçok eğitimci ve düşünür tarafından farklı biçimlerde ele alınmıştır.

2.1.6.1. Parten'in sınıflaması

Parten, oyunun sosyalleşmeye bağlı olarak farklı yaşlarda farklı şekilde oynandığı üzerinde durmuştur. Bu bakış açısıyla oyunu 4 evrede ele almıştır (Gül, 2006; Ellialtıoğlu, 2011; MEB, 2014):

1-Tek Başına Oyun: 2-2,5 yaşa kadar devam edebilen bu evrede çocuk oyunu bireysel oynar, kurduğu oyun kendisi ile oyun malzemesi arasında geçer. Çocuk çevresindeki hiçbir akranından etkilenmez. Bu özellik, bu dönemin en belirgin özelliğidir.

2-Paralel Oyun: 2-4 yaş arasındaki bu evrede çocuklar diğer akranlarıyla aynı ortamdadır, fakat birbirlerinden etkilenmeden bağımsız oyunlar kurarlar. Bu evrede de çocuk diğer çocuklardan ve ortamdan etkilenmez.

3-Birlikte Oyun: Bu evredeki oyunlarda çocuklar birbirlerinden oyunla ilgili hem fikir hem de oyuncak alışverişinde bulunurlar. Aynı oyunda oynarlar ve aynı materyalleri kullanırlar.

4-Kooperatif (İşbirlikçi) Oyun: Çocuk bu aşamada grubun içine dahil olur ve etkileşim kurmaya başlar; artık bir sosyalleşme mevcuttur. Oyun içinde birbirlerine ihtiyaç duyabilir, sorumluluk yükleyebilir, görev verebilir ve rol dağıtabilirler. Oyuncaklar amaca uygun olarak paylaşılır (Baykoç, 1992; Morrison, 1998; Sevinç, 2004).

2.1.6.2. Piaget'nin sınıflaması

Oyun ve zihin gelişimi arasındaki ilişkiyle ilgili çalışan Piaget, oyunu da zihinsel gelişime paralel üç evrede ele almıştır:

1-Duyu-Motor Dönemde Alıştırma-İşlevsel Oyun (0-2 yaş): Çocuk bu evrede çevresindeki materyalleri kendi istediği biçimde kontrol eder; elindeki oyuncak sıklıkla atma davranışını sergiler. Atma gibi tekrar davranışları ilk zamanlarda kendi bedenine yönelikken daha sonra dış çevreye ve çevredeki malzemelere döner; bu da çocuğun yetkinlik duygusunu destekler (Ömeroğlu, Ersoy, Şahin, Kandır ve Turla, 2010). Piaget'ye göre bu evrede tekrarlanan hareketler çocuğun bundan keyif almasını sağlar. Bu keyif sayesinde çocuk bütün duyularını kullanarak çevreden gelen uyarıyı daha iyi anlamlandırır ve gruplar (Yavuzer, 2000; Şenol, 2004). Piaget tekrarlarla oluşan bu alıştırma oyunlarının sözel olmayan zekayı da geliştirdiğini öne sürmüştür (Özdoğan, 2004).

2-Sembolik-Simgesel-Taklidi Oyun (2-7 yaş): Malzeme veya oyuncaklar çocuğun hayal dünyasında yer alan değişik bir role girebilir, hatta sadece malzeme ve oyuncaklar değil çocuğun kendisi de değişik görevler ve roller üstlenebilir. Bu aynı zamanda empatinin de temelini oluşturur (Ömeroğlu vd., 2010).

Sembolik oyun döneminde çocuklar gerçek dünya ile hayali dünya arasındaki değişiklikleri anlama ve bunlar üzerinde fikir yürütme becerisi geliştirdiklerinden kendi gerçeklerini oluşturmaya başlarlar. Çocuklar bu dönemde herhangi bir baskı olmadan her malzemeyi kendi istediği şekilde kullanma özgürlüğüne sahip olur. Çocuk sembolik oyunda üç önemli aşamayı tamamlar: İlk aşama çocuğun gerçek nesnelere kullanarak oyun kurmasıdır. İkinci aşama oyunların önce doğrudan kendisiyle ilgili olmasıdır. Üçüncü aşama ise çocukların oyunlarının daha kompleks olaylara dönüşebileceğidir (Bayhan San ve Artan, 2007).

3-Kurallı Oyun (12 yaş ve sonrası): Piaget'ye göre kurallı oyunlarla birlikte zihinsel düşünme süreci başlar. Bu dönemde çocukların kurduğu oyunlara kurallar eklenir ve bu kurallar çerçevesinde hareket edilir. Bu da çocuklarda fikir yürütme ve düşünme becerisini destekler (Arıcı ve Arıcı, 2014). Kurallı oyunda temel amaç, grupça hareket etmek ve işbirliği içinde olmaktır. Bu kurallar çocuğu aynı zamanda toplum kurallarına da hazırlar (Özdoğan, 2004). Bu dönemde genellikle kesin ve bazen de karmaşık kuralları olan oyunlar tercih edilir. Çocukların kurduğu bazı oyunlarda değişmez, kesin ve net kurallar olabilir, dama ya da satranç oyunlarında olduğu gibi (Yavuzer, 2000).

2.1.6.3. Smilansky'nin sınıflaması

Smilansky çocuklarla yaptığı çalışmalar sonucunda Piaget'nin bilişsel gelişime bağlı oyun dönemlerini daha ayrıntılı şekilde açıklamış; birbirinden farklı yapı ve hareketleri içinde barındıran, daha kompleks 4 oyun dönemi oluşturmuştur (Tüfekçioğlu, 2001, Sevinç, 2004):

1-İşlevsel Oyun: Bu tür oyunda çocuklar bedensel ve sözel deneyimler yaratarak dış dünyayı keşfetme ve gelecek ile köprü kurma yeteneklerini elde etmek için çaba harcar. Oyun en başta çocuğun fiziksel deneyimleriyle hareket etmesini sağlar. Bu dönemde çocuklar keşfettiği bir hareketi pekiştirerek ve sık sık yaparak yeni hareketler oluşturmaya başlar (Ömeroğlu vd., 2010).

2-Yapı-İnşa Oyun: Bu evrede çocuklar var olan malzemelerle yaratıcılıklarını kullanarak yeni ve farklı bir şeyler üretmek isterler, örneğin legoları kullanarak bir şeyler yapmak gibi. Bu oyunlar merak duygusu ve girişkenliğin yanısıra küçük kas gelişimini de destekler (Tüfekçioğlu, 2001; Sevinç, 2004). Böylece ürettikleri sayesinde daha mutlu olurlar ve zevk alırlar (Ömeroğlu vd., 2010).

3-Dramatik Oyun: İnşa oyunundan sembolik oyuna geçen çocuk duygu, düşünce ve hayallerinin ışığında kendi dünyasında tasarladığı kişileri, materyalleri ve olayları kullanarak canlandırmalar yapar. Bunun içinde gerçek malzemeleri kullanabilir (Sevinç, 2009).

4-Kurallı Oyun: Bu evrede çocuklar önceden belirlenmiş kurallara uygun davranmayı, sorumluluk ve görev almayı öğrenmektedirler. Oyun sırasında ve öncesinde kurallar

söylenir ve tekrar edilir. Kurallara uymayanlar gerektiğinde cezalandırılabilir (Tüfekçioğlu, 2001; Sevinç, 2004).

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Etkinlik

2.2.1. Etkinliğin tanımı

Etkinlik; öğretim kazanımlarını (öğrencilerden beklenen) gerçekleştirmeye yönelik, çevresel özellikler ile öğrencinin ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alındığı, öğrencilerin öğrenmelerinde aktifliği üstlenerek akranları ve öğretmenleriyle etkileşimde buldukları, sonunda da bilgiye ulaştıkları, bilgiyi tanzim ettikleri bir öğrenme-öğretme sürecidir. Çocukların kendi gereksinimlerine uygun olarak geldiğinde isteyerek katıldıkları bir öğrenme durumudur (<https://www.dersimiz.com/terimler-sozlugu/etkinlik-nedir-ne-demek-38632>, 2019).

Etkinlikler geliştirilirken hangi tekniğin kullanılması gerektiği ilgili çocuğun gelişim özelliklerine, kazanımlara ve konuya göre değişir. Etkinlikler planlanırken çocuğun kişisel farklılıklarına önem verilmeli, iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ve çoklu zeka kuramından yararlanılmalıdır (<https://www.tedankara.k12.tr/index.php/ortaokul-etkinlik>, 2019).

2.2.2. Etkinlik çeşitleri

Etkinlik çeşitleri; okuma-yazmaya hazırlık, drama, müzik, hareket, oyun, fen, Türkçe, sanat, matematik ve alan gezileri şeklindedir. Etkinlikler birer birer planlanıp uygulanabileceği gibi farklı etkinlik çeşitlerinin içinde yer aldığı 'bütünleştirilmiş etkinlikler' de hazırlanabilir. Yarı yapılandırılmış, yapılandırılmış, yapılandırılmamış etkinlikler sınıfta yapılabileceği gibi dışarı da yapılabilir. Etkinlikler büyük grup, küçük grup veya bireysel şekilde de planlanıp uygulanabilir.

Küçük grup etkinlikleri; çocukların yaşlarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve yeteneklerine göre gruplara ayrıldığı etkinliklerdir. Bir gruptaki tüm çocukların aynı etkinlikleri küçük bir grup içinde gerçekleştiriyorsa etkinlikler büyük etkinlikler olarak sınıflandırılır. Küçük grup etkinliklerinde her grubun etkinlikleri ayrıca planlanmalıdır.

Büyük grup etkinlikleri; sınıftaki tüm çocuklarla aynı yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak ve aynı yararları elde etmek amacıyla yapılan etkinliklerdir.

Bireysel etkinlikler; çocukların bireysel ilgi, gereksinim ve yetenekleri ile gelişim özelliklerini dikkate alarak gelişimlerini desteklemek amacıyla planlanan etkinliklerdir. Bu etkinlikler, çocuğun kendi kendine deneyimleyerek öğrenmesini ister.

Öğrenme bir bütündür. Kapsamlı etkinlikler, anlamlı geçişlerle Türkçeden fen, oyunlardan matematik öğrenilmesini sağlar. Bu amaçla oyun-Türkçe, fen-matematik, sanat-okuryazarlığa hazırlık, oyun-spor, drama-alan gezisi, sanat-bilim, sanat-Türkçe ve okuryazarlığa hazırlık gibi farklı etkinlikler farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir araya getirilmelidir (Can, 2019).

Matematik Etkinliği: Matematik eğitimi, çocuklara öncelikli olarak matematiği ve matematikle ilgili etkinlikleri sevdirmeyi amaçlar. Böylece olumlu tutum edinen çocuklar eski bilgileri ile yeni bilgilerini daha kolay entegre edebilir, çevresindeki bütün her şeye karşı akıl yürütme becerisi geliştirebilirler (MEB, 2013). Okul öncesi öğretmenleri, çocukların matematik kavramlarını geliştirmeleri için günlük yaşamlarındaki birçok fırsatı kullanmalarına yardımcı olabilirler. Çocuklar matematiksel işlemleri gözlemlemektedir. Günlük deneyimler, bilimsel ve sosyal çalışmalar okul öncesi çocuklarda matematiğin ilerlemesine, matematikle ilgili kavramların gelişmesine yardımcı olmaktadır (Dodge vd., 2002; Eliason ve Jenkins, 2003; Metin, 1994; akt. Uyanık ve Kandır, 2010).

Çocuklarda matematiğe karşı gelişecek düşüncenin, tutumun hangi yönde olacağını büyük oranda öğretmenlerin matematikle alakalı etkinliklere gösterdikleri ilgi ve verdikleri önem belirlemektedir (Metin, 2001). Bu sebeple matematik etkinlikleri gündelik yaşam ile iliştilererek eğlenceli bir şekilde çocuklara aktarılmalıdır.

Drama Etkinliği: Drama, çocukların bir olayı, durumu kendi hayal ettiği ve deneyimlediği şekilde hayata geçirmesi, yani canlandırması demektir. Okul öncesi drama; çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak, bütün gelişim alanlarını desteklemek, olayları yerine göre söz ile yerine göre sadece jest ve mimiklerle canlandırmayı içeren etkinliklerin tümüdür. Drama, durumları ve olayları canlandırmak ve oyunlaştırmak için hayali bir ortamda eylemlerin, sözlerin ve taklitlerin kullanılmasıdır (Karamustafaoğlu ve Sağır, 2017). Bir başka tanımla drama, olayların, soyut kavramların, deneyimlerin ve davranışların oyunlar aracılığıyla yorumlanmasıdır (Şahin, 2000). Drama yönteminde tüm duyular ön planda olduğu için soyut kavramlar somut deneyimlerle anlam kazanabilir (Güven, 2011).

Öğretmen liderliğinde uygulanan drama süreci üç aşamadan oluşur: 1-Isınma, 2-Canlandırma, 3-Değerlendirme (MEB, 2013). Isınma aşamasında çocuklar ilk olarak olaya ve duruma hazırlanır, yani vücudunu ve bedenini kullanmaya başlar. Canlandırma aşamasında kurallar vardır, ama çocuklar bu kurallar çerçevesinde yine kendi istediği gibidir, yani özgürdür. Bu aşamada hikaye oluşturma, dramatizasyon, rol yapma ve doğaçlama gibi bir veya daha fazla teknik kullanılabilir. Değerlendirme aşamasında ise soru cevap yöntemiyle ya da resim, afiş hazırlama gibi farklı yöntemlerle bütün bir süreç ve olay gözden geçirilir (MEB, 2013).

Okuma-Yazmaya (Okula) Hazırlık Etkinliği: İlkokula hazırlık çalışmaları; çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiği sürece sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünüdür. Bu alanda yapılacak çalışmalar çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna girdiği ilk günden itibaren tüm gelişim alanlarını kapsamlı ve birbirini tamamlamalıdır. Çocuğun bir beceriyi tam anlamıyla kazanabilmesi için uzun yıllara ihtiyaç vardır (MEB, 2013).

Diğer bir deyişle, okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim planının tamamı aynı zamanda bir ilkokula hazırlık planıdır; okul olgunluğu ancak bu şekilde kazanılabilir. Okula hazırlık çalışmaları çocukların ilkokula geçişini teşvik etmek ve hazırlık düzeylerini geliştirmek için oluşturulan etkinlikler bütünüdür; kesinlikle okuma veya yazma öğretmek değildir. Programda okuma ve yazma talimatı yoktur, harfler gösterilmez ve yazdırılmaz (MEB, 2013). Öğretmenler çocuğun gelişim düzeyini göz önünde bulundurarak basitten karmaşığa doğru kademeli ilerlemeye dikkat etmelidir (Parlakıyıldız ve Yıldızbaş, 2004).

Okuma-yazmaya hazırlık sürecinde dinleme ve konuşma, ses farkındalığı, görsel ayırt etme, kelime bilgisi, görsel okuryazarlık ve yazma geliştirilmesi gereken becerilerdir. Okul öncesi dönemde okula hazırlık, çocukların örgün okuma-yazma öğrenme sürecine kolayca geçiş yapabilmeleri ve okuma-yazma öğrenme sürecini başarılı bir şekilde devam ettirebilmeleri için tamamlanması gereken etkinlikleri içeren bir kavramdır (Erdoğan, 2013).

Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışması olarak görülmemelidir. Bu çalışmalar birçok farklı etkinlik türüyle (sanat, drama, müzik, oyun vb.) birlikte yürütülmelidir (MEB, 2013). Erken okuma ve yazma becerileri;

fonolojik farkındalık, yazma (yazma bilgisi), harf ve alfabe bilgisi, kelime bilgisi, dinleme ve okuduğunu anlama ve yazma ile ilgili kavramların edinilmesidir (Karaman, 2014). Okul öncesi dönemde kazanılan okuryazarlık deneyiminin çocukların okuma ve yazma becerilerini okuldan önceki yıllarda edinmelerinde doğrudan ve dolaylı birçok etkisi vardır (Nation ve Snowling, 2004; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Dickinson ve Caswell, 2007; akt. Bolat, 2019).

Sanat Etkinliği: Sanat, çocukların öğrenmelerini desteklemek ve teşvik etmek için kullanılan en önemli araçlardan biridir (Ocak Karabay ve Bilir Seyhan, 2017). Sanat etkinlikleri çocukların problem çözmek için yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanmalarına, eleştirel düşüncelerine ve çözüm odaklı olmalarına olanak sağlayan etkinliklerdir. Sanat etkinlikleri çocukların kendilerini ifade ederek iletişim becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilir; çocukların kendilerini, içinde yaşadığı kültürü ve diğer kültürleri daha iyi tanımasını, anlamasını ve farklılıklara saygı duymasını sağlar (MEB, 2013). Fröbel'e göre sanatsal etkinlikler çocukların tüm gelişimlerini desteklemekle birlikte onların olağanüstü yeteneklerini fark etme ve sergileme fırsatı da sağlar (Englebright ve Berry, 2007; akt. Özyürek ve Aydoğan, 2011).

Sanat etkinlikleri grup etkinliği olarak planlanmış, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre bireysel olarak uygulanabilen etkinliklerdir; öğrenme merkezinde veya gün içinde ayrı etkinlikler olarak gerçekleştirilebilir. Süreç, tek bir ürün üretmeyi planlamamaktadır; bu nedenle Gruptaki çocuk sayısı ve çocukların özelliklerine göre çeşitli etkinlik ve etkinlikler için uygun materyaller hazırlanmalı, çocuklara özgürce seçim yapma fırsatı verilmelidir. Sanatsal etkinliklere örnek olarak yoğurma maddeleri, kağıt ürünleri, boya ürünleri ve artık malzemelerin işlenmesi (kolaj) verilebilir (Dereobalı, 2007). Bir sanatçının stüdyosu ziyaret edilebilir, müze veya galeri turu düzenlenebilir.

Öğretmenin bu konudaki görevleri şöyle sıralanabilir:

- Bir günlük etkinliklerinde çocukların sanat etkinliklerinden yararlanmalarını sağlamak,
- Uyaranın sayı ve çeşitliliğini sağlayarak değişik sanat etkinliklerine yer vermek,
- Çocukların yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin geliştirilmesi için çaba göstermek,
- Çocuklara yaptıklarıyla kendilerini ifade edebilme olanağı vermek,
- Çocukları ürünlerini oluşturmak için cesaretlendirmek ve uygun sorularla destekleyerek gereken yerlerde rehber olmak,

- Ortaya çıkan ürünleri; materyal kullanımı, orijinallik, çalışmada isteklilik, yardımlaşma, etkinlik seçimi, başladığı işi bitirme, ayrılan süre gibi birçok yönüyle değerlendirmek ve sergilenecekleri çocukların katılımıyla etkinlik bitiminde sergilemek (Artut, 2002; Kılıç, 2003; Ersoy, Ömeroğlu ve Turla, 2004; Aykut, 2004; Yıldızbaş ve Çamlıbel, 2004; Ulutaş ve Demiriz, 2006; Dereobalı, 2007; Artut, 2009).

Türkçe Etkinliği: Bu etkinliklerin genel amacı; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlamak, kelime dağarcığını geliştirmek ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Türkçe etkinlikleri; çocukların Türkçeyi doğru kullanmalarını, ses çıkarmalarını, farklı söz dizim yapılarını anlamalarını ve kullanmalarını, dinleme becerisi kazanmalarını, duygu ve düşüncelerini sözlü ve sözsüz olarak ifade etmelerini, ses tonunu ayarlamalarını ve kelimeleri doğru konuşmalarını sağlar. Ayrıca Türkçe etkinliklerinin önemli işlevlerinden biri de çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve kitap sevgisini aşılaktır (MEB, 2013).

Eğitim programlarında dil ve iletişimi desteklemek için çocuktan çocuğa ve yetişkinden çocuğa iletişimi teşvik eden yöntemlerin kullanılması önemlidir. Seçilen etkinlikler için sözel ve sözel olmayan dil becerilerinin kapsanması, örneklerle çeşitlendirilmesi, yorumlamanın ve farklı akıl yürütmenin desteklenmesi, ilk elden deneyim ve yaparak öğrenmenin desteklenmesi, kalem-kağıt temelli becerilerden daha önemlidir. Erken okuryazarlık becerileri, çocukların gelecekteki okuma ve yazma süreci ve okulun başarısı için kritik öneme sahiptir. Dil ve erken okuryazarlık yakından ilişkilidir. Erken okuryazarlık, okuryazarlıktan farklıdır. Çocukların gelecekteki okuryazarlık başarılarında önemli rol oynayan özellikle okul öncesi dönemde dil becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarıyla desteklenir (MEB, 2013).

Oyun Etkinliği: Oyun çocukların uzmanlık alanıdır. Dünyanın her yerinde çocuklar her zaman, her yerde, her şeyi oynayabilirler. Oyun sadece çocuklar için değil, yetişkinler için de yaşam boyu süren keyifli bir iş olarak önemini korumaktadır. Çocuklar oyun yoluyla öğrenme deneyimlerini geliştirmekte ve zenginleştirmektedir (MEB, 2013). Oyun, çocukların bilimsel kavramlarla ilgili yaşam boyu deneyim kazanmaları için çok önemli bir araçtır. Oyunda çocuklar donma, erime, buharlaşma, ısınma, kuruma gibi doğa olaylarıyla ilgili birçok bilimsel kavramı gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, tahmin, ölçme gibi

bilimsel süreç becerileri ile öğrenebilirler (Baykoç Dönmez, 2000; akt. Alisinanoğlu vd., 2015).

Oyun, çocukların eylemlere katıldıkları, duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri, meraklarını gidermek için araştırma ve gözlem fırsatları buldukları, yeni keşifler yaptıkları, nesnelere ve insanlarla etkileşime girdikleri keyifli bir etkinliktir. Oyuna çocuklar kendi istekleri ile katılırlar ve asla baskılanmazlar. Oyun aynı zamanda çocuğun bütün gelişim alanlarına da olumlu anlamda katkı sağlar. Bu katkının daha anlamlı olması için çocukların yaşına, gelişimsel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre farklı oyun olanaklarının sağlanması gerekmektedir. Oyunun malzemesinin sadece oyuncak olduğu da düşünülmemelidir. Çocuğa zarar vermeyecek, ona uygun her şey oyun malzemesi olarak seçilebilir. Böylece çocukların zengin uyarıcılarla dolu bir ortama da sahip olması sağlanmış olur (MEB, 2013).

Üç tür oyun etkinliğinden söz edilebilir (MEB, 2013):

1-Yapılandırılmamış oyun etkinlikleri/serbest oyun: Bu oyun etkinliği tamamen çocuğun seçimlerine ve zevklerine göre şekillenir. Çocuk hangi ortamda, kiminle, ne şekilde, hangi rollerle oynayacağına kendisi karar verir.

2-Yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri: Bu oyun etkinliğinde bazen öğretmen bazen çocuk oyunu başlatabilir, ama yine oyunda aktif olan ve oyunu yönlendiren çocuktur.

3-Yapılandırılmış oyun etkinlikleri: Bu oyun etkinliklerinde belirli kurallar vardır ve bu kurallar çerçevesinde oyunlar oynanır. Çocukların gelişimsel ilerlemeleri için küçük ve/veya büyük gruplar halinde, kuralları belirlenen eğlenceli aktiviteleri oynamalarına olanak sağlayan oyunlardır. Geleneksel çocuk oyunları bu kategorideki oyunlardır.

Bütün oyun türlerine günlük eğitim akışı içinde dengeli şekilde yer verilmesi gerektiği unutulmamalıdır (MEB, 2013).

Müzik Etkinliği: Müzikli etkinlikler, çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimini aynı anda destekleyen ve müzikal gelişimi olumlu yönde etkileyen etkinliklerdir. Bu etkinlikler; ses ve müzik arasındaki ayrımı dinleme, ritim, nefes egzersizleri ve ses, şarkı söyleme, enstrüman çalma, yaratıcı hareket ve dans, gibi müzik eşliğinde hareket, hikayeler oluşturma gibi etkinliklerden oluşur (MEB, 2013). Müzik etkinlikleri ile çocuklar öğrendikleri kavramları pekiştirebilir ve konuyu daha kolay

anlayabilir. Müzik, çocukların öğrenmesinde bir araç olarak kullanıldığında hatırlama, anlama, konuşma, problem çözme, karar verme gibi zihinsel mekanizmaları olumlu yönde etkileyen etkinliktir (Yılmaz Bolat, 2017).

Okul öncesi eğitimde müzik eğitiminin amaçları, çocukların bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal gelişimlerine yardımcı olmak, duygu, düşünce ve izlenimlerini estetik bir anlatım dili olan müzikle ifade etmelerini sağlamak, çocukta var olan yaratıcılığı ortaya çıkarmak ve ana dilin gelişimini sağlayarak onları temel eğitime hazırlamaktır (Göncü, 2010).

Müzik, algılamayı kolaylaştıran etkili bir araçtır. Müzik etkinlikleri ile çocuk ince-kalın, hızlı-yavaş, uzun-kısa gibi kavramları öğrenir ve pekiştirir; konuları daha kolay anlayabilir. Eğitici ve çocuk şarkıları, sayma bilmeceleri, tekerlemeler ve atasözleri dil gelişimine yardımcı olmak için kullanılır. Çocuk bunları söylemekten keyif alırken doğru ve akıcı sözlü beceriler de kazanır (MEB, 2013).

Müzikal etkinliklerin çocuğun motor gelişimine de büyük katkısı vardır. Müziği bedensel hareketlerle birleştirerek, kişinin karakterine ve ritmine bağlı olarak belirli bir şekilde hareket etme yeteneği kazanılabilir. Müzikal aktivite motor gelişimle birlikte el-göz koordinasyonuna da olumlu katkı sağlar (MEB, 2013).

Yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde önemli yer tutan müzik etkinliklerinin, günümüzde etkililiği deneylerle kanıtlanmış çağdaş müzik eğitimi yöntem, teknik ve yaklaşımları ile sunulması gerekmektedir (Tufan ve Sökezoğlu, 2009; akt. Dalgın ve Sözbir, 2019).

Fen Etkinliği: Çocuklar doğdukları andan itibaren merak ve keşfetme duygusuyla doğadaki varlık ve olayları gözlemeye ve anlamlandırmaya çalışır (Uyanık Balat, 2013). İşte böylece sorularına ve problemlerine cevap arayan çocuklar fen ve doğaya ilişkin ilk temelleri atmış olurlar. Ayrıca yaşamları boyunca devam edecek olan bu fen doğa merakı onları hep geliştirecektir (Bingöl ve Ünal, 2019). Çocuğun karşılaştığı bu ilk gözlemler çocuklar için son derece ilginç ve büyüleyicidir. Çocuk çevresindeki düzeni ve olguları anlayabilmek için bilim insanı gibi gözlem yapma, yorumlama, tahmin yürütme, ilişki kurma gibi bilimsel süreç becerilerini kullanarak kendi öznel bilgisini oluşturur (Aslan, Ertaş Kılıç ve Kılıç, 2016).

Çocuklar için fen; onların beş duyuları ile dış dünyada arayıp keşfettikleri her şey anlamına gelir (Armga vd., 2002). Fen etkinlikleri çocuğun doğrudan deneyimlerini yaparak yaşayarak öğrenmesi ve beş duyusunu da işin içine katması demektir (Ulucay, 1989). Fen ve doğa etkinlikleri çocuğun hayatına ve çevresine nüfuz eden her şeyi keşfedip incelemesi ve araştırmasını kapsar (Ünal ve Akman, 2006).

Fen; düşünme, yaratma, keşfetme ve anlamlandırmayı içeren bilimsel süreçler demektir (Brenneman, 2009; Morrison, 2012). Doğada var olan, çocukların gördüğü şeyler, yani taş, toprak, yaprak gibi doğal malzemeler fen etkinliğinin içeriğini oluşturmaktadır. Mevsimler, dünya, rüzgarlar, nehirler, göller, okyanuslar, hayvanlar, bitkiler bu konulardan bazılarıdır (Keleş ve Menevşe, 2017). Fen ve doğa etkinlikleri; çocukları gözlemleme, düşünce üretme, ilişki kurma, analiz ve sentez gibi bilimsel süreç temellerini atmaya ve bunlar hakkında fikir yürütmeye yönlendirir (Arnas, 2002). Bu bağlamda çocuklar çevrelerine, dünyaya ve doğaya olumlu bir bakış açısı geliştirebilirler (Loxley, Dawes, Nicholls ve Dore, 2016).

Çocuklar fen ve doğa etkinliklerinden haz duyarlar, yeni şeyler görmek onların ilgisini çeker (Loxley, Dawes, Nicholls ve Dore, 2016; akt. Orhan, 2019). Böylece daha sorgulayıcı, meraklı, keşfeden, araştıran bireyler yetişme olasılığı artar (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2015). Okul öncesi dönemde çocukların fen ve doğayla birlikte edindikleri deneyimler onların bütün gelişim alanlarına ve motivasyonlarına da olumlu katkı sağlar (Yıldırım, 2018).

Fen ve doğa etkinliklerinde yetişkinlere düşen görev, çocukları desteklemek ve onlara merak ve ilgilerini açığa çıkaracakları ortamlar, materyaller yaratmaktır (Özbey ve Alisinanoğlu, 2010). Bu yüzden fen ve doğa etkinliklerini önemini kavrayan yetişkinler çocuklarının araştırma duygularını da desteklemiş olacaklardır (Uğraş, Uğraş ve Çil, 2013; akt. Tuncer, Şimşek, Dikmen, Akmençe ve Bahadır, 2019). Öğretmenler fen ve doğa etkinliklerini planlarken ve hayata geçirirken dikkat etmeleri gereken konulardan bazıları şunlardır: Çocukların çevreye ve doğaya duyarlılığının farkına varmalarını sağlamak, tükenen kaynakları koruma düşüncesini geliştirmek, doğadaki diğer canlıları koruma ve onların hayatına saygı gösterme tutumunu geliştirmek, doğada hazır olarak bulunan malzemeleri farklı amaçlarda kullanma konusunda çocukların kendilerini geliştirmelerini sağlamak (MEB, 2007).

Hareket Etkinliği: Hareket etkinlikleri çocukların hareket yeteneklerini geliştirip onların bilişsel, denge, beden algısı ve nesne kontrolünü sağlamalarını destekler gelişir (MEB, 2013). Hareket etkinlikleri planlanırken üç aşama şeklinde planlanması önemlidir. Bu aşamalar: Isınma aşaması, esas aşama, bitirme aşamasıdır (Güneş, 2004). Öğretmen hareket etkinliği planlarken bu aşamaların tümünü kullanmalıdır. Özellikle çocukların keyif almaları ön planda tutulması gereken etmenlerden biridir (Graham, 1987; akt. Purtaş, 2017).

Öğretmenler hareket etkinliklerini planlarken, çocukların yaş özelliklerine, gelişim aşamalarına ve etkinlikten keyif alma seviyelerine mutlaka dikkat etmelidir (MEB, 2013). Özellikle daha küçük yaşlardaki hareket etkinlikleri en az 30 dakika olmalıdır. Etkinlikler sırasında çıkan ve çıkabilecek problemlere karşı öğretmenin yönlendirmeleriyle etkili bir çözüme ulaştırılması sağlanabilir (Smith, 1994; akt. Purtaş, 2017). Etkinlikler okulun ve mekanın imkanlarına göre öğretmen tarafından uyarlanmalı ve değiştirilmelidir. Etkinliklerde doğal malzemeler, yani taş, tahta, yaprak gibi malzemeler kullanılabilirdiği gibi, okulun imkanlarına göre sınıfın içi ve açık alanlar da kullanılabilir (MEB, 2013).

Alan Gezisi: Alan gezileri, sınıf ortamına getirilemeyen varlık, olay ve olguların kendi yerinde planlı olarak incelenmesidir (Atayer ve Tozkoparan, 2014). Gezi-gözlem yöntemi belli bir amaç için önceden planlanmış olay ya da olguların doğal ortamında incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerdir (Balım ve Mutlu, 2005; akt. Karamustafaoğlu ve Sağır, 2017). Alan gezileri çocukların keşfetme, sorun çözme ve olaylara anlık bakabilme gibi becerilerini desteklemektedir. Böylece öğrenme doğrudan ve aracısız olmaktadır, ayrıca alan gezileri ile çocuklar yaşadıkları dış dünyayı daha iyi tanıma ve anlamlandırma fırsatını da elde etmiş olmaktadır (MEB, 2013).

Çocuklarla beraber inceleme gezisi ve gözlem yapmak için müzeler, sergiler, tiyatrolar, hayvan barınakları, kütüphaneler, tren istasyonu, park ve bahçeler, itfaiye binası, tarlalar, seralar, fabrikalar, çiftlikler, meteoroloji gibi yerlere gidilebilir. Geziler sırasında öğretmen çocuklara açık uçlu sorular sorarak dikkat çekmeli ve çocukların tüm duyuları ile gözlem yapmalarını sağlamalıdır (Aktaş, Arnas, 2003; akt. Alisinanoğlu vd., 2015).

Alan gezilerinin çocuklar için yararları şöyle açıklanabilir (Karamustafaoğlu ve Sağır, 2017):

- Çocukların gözlem ve deney becerileri, çevreye karşı duyarlılıkları gelişir,

- İçinde birden çok metodu barındırması ve daha fazla duyuya hitap etmesi nedeniyle öğrenilen bilgiler daha kalıcı olur,
- Olay ve olguların gerçek ortamda gözlenmesini ve bilginin ilk elden edinilmesini sağlar,
- Çocukların akıl yürütme, iletişim kurma, yaratıcı düşünme becerileri ve özgüvenleri artar,
- Öğrenmeyi soyut ortamdaki çıkarıp somutlaştırarak olay ve olguların kendi ortamları içinde öğrenilmesini sağlar.

2.3. Konu ile İlgili Araştırmalar

Ahioğlu (1999), sembolik oyunla ilgili yaptığı deneysel araştırmada 7 kız, 5 erkek toplam 12 dört yaş çocuğuyla çalışmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan sembolik oyunun deney grubundaki çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

elen (1999), ocukların oyun hakları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun oyun hakları üzerindeki anne-baba tutumları etkisinin sosyoekonomik düzey ve öğrenim durumuna göre anlamlı fark gösterdiği, cinsiyetin ise etkisi olmadığı saptanmıştır.

Hannikainen (2001); yedi farklı bakım evinde bulunan 16 tane beş yaş çocuğuyla bir araştırma yapmış, yapılan etkinliklerin çocuklar için nasıl geçtiği, çocukların sıkılıp sıkılmadığı konusunda sorular sormuştur. Araştırma sonucunda çocukların yapılan bütün etkinliklerden mutlu oldukları ve haz aldıkları, en çok da oyun etkinliklerinde keyif aldıkları görülmüştür. Çocukların oyundaki eğlencelerini mimikler ve şakalaşmalarla tüm etkinlik türlerine taşıdıkları, eğlence ile en sıkıcı durumları bile ilginç, heyecanlı ve anlamlı hale getirdikleri görülmüştür.

Rayna (2001); Fransa'daki gündüz bakım evlerinde bulunan 1-4 yaş çocuklarıyla yapmış olduğu bir araştırmada Piaget'nin kuramı temelinde çocukların oyun geçişlerini gözleyerek incelemiştir. Çocukların birlikte oyuna geçişlerini ve bu birlikteliğin başlangıcında paylaşmanın zihinsel boyutunun nasıl olduğuna; karşılıklı iletişiminin, paylaşmanın oyunun gelişim sürecinde rolü olup olmadığına bakmıştır. Sonuçlar karşılıklı

etkileşimin kavrama yeteneği ve paylaşımcı oyunun gelişmesinde önemli rolü olduğunu, çocukların erken dönemde de sosyo-bilişsel becerileri olduğunu göstermiştir.

Leseman, Rollenberg ve Rispen (2001); Hollanda'daki 7 farklı anasınıfına devam eden 40 çocuk ile 53 ay süren çalışmada çocuk merkezli serbest oyun ile öğretmen yönetimindeki etkinlikleri bilişsel bilgi yapılandırılması yönünden karşılaştırmışlardır. Araştırmada serbest oyun zamanında çocuklar oyun seçimi ile yalnız ya da birlikte oynama konusunda özgür bırakılmıştır. Etkinlik olarak da öğretmen bir ödev vermiş ve çocukların grupla birlikte bu ödevi yapmasını istemiştir. Tüm çocuklar video ile kaydedilmiş; annelerinden de çocukların kişisel özelliklerine ilişkin bir anket doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonucuna bakıldığında çocukların serbest oyunlarda daha yüksek düzeyde sözel iletişim kurdukları, etkinlikler sırasında sözel iletişimin sınırlı olduğu, öğretmenlerin de etkinliklere daha fazla katılım gösterdikleri ve bilgi inşası konusunda çocuklara rehberlik ettikleri görülmüştür.

Guimaraes ve McSherry (2002); Kuzey İrlanda'daki özel gündüz bakım evi, anasınıfı, oyun grubu ve anaokulları olmak üzere toplam 71 okul öncesi eğitim kurumunda okul öncesi eğitim müfredatının çocuk merkezli oyun ve öğrenme merkezli etkinlikler açısından incelenmesini amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Her bir merkezde çocukların katıldığı etkinlikler ve içerikleri, etkinliklere harcanan zaman, yetişkin katılımı, yetişkin ve çocuk sayısı tüm gün gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre anasınıfı dışındaki diğer kurumların etkinlik çeşitleri ile çocuk merkezli eğitimlerinin, öğretmen merkezli eğitimden daha ön planda olduğu saptanmıştır.

Güney (2002), okul öncesi eğitim kurumuna giden 5-6 yaş evresindeki çocukların bilişsel üslupları, oyun çeşitleri, çocukların her oyun çeşidinde gösterdikleri oyun davranışları incelemiştir. Araştırma 19'u kız, 11'i erkek toplamda 30 çocukla çalışılmıştır. Her çocuk günde 10 dakika olmak üzere 5 gün boyunca gözlenmiştir. Araştırma sırasında bilişsel üslup ölçeği kullanılmıştır. Bulgular çocukların oyun seçiminde bilişsel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını, ancak çocukların yaşının oynadıkları oyun türünü etkilediğini ortaya koymuştur.

Howard (2002), çocukların oyun, çalışma/etkinlik ve öğrenmeyi nasıl algıladıklarını ortaya koymak için 3-6 yaş aralığındaki 57 erkek ve 54 kız çocuk olmak üzere toplam 111 çocuk üzerinde araştırma yapmıştır. Çocuklara oyun, etkinlik ve öğrenme aktivitelerini

içeren değişik fotoğraflar gösterilmiş, bunları oyun ya da etkinlik, öğrenme ya da öğrenememe olarak gruplamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların oyun, etkinlik ve öğrenmeyi ayırabildikleri saptanmıştır. Çocukların seçimlerinde etkinliğin yapısının, materyallerin, mekanın, ortamda yetişkin bulunup bulunmamasının etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca oyun ve öğrenmeme, çalışma ve öğrenme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu da bulunmuştur.

Fabes, Martin ve Hanish (2003); ortalama yaşları 52 ay olan, anaokuluna devam eden 97 erkek, 106 kız olmak üzere toplam 203 çocukla yaptıkları araştırmada çocuk oyunlarının çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine göre nasıl değiştiğini üç yıl boyunca serbest oyun sırasında çocukları gözleyerek incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında erkek çocukların hemcinsleriyle oynadıkları oyunların kızların oyunlarından daha hareketli ve sıradan olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların oyun oynarken daha çok hemcinslerini tercih ettikleri de saptanmıştır.

Gmitrova (2003) yaptığı araştırmada 3-6 yaşlarında 51 çocuk ile çalışmış, çocukların bilişsel gelişiminde öğretmen merkezli ve çocuk merkezli oyunların etkisini gözlem yoluyla incelemiştir. Araştırmada çocukların aktif olduğu oyunlar ve öğretmenin aktif olduğu oyunlar olmak üzere iki farklı etmen gözlemlenmiştir. Araştırmada yer alan çocukların kültür, ekonomik durum gibi diğer etmenleri eşit tutulmaya çalışılmıştır. Sonuçta bilişsel aktivitelerde öğretmen faktörünün daha etkin olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Erşan (2006), 362 beş-altı yaş çocuğuyla (170 kız, 192 erkek) görüşme yoluyla nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, çocukların oyun ve çalışma ile ilgili tecrübe ve bilgilerine bakmaktır. Araştırma bulgularına göre çocuklar oyun ve çalışmanın birbirinden farklı olduğunu düşünmektedir. Öğretmen etkeninin bazı çocukları oyuna, bazı çocukları ise çalışmaya yönlendirdiği görülmüştür.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde ve nitel desende düzenlenmiş bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalar; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Durum çalışması ise bir veya birden fazla durumun, ortamın, sosyal grubun, programın, birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; İstanbul'un Kadıköy ilçesindeki ve Van'daki devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 100 çocuk (35 Van-65 İstanbul) ile Türkiye'nin farklı illerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 50 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 3.1. Çalışma Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerine Ait Frekans Dağılımı

Demografik Özellikler		f
Cinsiyet	Kız	62
	Erkek	38
Yaş	Beş	49
	Altı	51
Devam Edilen Okul Türü	Devlet	34
	Özel	66

Kolay örnekleme yöntemiyle seçilen ve çalışma grubunu oluşturan çocukların 62'si kız, 38'i erkektir. 34'ü devlet, 66'sı özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden bu çocukların 49'u beş, 51'i altı yaşındadır.

Tablo 3.2. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Frekans Dağılımı

Demografik Özellikler		f
Cinsiyet	Kadın	43
	Erkek	7
Öğrenim Durumu	Lise	4
	Önlisans	5
	Lisans	38
	Lisansüstü	3
Çalışılan Kurum Türü	Devlet	32
	Özel	18
Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	1-5 yıl arası	40
	6-10 yıl arası	5
	21 yıl ve üstü	5

Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen ve çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin 43'ü kadın, 37'si erkektir. 32'si devlet, 18'i özel okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan bu öğretmenlerin 4'ü lise, 5'i önlisans, 38'i lisans, 3'ü ise lisansüstü mezundur. Okul öncesi öğretmenlerinin 40'nın hizmet süresinin 1-5 yıl arası, 5'inin 6-10 yıl arası, 5'nin de 21 yıl ve üstünde olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinden ve 5-6 yaş çocuklarından veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan iki farklı görüşme formu kullanılmıştır. Çocuklara görüşme soruları gösterilen fotoğraflar üzerinden sorulmuştur.

3.3.1. Öğretmen görüşme formu

Çalışma grubundaki öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanmış olan “yarı yapılandırılmış” görüşme formu oyun ve etkinliğe ilişkin 10, öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin de 3 olmak üzere toplam 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Çocuk görüşme formu

Çalışma grubundaki çocuklara uygulanmak üzere hazırlanmış olan “yapılandırılmış” görüşme formu oyun ve etkinlik ile ilgili 8 fotoğrafa ilişkin açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Çocuklara sırayla 8 fotoğraf gösterilmiş ve önce “sence çocuklar burada ne yapıyor, oyun mu oynuyor etkinlik mi yapıyor?” diye sorulmuş; sonra çocukların verdiği cevaba göre “oyun oynadıklarını/etkinlik yaptıklarını nasıl/nereden anladın?” diye ikinci bir soru sorulmuştur. Bu soru ve fotoğrafların son halinin oluşturulabilmesi için 10 çocukla pilot çalışma yapılmıştır.

Fotoğraflar araştırmacı tarafından gerekli izin alınarak bir anaokulunda çekilmiştir. Fotoğraflar çekilirken çocukların kendi gibi davranmalarına ve doğallıklarını kaybetmemelerine özen gösterilmiştir. Renkli olarak basılan bu fotoğraflar, bir okul öncesi eğitim sınıfında oyun oynayan ya da etkinlik yapan çocukları göstermektedir. Çocuklar bazı fotoğraflarda yerde oturmakta, bazılarında masa başında bulunmaktadır; bazı fotoğraflarda çocukların yanında öğretmen vardır, bazılarında yoktur. Dördü oyuna, dördü etkinliğe örnek sekiz fotoğrafın içerikleri şöyledir:

- 1. Fotoğraf:** Çocuklar yerde oturmuş, bir kağıda çizilmiş olan spiralın üzerine fasulye dizmektedir (etkinlik).
- 2. Fotoğraf:** Çocuklar masa başında ayakta resim yapmaktadır (etkinlik).
- 3. Fotoğraf:** Çocuklar yerde oturmuş legolarla oynamaktadır ve öğretmen de onlarla birlikte (oyun).
- 4. Fotoğraf:** Çocuklar masada oturmuş legolarla oynamaktadır ve öğretmen de onlarla birlikte (oyun).
- 5. Fotoğraf:** Çocuklar masa başında ayakta resim yapmaktadır ve öğretmen de onlarla birlikte (etkinlik).
- 6. Fotoğraf:** Çocuklar yerde oturmuş oyuncaklarla oynamaktadır (oyun).
- 7. Fotoğraf:** Çocuklar masada oturmuş legolarla oynamaktadır (oyun).
- 8. Fotoğraf:** Çocuklar yerde oturmuş, bir kağıda çizilmiş olan spiralın üzerine fasulye dizmektedir ve öğretmen de onlarla birlikte (etkinlik).

3.4. Verilerinin Toplanması

Çalışma grubunda yer alan İstanbul'daki 5-6 yaş çocukları ile görüşmeler araştırmacı tarafından yüzyüze yapılmış, verilen yanıtlar yazılarak kaydedilmiştir. Van'daki uygulamalar için araştırmacı oradaki bir öğretmenden yardım almıştır. Çocuklarla görüşmeler sınıf dışında ve kimsenin bulunmadığı sessiz bir ortamda yapılmıştır. Çocukların cevapları sınırlandırılmamış ve söyledikleri her söz kaydedilmiştir. Her bir çocukla yapılan görüşme ortalama 10 dakika sürmüştür.

Öğretmenlerin çoğuna görüşme formu online yollanmış, onlar da yanıtlarını yazarak araştırmacıya online olarak geri göndermişlerdir. Araştırmacı İstanbul'daki öğretmenlerle yüzyüze görüşme yapmıştır.

3.5. Verilerinin Çözümlemesi

Görüşme yapılarak toplanan veriler nitel veri analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir.

Araştırmada bulguların daha derinlemesine incelenmesi amacıyla verilerin çözümlenmesinde "içerik analizi" kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve başlıklar çerçevesinde bir araya getirmek, düzenlemek ve yorumlamak olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizinde katılımcıların yanıtlarının kodlanması ve özetlenmesi esastır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmada bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocukları ve onların öğretmenleri ile oyun ve etkinlik arasında fark olup olmadığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme yapılmıştır. Bu bölümde görüşmede alınan yanıtlar kategorize edilerek tablolandırılmış; “öğretmenlerin verdikleri yanıtlar” ve “çocukların verdikleri yanıtlar” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Çocuklar ve öğretmenlerin görüşme formları kodlanmış, bu kodlar çocukların ve öğretmenlerin yanıtlarından örnekler verirken ÇK-33, ÇE-5, ÖK-9, ÖE-15 şeklinde kullanılmıştır. Burada “Ç” çocuğu, “Ö” öğretmeni, yanındaki “E” ya da “K” harfi cinsiyeti, numaralar ise her çocuk ve öğretmene verilen sayıyı ifade etmektedir.

4.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenleriyle (n=50) yapılan görüşmede **ilk soru** olarak ‘*oyun ve etkinlik birbirinden farklı mıdır?*’ diye sorulmuştur. Öğretmenlerin 37’si “evet, farklıdır”, 13’ü “hayır, farklı değildir” yanıtını vermiştir.

İlk soruya “evet” yanıtı veren 37 öğretmene **ikinci** soru olarak ‘*ikisi arasında nasıl bir fark vardır? Sizce oyun nedir, etkinlik nedir?*’ diye sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtları kategorize edilerek Tablo 4.1’de sunulmuştur. Görüldüğü gibi öğretmenlerin oyunun özelliklerine ilişkin yanıtları 5, etkinliğin özelliklerine ilişkin yanıtları ise 6 kategoride toplanmıştır.

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi oyun ve etkinlik arasında fark olduğunu belirten öğretmenlerden 25’i oyunun eğlenceli, 4’ü çocuğun başlattığı bir süreç, 4’ü enerjinin dışa vurumu, 3’ü yaratıcılık, 1’i ise soyut olduğunu belirtmiştir.

Aynı öğretmenlerin etkinliğin özellikleri ile ilgili söylediklerine bakıldığında 20 öğretmenin amaçlı ve planlı, 5 öğretmenin öğretici, 5 öğretmenin beceri geliştirici, 4 öğretmenin öğretmen tarafından başlatılan bir süreç, 2 öğretmenin somut, 1 öğretmenin ilköğretim hazırlık çalışmaları olarak tanımladıkları görülmektedir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin (n=37) Oyun ve Etkinlik Arasındaki Farklarla İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı

	Yanıt Kategorileri	f
Oyunun özellikleri	Eğlencedir	25
	Çocuğun başlattığı süreçtir	4
	Enerjinin dışa vurumudur	4
	Yaratıcılıktır	3
	Soyuttur	1
Etkinliğin özellikleri	Amaçlı ve planlıdır	20
	Akademik kazanımlar/Öğreticidir	5
	Beceri geliştirir	5
	Öğretmen tarafından başlatılan bir süreçtir	4
	Somuttur	2
	İlköğretime hazırlık çalışmalarıdır	1

Öğretmenlerin oyunun ve etkinliğin farklarını ortaya koydukları yanıtlardan örnekler:

ÖK-4: *“Hemen hemen tüm oyunlar eğlenme, güzel vakit geçirmeyi içerir. Etkinlik daha çok beceriye dayalı, amaçlı-planlı çalışmalardır.”*

ÖK-24: *“Oyun öğrencinin daha serbest şekilde eğlendiği uygulamalardır. Etkinlik ise akademik amaç ve kazanımları olan uygulamalardır.”*

ÖK-8: *“Oyun çocuğun belirli bir kalıba girmeden doğaçlama rollere bürünerek yaratıcılığını ortaya koyabildiği zamandır. Etkinlik ise daha belirli sınırları olan, ulaşılması gereken hedefleri olan bir süreçtir.”*

ÖK-39: *“Oyun çocukların her anında var olan, yaparken zevk aldıkları, gelişimlerine katkıda bulunan bir aktivite; etkinlik ise daha çok bir amaca hizmet eden belli bir aşama kaydedilen çalışmalardır.”*

ÖK-18: *“Oyun, sonu tahmin edilemez bir platformdur ve birinin başlatmasına ya da sonlandırmasına ihtiyaç duymaz. Her an her yerde olabilir, tek başına da oyun oynanabilir. Etkinlik ise biri tarafından başlatılması, devam ettirilmesi ve sonlandırılmasına ihtiyaç duyar.”*

ÖE-4: “Oyun belli bir plan dahilinde olmayan, çocuğun çok yönlü gelişimini destekleyen ve kendiliğinden ortaya çıkabilen, çocuğun başlattığı bir eylemdir; ama etkinlik bir veya birkaç gelişim alanını destekleyen ve plan dahilinde önceden tasarlanan aktivitelerdir.”

ÖK-20: “Etkinlik daha çok öğretmenin başlattığı bir süreçtir, oyun çocuk tarafından başlatılan bir süreçtir.”

ÖE-7: “Oyun çocuğun eğlenerek öğrenmesidir. Etkinlik müfredata uygun olarak ilköğretime hazırlık çalışmalarıdır.”

ÖK-23: “Etkinlik genel hatlarıyla daha planlı bir uygulamadır, yani önceden bir hazırlık, planlama mutlaka olmalıdır. Oyun ise planlı olduğu gibi plansız da yapılabilir. Her an her konuda oyun üretilebilir.”

ÖK-32: “Oyun, çocuğun fiziksel ve zihinsel olarak rahatlamasını sağlayan, fazla enerjisini attıran, aynı zamanda en güzel öğretim yolu olarak kullanılabilir. Etkinlik deyince sanat etkinliği de olabilir. Masa başında kâğıt makas gibi materyallerle de yapılabilir. Etkinlikler oyuna dönüştürülebilir, fakat her etkinlik bir oyun değildir.”

Görüşmenin ilk sorusu olan ‘oyun ve etkinlik birbirinden farklı mıdır?’ sorusuna “**hayır**” yanıtı veren 13 öğretmene **ikinci** soru olarak ‘**sizce oyun ve etkinlik arasında niye fark yoktur? Sizce oyun, yani etkinlik nedir?**’ sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar 6 kategoride toplanarak Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin (n=13) Oyun ve Etkinlik Arasında Fark Olmadığına Dair Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı

Yanıt Kategorileri	f
Etkinlik oyunlaştırılabilir	8
Oyun çocuğun gelişimini etkileyen aktivitedir	1
İkisinde de çocuğun aktif katılımı var	1
İkisi de öğretici ve beceri geliştirici	1
İkisinde de iç dünya dışı yansır	1
Dünyayı algılama şekli	1

Oyun ve etkinlik arasında fark olmadığını söyleyen 13 öğretmenden 8'inin yanıtı "etkinlik oyunlaştırılabilir", 1'inin yanıtı 'oyun çocuğun gelişimini etkileyen aktivitedir'; 1'inin yanıtı 'ikisinde de çocuğun aktif katılımı vardır', 1'inin yanıtı 'ikisi de öğretici ve beceri geliştiricidir', 1'inin yanıtı 'ikisinde de iç dünya dışa yansır', 1'inin yanıtı ise 'dünyayı algılama şeklidir' kategorilerini oluşturmuştur.

Öğretmenlerin oyunun ve etkinliğin farklı olmadığına yönelik yanıtlarından örnekler:

ÖK-15: *"İkisinde de çocukların iç dünyasının dışa yansması görülür."*

ÖK-18: *"Oyun ve etkinlik arasında ayırım yapmak doğru değildir. Çocuklara etkinlikler oyun yoluyla gösterilir. Oyun, çocuğun eğlenerek öğrendiği aktivitelerdir."*

ÖK-28: *"Her ikisi de çocuğun aktif katılımını gerektirir."*

ÖK-50: *"İkisi de çocuğun bedensel, zihinsel ve psikolojik olarak rahatlamasını sağlar, ayrıca gelişimlerinin desteklenmesi için elzemdir."*

ÖK-32: *"Etkinlik oyunlaştırılarak uygulanır."*

ÖK-40: *"Okul öncesi eğitiminde oyunun yeri büyük bir önem taşımaktadır, çünkü çocuklar bir şeyleri eğlenerek öğrendikleri zaman yapılacak olan etkinliğe katılmaları daha aktif olur. Bu yüzden ben etkinliklerimi oyunla bir bütün olarak düşünüyorum. Matematik çocuklar tarafından genellikle korkutucu ve zor bir ders olarak algılanır. Bu algıyı çocuklar üzerinde kırabilmek için onların eğleneceği şekle, yani oyunu etkinliğe yerleştirirsek öğrenmeyi kolay hale getirmiş oluruz. Oyun çocukların dünyayı algılama şeklidir. Çocuk oyun sayesinde etrafında olup bitenleri öğrenir. Çocuk oyun sayesinde arkadaş olmayı öğrenir. Sınırları belirli kuralları anlatarak öğretmek onların yaşayarak öğrenmesinden daha zordur. Bu yüzden oyun çocuğun yaşadığı şehri, insanları, nesnelere kısaca dünyayı yaşamasıdır."*

Görüşmenin ilk iki sorusundan sonra diğer sorular "oyun ve etkinlik arasında fark vardır" yanıtı veren 37 öğretmene sorulmuştur. Buna göre sorulan **3. ve 4. soru 'okulda oyun nerede oynanır?'** ve **'okulda etkinlik nerede yapılır?'** şeklindedir. Bu iki soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlar kategorize edilerek Tablo 4.3'te sunulmuştur. Öğretmenlerin oyunun oynandığı yere ilişkin yanıtları 2, etkinliğin yapıldığı yere ilişkin yanıtları ise 3 kategoride toplanmıştır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin (n=37) Okulda Oyunun Oynanacağı Yere ve Etkinlik Yapılacak Yere Dair Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı

	Yanıt Kategorileri	f
Oyun	Oyun her yerde (bahçe, sınıf, açık alan, kapalı alan) oynanır	36
	Oyun sınıfın büyük alanlarında oynanır	1
Etkinlik	Etkinlik her yerde (bahçe, sınıf, açık alan, kapalı alan vb.) yapılır	31
	Etkinlik sınıfta, masa başında ya da sınırları belirli alanlarda yapılır	4
	Etkinlik materyallerin bulunduğu ortamlarda yapılır	2

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi 37 öğretmenden 36'sı 'okulda oyun nerede oynanır?' sorusuna "oyun her yerde (bahçe, sınıf, açık alan, kapalı alan) oynanır" yanıtını verirken; 1 öğretmen ise "oyun sınıfın büyük alanlarında oynanır" demiştir. 'Okulda etkinlik nerede yapılır?' sorusuna 31 öğretmenin verdiği yanıtlar 'etkinlik her yerde (bahçe, sınıf, açık alan, kapalı alan vb.) yapılır'; 4 öğretmenin verdiği yanıtlar 'etkinlik masa başında ya da sınırları belirli alanlarda yapılır'; 2 öğretmenin yanıtları ise 'etkinlik materyallerin bulunduğu ortamlarda yapılır' kategorilerinde toplanmıştır.

Öğretmenlerin okulda oyunun oynandığı yere ilişkin yanıtlarından örnekler:

ÖK-10: "Okulda oyun; sınıflarda, oyun odalarında, bahçede, yani farklı amaçlar için ayrılmış mutfak, tuvalet vb. alanlar dışında her yerde oynanabilir."

ÖE-4: "Oyun için mekân kısıtlaması yapılmaz sadece oyun türüne göre ortam belirlenebilir. Hareketli oyunlar için daha geniş ortam düzenleneceği gibi merkezlerde kendiliğinden başlatılan oyunlar da olabilir."

ÖE-5: "Okulda oyun çocukların güvenliğinin sağlandığı her yerde oynanabilir. Okul bahçesinde büyük kaslarını kullanacağı (koşma, zıplama vb.), sınıflarda da küçük kaslarını kullanacağı oyunlar oynayabilir."

ÖK-13: "Okulda oyun her yerde ve her şekilde oynanabilir."

ÖK-37: "Oyun okul öncesi çağda özellikle her yerde ve koşulda oynanabilir. Serbest zamanda, kurallı bir masa başı etkinliğinde, çocuk tuvalete çok sıkışmışken veya arkadaşıyla bir problem yaşadığı anda."

ÖK-35: "Tamamen okulun fiziksel koşullarına ve oyunu oynatacak öğretmenin yaratıcılığına bağlı. Sınıf içi ve sınıf dışı olabilir. Ayrı oyun odası olmayan okullarda

sınıfta masa ve sandalyeler kaldırılarak oyun ortamı açılabilir. Okul bahçesi uygunsa orda da oynatılabilir.”

Öğretmenlerin okulda etkinliğin yapıldığı yere ilişkin yanıtlarından örnekler:

ÖK-18: *“Okulda etkinlikler sınıfta, toplantı odasında, çok amaçlı salonlarda, dışarıda, varsa drama ya da tiyatro odasında yapılabilir.”*

ÖK-20: *“Etkinlik de her yerde yapılabilir.”*

ÖK-32: *“Çok soğuk havada kapalı bahçe alanı yoksa mecburi sınıf kullanılır, ama güzel havalarda eğer okul bahçesi yaş grubuna uygunsa, herhangi bir sorun teşkil etmiyorsa sınıf içi veya bahçe fark etmeden her yerde etkinlikler yapılabilir.”*

ÖK-4: *“Etkinlikler daha çok masa başı veya belirli sınırları olan (daha dar sınırlar içerisinde) alanlarda yapılır. Grupla yapılıyor olsa da daha çok bireyseldir veya 5-6 kişi gibi daha az sayıda olan küçük gruplar dahilindedir.”*

ÖK-25: *“Okulda etkinler, çoğunlukla masa başında yapılır. Etkinlikler belli kazanım ve göstergeleri öğrencilere kazandırmak amacıyla, belli başlı materyaller ile yapılan uygulamalardır diyebiliriz.”*

ÖE-1: *“Doğal ve yapay materyallerin bulunduğu güvenli ortamlarda etkinlik yapılabilir.”*

Görüşmenin ilk sorusuna “oyun ve etkinlik arasında fark yoktur” yanıtı veren 13 öğretmene de **‘okulda oyun nerede oynanır, yani etkinlik nerede yapılır?’** sorusu sorulmuş; öğretmenlerin tamamı “her yerde” yanıtını vermiştir.

Oyun ve etkinlik arasında fark olduğunu düşünen 37 öğretmene **5. ve 6. soru** olarak **‘okulda bir gündeki oyun süresi ne kadar olmalıdır?’** ve **‘okulda bir gündeki etkinlik süresi ne kadar olmalıdır?’** soruları sorulmuştur. Bu iki soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin (n=37) Okulda Bir Gündeki Oyun Süresi ve Etkinlik Süresine Dair Verdikleri Yanıtların Frekans Dağılımı

	Yanıtlar	f
Oyun süresi	1-2 saat	26
	2 saatten fazla	7
	15-45 dakika	2
	Oyununa göre değişir	2
Etkinlik süresi	15-45 dakika	26
	1-2 saat	8
	Etkinliğe göre değişir	3

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi 37 öğretmenden 26'sı 'okulda bir gündeki oyun süresi ne kadar olmalıdır?' sorusuna "1-2 saat", 7 öğretmen "2 saatten fazla", 2 öğretmen "15-45 dakika", 2 öğretmen de "oyununa göre değişir" yanıtını vermiştir. 'Okulda bir gündeki etkinlik süresi ne kadar olmalıdır?' sorusunu da 26 öğretmenin "15-45 dakika", 8 öğretmenin "1-2 saat", 3 öğretmenin "etkinliğe göre değişir" yanıtlarını verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin okulda bir gündeki oyun süresine ilişkin yanıtlarından örnekler:

ÖK-13: *"Çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda oyun süresi uzatılıp kısaltılabilir. Çocuk en iyi oyun ile öğrendiği için oyuna bir kısıtlama getirilmesi taraftarı değilim. Ayrıca yaptırmak istediğimiz etkinlikler de oyunlaştırılıp çocuklara verilirse daha kalıcı olur, yani tüm gün oyun ile doldurulabilir."*

ÖE-4: *"Oyun süresi çocukların enerji birikimi ve istekleri dahilinde 6 saat eğitim veren bir kurumda en az 3 saat olmalıdır."*

ÖK-18: *"Okulda bir günde oyun süresi yapılan etkinliklere ya da güne göre değişebilmek ile beraber 1-3 saat arası olmalıdır."*

Ö26 (K-20): *"Tam gün eğitim veren bir okul ise 2 saat, yarım gün ise yaklaşık olarak 1 saat civarında olmalıdır. Bunun 20 dakikası kurallı oyun olurken geri kalan kısmının serbest olarak sürdürülmesi gerektiğini düşünüyorum."*

Ö31 (K-25): *"Aslında bunun için belli bir süre biçmek doğru olmaz, çünkü fırsat bulunan her an çocuğun daha aktif ve mutlu olması için oyun oynatılmalıdır."*

Ö38 (K-32): *“Serbest zaman etkinlikleri haricinde çocuğun ihtiyaç duyduğu zamana göre değişir. Bazen yarım saat, bazen 1 saat, bazen de- özellikle bahar ve yaz aylarında- çok daha hareketli oldukları için bu süre uzayabilir.”*

Öğretmenlerin okulda bir gündeki etkinlik süresine ilişkin yanıtlarından örnekler:

ÖK-13: *“En fazla 15 dakika, çünkü çocukları masa başında tutmak inanılmaz zor. Çocuklar oyun çağında olduğu için çok çabuk sıkılıyor ve dikkatleri dağılıyor.”*

ÖE-4: *“6 saat eğitim veren bir kurumda 1 ile 1 buçuk saat aralığında etkinlik süresi bulunmalıdır.”*

ÖK-18: *“Okulda bir gündeki etkinlik süresi çocukları sıkmamak ve dikkat sürelerini göz önünde bulundurmamak adına 1-1.5 saati geçmemelidir.”*

ÖK-20: *“Toplam etkinlik süresi 1 saati geçmemelidir.”*

ÖK-32: *“Uygulanacak günlük plana göre değişiklik gösterir. Gün içindeki tüm etkinlikleri bütünleştirirsek 3 saat bile sürebilir.”*

Oyun ve etkinlik arasında fark olduğunu düşünen 37 öğretmene **7. ve 8. soru** olarak **‘okulda hangi zaman dilimlerinde oyun oynanmalıdır?’** ve **‘okulda hangi zaman dilimlerinde etkinlik yapılmalıdır?’** soruları sorulmuştur. Bu iki soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlar kategorize edilerek Tablo 4.5’te sunulmuştur. Öğretmenlerin oyunun oynanacağı zaman dilimine ilişkin yanıtları 5, etkinliğin yapılacağı zaman dilimine ilişkin yanıtları ise 6 kategoride toplanmıştır.

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi 37 öğretmenden 22’si ‘okulda hangi zaman dilimlerinde oyun oynanmalıdır?’ sorusuna “her an”, 9 öğretmen “güne başlama zamanında”, 3 öğretmen “masa başı etkinliklerden sonra”, 2 öğretmen “yemek öncesinde ya da sonrasında”, 1 öğretmen ise “okuldaki gün bitimine yakın zamanda” yanıtlarını vermiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin (n=37) Okulda Oyun Oynanacak Zaman Dilimine ve Etkinlik Yapılacak Zaman Dilimine Dair Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı

	Yanıt Kategorileri	f
Oyun oynanacak zaman dilimi	Her an	22
	Güne başlama zamanında	9
	Masa başı etkinliklerden sonra	3
	Beslenme öncesi ya da sonrası	2
	Okuldaki gün bitimine yakın zamanda	1
Etkinlik yapılacak zaman dilimi	Güne başlama zamanında	13
	Hareketli oyunlar sonrasında	10
	Beslenme sonrasında	8
	Çocuk yönlendirilmeye ihtiyaç duyduğunda	2
	Tema (konu anlatımı) sonrasında	2
	Okuldan ayrılma zamanından önce	2

‘Okulda hangi zaman dilimlerinde etkinlik yapılmalıdır?’ sorusuna 13 öğretmenin verdiği yanıtlar ‘güne başlama zamanında’; 10 öğretmenin yanıtları ‘hareketli oyunlar sonrasında’; 8 öğretmenin yanıtları ‘beslenme sonrasında’, 2 öğretmenin yanıtı ‘çocuk yönlendirilmeye ihtiyaç duyduğunda’, 2 öğretmenin yanıtı ‘tema sonrasında’, 2 öğretmenin yanıtı ise ‘okuldan ayrılma zamanından önce’ kategorilerinde toplanmıştır.

Öğretmenlerin okulda oyun oynanacak zaman dilimine ilişkin yanıtlarından örnekler:

ÖK-13: “*Oyun için belli bir zaman dilimi yok bana göre, her an oyun ile değerlendirilebilir.*”

ÖK-32: “*Pasif olarak katılım sağladıkları etkinliklerden sonra oyun oynanmalıdır. Çocuklar özel olarak isterse de gönüllerinin kırılmaması adına konuyla paralel bir oyun için zaman ayrılabilir.*”

ÖE-4: “*Güne başlama saatinde ve masa başı diye tabir edilen etkinliklerde sonra oynatılmalıdır.*”

ÖK-18: “*Çocuğun enerjisinin yüksek olduğu ve oyundan keyif alabileceği zamanlar tercih edilmelidir.*”

ÖK-20: “Çocuklar okula ilk geldiklerinde beslenme saatine kadar oyun oynamalı, güne pozitif başlamalıdır. Etkinliklerden sonra oyunların içine öğrenilen kavramlar yerleştirilerek kavramların kalıcılığı sağlanmalı.”

Öğretmenlerin okulda etkinlik yapılacak zaman dilimine ilişkin yanıtlarından örnekler:

ÖK-8: “Tema, oyun ya da konuyla ilişkili anlatılan tema sonrası etkinlik sürecine geçiş yapılabilir.”

ÖK-13: “Oyun oynayıp enerjilerini boşalttıktan sonra gün içinde verilmesi gereken kazanımlar verilmeli ve çok uzatılmadan bu bir oyun ile pekiştirilmelidir.”

ÖE-4: “Beslenme saati sonrası etkinlik için uygun zamandır.”

ÖK-18: “Etkinlikler çocukların yorgun olmadığı zamanlarda oyun etkinliklerinden önce yapılmalıdır. Kahvaltı-yemekten sonra da yapılabilir.”

ÖK-20: “Etkinlikler çocukların zihnen ve bedenen en dinç oldukları vakit olan beslenme sonrası yapılmalıdır.”

ÖK-29: “Etkinlikler dikkat gerektiriyorsa sabah saatlerinde, hareketli etkinliklerde ise zihinsel etkinlikler yapıldıktan sonra yapılabilir., ancak bunun da kesin net çizgilerle çizmek zordur.”

4.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (5-6 yaş) Görüşme Sorularına Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular

Araştırmada çocuklara (n= 100) sırayla 8 fotoğraf gösterilmiş; her fotoğraf için önce ‘sence çocuklar burada ne yapıyor, oyun mu oynuyor etkinlik mi yapıyor?’ diye, sonra da çocuğun verdiği cevaba göre ‘oyun oynadıklarını/etkinlik yaptıklarını nasıl/nereden anladın?’ diye sorulmuştur. Çocukların nedenlere ilişkin yanıtları kategorize edilmiş ve tablolarda sunulmuştur.

Çocuklara gösterilen **1. fotoğrafta** bir kız bir erkek çocuk yerde oturmuş, bir kağıda çizilmiş olan spiralin üzerine fasulye dizmektedir. Bu fotoğraf **etkinliğe** örnek olarak hazırlanmıştır. 100 çocuğun 22’si çocukların oyun oynadığını, **78’i** ise **etkinlik** yaptığını

söylemiştir. 22 çocuğa ‘oyun oynadıklarını nasıl/nereden anladın?’, 78 çocuğa ise ‘etkinlik yaptıklarını nasıl/nereden anladın?’ diye sorulmuş, verdikleri yanıtlar kategorileştirilerek Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 1. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı

Yanıt Kategorileri		f
Oyun yanıtı veren çocuklar (n=22)	Materyal olduğu için	19
	Diğer	3
Etkinlik yanıtı veren çocuklar (n=78)	Materyal olduğu için	56
	Çalışma olduğu için	8
	Hareketli ve eğlenceli olmadığı için	2
	Okulda olduğu için	2
	Dikkatli ve düzenli çalıştıkları için	2
	Diğer	8

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi 1. fotoğrafta oyun oynandığını söyleyen 22 çocuktan 19’unun bunun nedenine yönelik verdikleri yanıtlar ‘materyal olduğu için’ kategorisinde toplanmıştır. 3 çocuğun verdiği “bakarak anladım, kendim bildim” gibi yanıtlar ‘diğer’ başlığı altında verilmiştir.

Aynı fotoğraf için etkinlik yapıldığını söyleyen 78 çocuktan 56’sının bunun nedenine yönelik verdikleri yanıtlar ‘materyal olduğu için’ kategorisinde, 8’inin yanıtı ‘çalışma olduğu için’, 2’sinin yanıtı ‘hareketli ve eğlenceli olmadığı için’, 2’sinin yanıtı ‘okulda olduğu için’, 2’sinin yanıtı ‘dikkatli ve düzenli çalıştıkları için’ kategorilerinde toplanmıştır. 8 çocuğun verdiği “bakarak anladım, kendim bildim” gibi yanıtlar ‘diğer’ başlığı altında verilmiştir.

Birinci fotoğrafta oyun oynandığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇE-12: “Daire çizdikleri için oyun dedim.”

ÇE-20: “Fasulye dizdikleri için oyun dedim.”

ÇK-97: “Bakarak anladım.”

Birinci fotoğrafta etkinlik yapıldığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇE-1: “Fasulye tamamladıkları için etkinlik dedim.”

ÇE-5: “Hareketli ve eğlenceli olmadığı için etkinlik dedim.”

ÇE-13: “Düzenli bir şey yaptıkları için etkinlik dedim.”

ÇE-32: “Çalışmadan anladım.”

ÇE-40: “Okulda oldukları için etkinlik dedim.”

ÇK-54: “Kendim biliyorum.”

Çocuklara gösterilen **2. fotoğrafta** bir kız iki erkek çocuk masa başında resim yapmaktadır. Bu fotoğraf araştırmacı tarafından **etkinliğe** örnek olarak hazırlanmıştır. 100 çocuğun 17’si çocukların oyun oynadığını, 83’ü ise etkinlik yaptığını söylemiştir. 17 çocuğa ‘oyun oynadıklarını nasıl/nereden anladın?’, 83 çocuğa ise ‘etkinlik yaptıklarını nasıl/nereden anladın?’ diye sorulmuş, verdikleri yanıtlar kategorileştirilerek Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 2. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı

	Yanıt Kategorileri	f
Oyun yanıtı veren çocuklar (n=17)	Materyal olduğu için	13
	Eğlendikleri için	2
	Diğer	2
Etkinlik yanıtı veren çocuklar (n=83)	Materyal olduğu için	72
	Okulda/sınıfta oldukları için	5
	Çalışma olduğu için	1
	Diğer	5

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi 2. fotoğrafta oyun oynandığını söyleyen 17 çocuktan 13’ünün bunun nedenine yönelik verdikleri yanıtlar ‘materyal olduğu için’, 2 çocuğun yanıtları ‘eğlendikleri için’ kategorisinde toplanmıştır. 2 çocuğun verdiği “bakarak anladım, kendim bildim” gibi yanıtlar ‘diğer’ başlığı altında verilmiştir.

Aynı fotoğraf için etkinlik yapıldığını söyleyen 83 çocuktan 72’sinin bunun nedenine yönelik verdikleri yanıtlar ‘materyal olduğu için’ kategorisinde, 5’inin yanıtı

‘okulda/sınıfta olduğu için’, 1’inin yanıtı ‘çalışma olduğu için’ kategorilerinde toplanmıştır. 5 çocuğun verdiği “bakarak anladım, kendim bildim” gibi yanıtlar ‘diğer’ başlığı altında verilmiştir.

İkinci fotoğrafta oyun oynandığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇK-29: “Resimle de eğlendikleri için oyun dedim.”

ÇE-36:” Suluboya yaptıkları için oyun dedim.”

ÇE-40: “Dışarıdan anladım.”

ÇK-64: “Boya olduğu için oyun dedim.”

İkinci fotoğrafta etkinlik yapıldığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇK-4: “Kağıt ve boyalar olduğu için etkinlik dedim.”

ÇK-9: “Önlükleri olduğu için etkinlik dedim.”

ÇE-23: “Sınıfta oldukları için etkinlik dedim.”

ÇE-35: “Okulda oldukları için, oyun okulda oynanmaz.”

Çocuklara gösterilen **3. fotoğrafta** üç erkek çocuk yerde oturmuş legolarla oynamaktadır, öğretmen de onlarla birlikte. Bu fotoğraf araştırmacı tarafından **oyuna** örnek olarak hazırlanmıştır. 100 çocuğun 97’si çocukların oyun oynadığını, 3’ü ise etkinlik yaptığını söylemiştir. 97 çocuğa ‘oyun oynadıklarını nasıl/nereden anladın?’, 3 çocuğa ise ‘etkinlik yaptıklarını nasıl/nereden anladın?’ diye sorulmuş, verdikleri yanıtlar kategorileştirilerek Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 3. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı

Yanıt Kategorileri		f
Oyun yanıtı veren çocuklar (n=97)	Oyuncak olduğu için	80
	Yerde oldukları için	9
	Hayal kurdukları için	2
	Eğlendikleri için	1
	Diğer	5
Etkinlik yanıtı veren çocuklar (n=3)	Oyuncak olduğu için	3

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi 3. fotoğrafta oyun oynandığını söyleyen 97 çocuktan 80’inin bunun nedenine yönelik verdikleri yanıtlar ‘oyuncak olduğu için’, 9 çocuğun yanıtları ‘yerde oldukları için’, 2 çocuğun yanıtları ‘hayal kurdukları için’, 1 çocuğun yanıtı ‘eğlendikleri için’ kategorilerinde toplanmıştır. 5 çocuğun verdiği “bakarak anladım, kendim bildim” gibi yanıtlar ‘diğer’ başlığı altında verilmiştir.

Aynı fotoğraf için etkinlik yapıldığını söyleyen 3 çocuğun hepsi “oyuncak olduğu için” yanıtını vermiştir.

Üçüncü fotoğrafta oyun oynandığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇE-2: “Parçaları eline alıp oyun kurdukları için oyun dedim.”

ÇK-4: “Hayal kurdukları için oyun dedim.”

ÇK-41: “Yerde oldukları için oyun dedim.”

ÇK-57: “Oyuncak olduğu için oyun dedim.”

Çocuklara gösterilen **4. fotoğrafta** bir kız bir erkek çocuk masa başında legolarla oynamaktadır, öğretmen de onlarla birlikte. Bu fotoğraf araştırmacı tarafından **oyuna** örnek olarak hazırlanmıştır. 100 çocuğun 71’i çocukların oyun oynadığını, 29’u ise etkinlik yaptığını söylemiştir. 71 çocuğa ‘oyun oynadıklarını nasıl/nereden anladın?’, 29 çocuğa ise ‘etkinlik yaptıklarını nasıl/nereden anladın?’ diye sorulmuş, verdikleri yanıtlar kategorileştirilerek Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Çocukların (n=100) kendilerine gösterilen 4. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı

	Yanıt Kategorileri	f
Oyun yanıtı veren çocuklar (n=71)	Oyuncak olduğu için	38
	Değişik şeyler yaptıkları için	23
	Eğlendikleri için	2
	Öğretmen ve çocuk olduğu için	1
	Diğer	7
Etkinlik yanıtı veren çocuklar (n=29)	Oyuncak olduğu için	16
	Çalışma olduğu için	7
	Masada oldukları için	3
	Öğretmen olduğu için	1
	Okulda/sınıfta oldukları için	1
	Diğer	1

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi 4. fotoğrafta oyun oynandığını söyleyen 71 çocuktan 38’inin bunun nedenine yönelik verdikleri yanıtlar ‘oyuncak olduğu için’, 23 çocuğun yanıtları ‘değişik şeyler yaptıkları için’, 2 çocuğun yanıtları ‘eğlendikleri için’, 1 çocuğun yanıtı ‘öğretmen ve çocuk olduğu için’ kategorilerinde toplanmıştır. 7 çocuğun verdiği “bakarak anladım, kendim bildim” gibi yanıtlar ‘diğer’ başlığı altında verilmiştir.

Aynı fotoğraf için etkinlik yapıldığını söyleyen 16 çocuğun yanıtları ‘oyuncak olduğu için’, 7 çocuğun yanıtları ‘çalışma olduğu için’, 3 çocuğun yanıtları ‘masada oldukları için’, 1 çocuğun yanıtı ‘öğretmen olduğu için’, 1 çocuğun yanıtı ‘okulda/sınıfta oldukları için’ kategorilerinde toplanmıştır. 1 çocuğun verdiği “bakarak anladım, kendim bildim” gibi yanıtlar ‘diğer’ başlığı altında verilmiştir.

Dördüncü fotoğrafta oyun oynandığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇE-6: “*Bilmediği şeylerle uğraştığı için oyun dedim.*”

ÇK-9: “*Masada bir şeyler taktıkları için, boncuk-boya olmadığı için.*”

ÇK-14: “*İstedikleri gibi şekiller yaptıkları için oyun dedim.*”

ÇE-31: “*İstedikleri gibi çalıştıkları ve eğlendikleri için oyun dedim.*”

ÇE-66: “*Oyuncak olduğu için oyun dedim.*”

Dördüncü fotoğrafta etkinlik yapıldığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇK-24: “Bir şeyler birleştirdikleri için etkinlik dedim.”

ÇE-27: “Çalışma yaptıkları için etkinlik dedim.”

ÇE-28: “Masada oldukları için etkinlik dedim.”

ÇE-47: “Oyuncak olduğu için etkinlik dedim.”

ÇK-48: “Okulda oldukları için etkinlik dedim.”

Çocuklara gösterilen **5. fotoğrafta** dört çocuk masa başında resim yapmaktadır, öğretmen de onlarla birlikte. Bu fotoğraf araştırmacı tarafından **etkinliğe** örnek olarak hazırlanmıştır. 100 çocuğun 14’ü çocukların oyun oynadığını, 86’sı ise etkinlik yaptığını söylemiştir. 14 çocuğa ‘oyun oynadıklarını nasıl/nereden anladın?’, 86 çocuğa ise ‘etkinlik yaptıklarını nasıl/nereden anladın?’ diye sorulmuş, verdikleri yanıtlar kategorileştirilerek Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 5. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı

Yanıt Kategorileri		f
Oyun yanıtı veren çocuklar (n=14)	Materyal olduğu için	14
Etkinlik yanıtı veren çocuklar (n=86)	Boyama malzemeleri olduğu için	80
	Öğretmen olduğu için	3
	Masada oldukları için	1
	Diğer	2

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi 5. fotoğrafta oyun oynandığını söyleyen 14 çocuğun tamamı bunun nedeni olarak “materyal olduğu için” yanıtını vermiştir.

Aynı fotoğraf için etkinlik yapıldığını söyleyen 86 çocuktan 80’inin yanıtları ‘boyama malzemeleri olduğu için’, 3 çocuğun yanıtları ‘öğretmen olduğu için’, 1 çocuğun yanıtı ‘masada oldukları için’ kategorilerinde toplanmıştır. 2 çocuğun verdiği “bakarak anladım, kendim bildim” gibi yanıtlar ‘diğer’ başlığı altında verilmiştir.

Beşinci fotoğrafta etkinlik yapıldığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇE-1: “Etkinlik malzemeleri olduğu için, boya-kağıt.”

ÇE-2: “Masada oldukları ve boya olduğu için etkinlik dedim.”

ÇE-33: “Boya ve fırça kullandıkları için etkinlik dedim.”

ÇE-34: “Oyunlarda boya malzemesi kullanılmaz.”

ÇE-40: “Okulda oldukları için etkinlik dedim.”

Çocuklara gösterilen **6. fotoğrafta** bir kız iki erkek çocuk yerde oturmuş oyuncaklarla oynamaktadır. Bu fotoğraf araştırmacı tarafından **oyuna** örnek olarak hazırlanmıştır. 100 çocuğun 98’i çocukların oyun oynadığını, 2’si ise etkinlik yaptığını söylemiştir. 98 çocuğa ‘oyun oynadıklarını nasıl/nereden anladın?’, 2 çocuğa ise ‘etkinlik yaptıklarını nasıl/nereden anladın?’ diye sorulmuş, verdikleri yanıtlar kategorileştirilerek Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 6. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı

	Yanıt Kategorileri	f
Oyun yanıtı veren çocuklar (n=98)	Oyuncak olduğu için	83
	Yerde oldukları için	9
	Eğlendikleri için	3
	Diğer	3
Etkinlik yanıtı veren çocuklar (n=2)	Oyuncak olduğu için	2

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi 6. fotoğrafta oyun oynandığını söyleyen 98 çocuktan 83’ünün yanıtları ‘oyuncak olduğu için’, 9’unun yanıtları ‘yerde oldukları için’, 3’ünün yanıtları ‘eğlendikleri için’ kategorilerinde toplanmıştır. 3 çocuğun verdiği “bakarak anladım, kendim bildim” gibi yanıtlar ‘diğer’ başlığı altında verilmiştir.

Aynı fotoğraf için etkinlik yapıldığını söyleyen 2 çocuk bunun nedeni olarak “oyuncak olduğu için” yanıtını vermiştir.

Altıncı fotoğrafta oyun oynandığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇE-31: “Kendi kendilerine oynadıkları için oyun dedim.”

ÇE-34: “Oyun malzemeleri kullandıkları ve yerde oldukları için oyun dedim.”

ÇE-47: “Lego ile oynadıkları için oyun dedim.”

ÇK-54: “Yerde oldukları için oyun dedim.”

ÇK-67: “Yerde oyuncaklar olduğu için oyun dedim.”

Çocuklara gösterilen **7. fotoğrafta** bir kız bir erkek çocuk masa başında oyuncaklarla oynamaktadır. Bu fotoğraf araştırmacı tarafından **oyuna** örnek olarak hazırlanmıştır. 100 çocuğun 72’si çocukların oyun oynadığını, 28’i ise etkinlik yaptığını söylemiştir. 72 çocuğa ‘oyun oynadıklarını nasıl/nereden anladın?’, 28 çocuğa ise ‘etkinlik yaptıklarını nasıl/nereden anladın?’ diye sorulmuş, verdikleri yanıtlar kategorileştirilerek Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 7. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı

	Yanıt Kategorileri	f
Oyun yanıtı veren çocuklar (n=72)	Oyuncak olduğu için	42
	Bir şeyler oluşturdukları için	18
	Kesme, yapıştırma, çizme olmadığı için	2
	Diğer	10
Etkinlik yanıtı veren çocuklar (n=28)	Oyuncak olduğu için	10
	Bir şeyler oluşturdukları için	9
	Çalışma olduğu için	3
	Masada oldukları için	3
	Diğer	3

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi 7. fotoğrafta oyun oynandığını söyleyen 72 çocuktan 42’sinin yanıtları ‘oyuncak olduğu için’, 18’inin yanıtları ‘bir şeyler oluşturdukları için’, 2’sinin yanıtları ‘kesme, yapıştırma, çizme olmadığı için’ kategorilerinde toplanmıştır. 10 çocuğun verdiği “bakarak anladım, kendim bildim” gibi yanıtlar ‘diğer’ başlığı altında verilmiştir.

Aynı fotoğraf için etkinlik yapıldığını söyleyen 28 çocuktan 10'unun yanıtları 'oyuncak olduğu için', 9 çocuğun yanıtları 'bir şeyler oluşturdukları için', 3 çocuğun yanıtı 'çalışma olduğu için', 3 çocuğun yanıtı 'masada oldukları için' kategorilerinde toplanmıştır. 3 çocuğun verdiği "bakarak anladım, kendim bildim" gibi yanıtlar 'diğer' başlığı altında verilmiştir.

Yedinci fotoğrafta oyun oynandığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇE-6: *"Bilmedikleri bir şeyle uğraşıp bildiği bir şeyler yaptığı için oyun dedim."*

ÇE-13: *"Bir şeyler takıp eğlendikleri için."*

ÇE-34: *"Etkinlik kağıtları olmadığı için."*

ÇE-50: *"Farklı bir şeyler oluşturdukları için oyun dedim."*

Yedinci fotoğrafta etkinlik yapıldığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇE-2: *"Parçalardan bir şeyler oluşturdukları için etkinlik dedim."*

ÇE-7: *"Masada bir şeyler olduğu için etkinlik dedim."*

ÇK-10: *"Çalışma yaptıkları için etkinlik dedim."*

ÇK-67: *"Oyuncak olduğu için etkinlik dedim."*

Çocuklara gösterilen **8. fotoğrafta** bir kız bir erkek çocuk yerde oturmuş bir kağıda çizilmiş olan spiralın üzerine fasulye dizmektedir, öğretmen de onlarla birlikte. Bu fotoğraf araştırmacı tarafından **etkinliğe** örnek olarak hazırlanmıştır. 100 çocuğun 23'ü çocukların oyun oynadığını, 77'si ise etkinlik yaptığını söylemiştir. 23 çocuğa 'oyun oynadıklarını nasıl/nereden anladın?', 77 çocuğa ise 'etkinlik yaptıklarını nasıl/nereden anladın?' diye sorulmuş, verdikleri yanıtlar kategorileştirilerek Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Çocukların (n=100) Kendilerine Gösterilen 8. Fotoğraf ile İlgili Yanıtlarından Oluşan Kategorilerin Frekans Dağılımı

Yanıt Kategorileri		f
Oyun yanıtı veren çocuklar (n=23)	Materyal olduğu için	18
	Diğer	5
Etkinlik yanıtı veren çocuklar (n=77)	Materyal olduğu için	59
	Çalışma olduğu için	13
	Koşarak hareket etmedikleri için	1
	Diğer	4

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi 8. fotoğrafta oyun oynandığını söyleyen 23 çocuktan 18'inin yanıtları 'materyal olduğu için' kategorisinde toplanmıştır. 5 çocuğun verdiği "bakarak anladım, kendim bildim" gibi farklı yanıtlar 'diğer' başlığı altında verilmiştir.

Aynı fotoğraf için etkinlik yapıldığını söyleyen 77 çocuktan 59'unun yanıtları 'materyal olduğu için', 13 çocuğun yanıtları 'çalışma olduğu için', 1 çocuğun yanıtı 'koşarak hareket etmedikleri için' kategorilerinde toplanmıştır. 4 çocuğun verdiği "bakarak anladım, kendim bildim" gibi farklı yanıtlar 'diğer' başlığı altında verilmiştir.

Sekizinci fotoğrafta oyun oynandığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇE-15: "Çizgiler olduğu için oyun dedim."

ÇK-43: "Daire yaptıkları için oyun dedim."

ÇK-52: "Fasulyeler olduğu için oyun dedim."

ÇK-97: "Aklıma geldi."

Sekizinci fotoğrafta etkinlik yapıldığına ilişkin yanıtlardan örnekler:

ÇE-5: "Oyun olsaydı koşarlardı bu yüzden etkinlik dedim."

ÇE-7: "Fasulye ile tamamlama çalışması yaptıkları için etkinlik dedim."

ÇK-10: "Çalışma yaptıkları için etkinlik dedim."

ÇK-38: "Ben bildim."

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukları (n=100) ile öğretmenlerinin (n=50) sınıfta yapılanları ‘oyun’ ve ‘etkinlik’ olarak ayırıp ayırmadıklarının, ayırıyorlarsa bunu nasıl açıkladıklarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hem öğretmenlerle hem de çocuklarla görüşme yapılmış, verdikleri yanıtlar içerik analizi sonucunda kategorileştirilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlere ilişkin sonuçlar

Öğretmenlere görüşmede ilk olarak ‘*oyun ve etkinlik birbirinden farklı mıdır?*’ diye sorulmuş, 37 öğretmen “evet” demiştir. Bu öğretmenlere ‘*ikisi arasında nasıl bir fark vardır; sizce oyun nedir, etkinlik nedir?*’ diye sorulmuştur. Verilen yanıtların çoğu oyun için ‘eğlenceli’, etkinlik için ‘amaçlı ve planlı’ kategorisinde toplanmıştır.

İkinci olarak öğretmenlere ‘*okulda etkinlik nerede yapılır; okulda oyun nerede oynanır?*’ diye sorulmuştur. Oyun ve etkinlik ayrımı yapan öğretmenlerin tamamına yakını her ikisinin de her yerde yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Yine oyun ve etkinlik ayrımı yapan 37 öğretmene ‘*okulda bir gündeki oyun süresi ne kadar olmalıdır?*’ ve ‘*okulda bir gündeki etkinlik süresi ne kadar olmalıdır?*’ soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğunun (n=26) oyuna daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür. Bu öğretmenlerin verdikleri yanıtlar oyun için ‘1-2 saat’, etkinlik için ‘15-45 dakika’ kategorisinde toplanmıştır.

Oyun ve etkinlik ayrımı yapan öğretmenlere ‘*okulda hangi zaman dilimlerinde oyun oynanmalıdır?*’ ve ‘*okulda hangi zaman dilimlerinde etkinlik yapılmalıdır?*’ diye sorulmuştur. Oyunla ilgili soruya verilen yanıtların oluşturduğu kategorilerinden frekansı en yüksek olan ‘her an’, ikincisi ‘güne başlama zamanında’; etkinlikle ilgili soruya verilen yanıtların oluşturduğu kategorilerinden frekansı en yüksek olan ‘güne başlama zamanında’, ikincisi ‘hareketli oyunlar sonrasında’ olmuştur.

Oyun ve etkinliğin birbirinden farklı olmadığını söyleyen 13 öğretmenin açıklamaları kategorileştirildiğinde 8 öğretmenin yanıtları ‘etkinlikler oyunlaştırılabilir’ kategorisinde toplanmıştır.

Ramazan, Ramazan, Zembat ve Polat Unutkan’ın (2006) 307 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin benzer şekilde oyun ve etkinlik ayrımı yaptıkları saptanmıştır.

Ünal’ın (2017) oyun kavramına ilişkin metaforik algılar üzerine yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adayları oyunları öğrenme, eğlenme, yaşama, gelişimi destekleme, kendini ifade etme aracı olarak değerlendirmiştir. Bu sonuç, araştırmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Giren’in (2016) okul öncesi öğretmenlerinin oyuna bakış açısını metaforlar yoluyla elde etmek amacıyla yürüttüğü çalışmada öğretmenler oyunun öğretici rolü üzerinde durmuşlardır. Bu sonuç, araştırmamızın sonuçları ile bağdaşmamaktadır; öğretmenler etkinliğin öğretici olduğunu düşünmüşlerdir.

Özdemir ve Ramazan’ın (2012) yaptığı çalışmada hem öğretmenler hem de anneler oyunun bir eğlence aracı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmamızdaki öğretmenlerin çoğu da oyunun eğlenceli olduğunu söylemişlerdir.

Bu sonuçlara göre çalışma grubundaki 50 öğretmenden ‘oyun ve etkinlik farklıdır’ diyen 37 öğretmen açıklamalarında ‘oyunun eğlenceli’ olduğunu vurgulamışlardır. Etkinliğin eğlenceli olduğunu söyleyen öğretmen olmamıştır. Halbuki çocukların eğlendikleri zaman mutlu olduklarını, motivasyonlarının ve ilgilerinin arttığını biliyoruz. Buradan yola çıkıldığında etkinliklerin oyunlaştırılmasının çocuklar üzerinde daha etkili olacağı düşünülmektedir.

5.1.2. Çocuklara ilişkin sonuçlar

Çalışmada 100 çocukla görüşme yapılmış ve sırasıyla gösterilen 8 fotoğraftaki çocukların ne yaptıkları sorulmuştur. Fotoğrafların dört tanesi etkinliğe, dört tanesi oyuna örnek olacak şekilde hazırlanmıştır; iki oyun iki etkinlik fotoğrafında çocukların yanında öğretmen de vardır. Çocukların tamamına yakını her fotoğrafta doğru yanıt vermiştir, yani oyuna örnek fotoğraflarda ‘oyun oynuyorlar’, etkinliğe örnek fotoğraflarda ‘etkinlik yapıyorlar’ demiştir. Bu durum, çocukların da öğretmenler gibi oyun ve etkinlik ayrımı yaptıklarını göstermektedir. Ramazan, Zembat ve Polat Unutkan’ın 2006’da 48 çocukla (5-

6 yaşı) yaptıkları çalışmada çocukların benzer şekilde oyun ve etkinlik ayırımı yaptıklarını bulmuştur.

Çocukların bu ayırımı neye göre yaptıklarını anlayabilmek için verilen yanıtta göre her fotoğrafta ‘oyun oynadıklarını nasıl anladın’ ya da ‘etkinlik yaptıklarını nasıl anladın’ diye sorulmuştur. Verilen yanıtlar kategorileştirilmiş ve frekansları hesaplanmıştır. Bu soruların sorulma nedeni; çocukların oyun ya da etkinlik olduğunu düşünmelerinde kullanılan malzemenin mi, öğretmenin ortamda bulunup bulunmamasının mı, çocukların masa başında ya da yerde olup olmamalarının mı etkili olduğunu saptamaktır.

Etkinliğe örnek birinci fotoğrafa “etkinlik yapıyorlar” yanıtı veren 78 çocuktan 56’sının açıklamaları ‘materyal olduğu için’ kategorisinde; etkinliğe örnek ikinci fotoğrafa “etkinlik yapıyorlar” yanıtı veren 83 çocuktan 72’sinin açıklamaları ‘materyal olduğu için’ kategorisinde; oyuna örnek üçüncü fotoğrafa “oyun oynuyorlar” yanıtı veren 97 çocuktan 80’inin açıklamaları ‘oyuncak olduğu için’ kategorisinde; oyuna örnek dördüncü fotoğrafa “oyun oynuyorlar” yanıtı veren 71 çocuktan 38’inin açıklamaları ‘oyuncak olduğu için’, 23’ünün yanıtları ‘değişik şeyler yaptıkları için’ kategorisinde; etkinliğe örnek beşinci fotoğrafa “etkinlik yapıyorlar” yanıtı veren 86 çocuktan 80’inin açıklamaları ‘boyama malzemeleri olduğu için’ kategorisinde; oyuna örnek altıncı fotoğrafa “oyun oynuyorlar” yanıtı veren 98 çocuktan 83’ünün açıklamaları ‘oyuncak olduğu için’ kategorisinde; oyuna örnek yedinci fotoğrafa “oyun oynuyorlar” yanıtı veren 72 çocuktan 42’sinin açıklamaları ‘oyuncak olduğu için’, 18’inin yanıtları ‘bir şeyler oluşturdukları için’ kategorisinde; etkinliğe örnek sekizinci fotoğrafa “etkinlik yapıyorlar” yanıtı veren 77 çocuktan 59’unun açıklamaları ‘materyal olduğu için’ kategorisinde, 13’ünün açıklamaları ise ‘çalışma olduğu için’ kategorisinde toplanmıştır.

Bu sonuçlar, çocukların oyun ve etkinlik ayırımı yaparken en çok kullanılan malzemeye dikkat ettiklerini ve buna göre karar verdiklerini göstermektedir. Fotoğraftaki çocukların konumunun (yerde veya masada) ve öğretmenin ortamda bulunup bulunmayışının çocukların oyun ile etkinlik ayırımı yapmalarında belirleyici bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Chaille ve King (1978) yaptıkları araştırmada, çocukların öğretmenin kendisinin veya yönergesinin bulunduğu durumları ‘çalışma’, kendi yönetimlerinde olan aktiviteleri ‘oyun’ olarak değerlendirdiklerini belirlemişlerdir (Akt. Howard, 2002). Wing’in (1995)

çalışmasına göre de çocuklar oyun ve etkinlik ayrımı yapmaktadır. Çocuklar anaokullarında zorunlu yapılan ve öğretmen tarafından yönlendirilen çalışmaları ‘etkinlik’, kendi seçimlerine bırakılan ve kendisi tarafından yönlendirilen çalışmaları ise ‘oyun’ olarak kabul etmektedir. Bu sonuçlar bizim çalışmamızla benzer değildir.

Erşan (2006), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının oyun ve çalışma (iş) ile ilgili fikirlerinin araştırıldığı çalışmasında çocukların fotoğraflarda oyuncak gördükleri zaman ‘oyun’ cevabını verdiklerini, içeriğinde gerçek materyal ve öğretmen olan fotoğrafları ‘çalışma’ olarak anlamlandırdıklarını bulmuştur. Bunun yanısıra aktivitenin yapıldığı mekanın (yerde veya masada) çocukların oyun ve çalışma ile ilgili fikirlerinde gözle görülür bir etkisi olmadığı, çocukların oyun ve çalışmaya yönelik fikirlerinde cinsiyetlere göre bir ayrım da bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar bu araştırma ile benzerdir.

Piaget’ye göre bilişsel semboller kişiseldir; her çocuk farklı bir sembolle aynı kavramı zihninde tutabilir. Bu semboller anlam vericilerdir. Diğer bir söylemle, sembol gerçek nesneyi değil, çocuğun o nesne hakkındaki bilgisini temsil etmektedir. Piaget, çocukların akıl yürütme sürecinde deneyimden (zihnin tecrübelerden beslenmesi) ve toplumsal aktarımdan (ailede ve okulda çocuğa sözlü olarak öğretilenler) etkilendiklerini vurgulamaktadır (Akt. Bacanlı, 2002).

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara öneriler

- Benzer araştırmalar yaparak anne-babaların, okul yöneticilerinin, farklı yaş grubundan çocukların da oyun ve etkinlik ile ilgili görüşleri karşılaştırılabilir.
- Türkiye’nin çeşitli bölgelerinden farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip çalışma grupları ile benzer araştırmalar yapılabilir.
- Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı karma yöntem ile daha derinlemesine incelemeler yapılabilir.

5.2.2. Öğretmenlere öneriler

- Öğretmenler oyun ve etkinliklerde çocukları çok iyi gözlemeli; çocukların öğrenmesinde ve gelişmesinde hangisi daha etkiliyse ona ağırlık vermelidir.

- Öğretmenler etkinlikleri oyunlaştırarak çocukların daha mutlu olarak ve eğlenerek öğrenmelerini sağlayabilirler.

KAYNAKÇA

- Ahioglu, E. N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akınbay, H. (2014). *Okul öncesi dönemde oyunun önemi ve çocukların motor gelişimi üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksoy, B. A. ve Çiftçi Dere, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun* (4. basım) Ankara: Pegem Yayınları.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 6(7), 1-6.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2015). *Okul öncesinde fen eğitimi* (3.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2001). *Okul öncesi eğitim II*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arıcı, H. ve Arıcı, G. (2014). *Spor bilimleri öğretimi*. Ankara: Eylül Yayıncılık.
- Artut, K. (2009). Okul öncesinde resim eğitiminin çocuğun duygusal ve sosyal gelişimine etkisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 52-54.
- Asımoğlu, S. (2012). *Yaratıcı drama ve orff yaklaşımı çerçevesinde okul öncesi eğitimde oyun kavramı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, H. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aslan, S., Ertaş-Kılıç, H. ve Kılıç, D. (2016). *Bilimsel süreç becerileri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Atayeter, Y. ve Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-21.
- Ateş, M. A. (2016). *Üniversitelerin eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin oyun algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazi Mağusa.
- Aytekin, H. (2001). *Okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişmesine olan etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Bingöl, D. ve Ünal, M. (2019). MEB Okul öncesi fen etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 158-177.
- Bolat, E. Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Derneği Dergisi*, 23(1), 271-286.
- Bozan, N. (2014, Kasım). Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 43-56.
- Bruce, T. (1993). *Time to play in early childhood education*. London: Hodder& Stoughton.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2005). Sosyal gelişim. *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlaki Gelişim* (Ed. R. Arı) içinde. Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Çakmak, A. ve Elibol, F. (2013). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2008). *Kuramdan-uygulamaya ilköğretimde drama: Oyun ve işleniş örnekleriyle* (2. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Can, B. (2019, Haziran). *Bütünleştirilmiş etkinliklerin okul öncesi öğrencilerin gece-gündüz oluşumu hakkındaki düşünce biçimlerine etkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Çelen, N. (1999). Ana-babaların çocuğun oyun hakkına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet ve Çocuk 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No:2.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2008). *Beden eğitimi öğretmenleri, stajyer öğrenciler, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları için ilköğretim 1. kademe eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cole, L. ve Morgan J. (1968). *Çocukluk ve gençlik psikolojisi* (Çev. B. V. Halim), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dalgın, M. ve Sözbir, S. A. (2019). Okul öncesi dönem müzik etkinliklerinde uygulanan yöntem, teknik ve yaklaşımlar. *Fine Arts, 14*(1), 39-59.
- Diken, İ. H. (2012). *Erken çocukluk eğitimi* (3. basım), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Durmuş, A., Işlak, H. ve Karatekin, N. G. (2005). *Oyunlarla okuma yazma*. Ankara: Bilgitek.
- Ellialtıoğlu Maden, F. (2011). *Okul öncesi dönemde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Erdoğan, T. (2013). *Okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık*. (Ed. T. Erdoğan). İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları içinde 109-134. Ankara: Eğiten Kitap.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma(iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Ersoy, Ö., Ömeroğlu, E. ve Turla, A. (2004). Türkiye’de 21 il örneğinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaratıcı etkinlikler ve drama çalışmaları hakkındaki görüş ve uygulamaları. *Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu-Geleceğe Bakış Bildiri Kitabı* içinde 89-102, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- 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.
- 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.

- Göncü, İ. (2010). Okul öncesi eğitimde müzik eğitiminin temel sorunları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 355-362.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2003). *Çocuk eğitiminde drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gözalan, E. (2013). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 115-121.
- Gözalan, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 115-121.
- 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.
- Güneş, A. (2004). *Okullarda beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Güney, N. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, G. (2006). *Kütahya'da okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun ve spor programlarının incelenip değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Güven, N. (2003). Erken çocukluk döneminde bağımsız oyun gelişimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (Ed. M. Sevinç) içinde, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Hazar, M. (2006). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tubitay 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.

<https://www.dersimiz.com/terimler-sozlugu/etkinlik-nedir-ne-demek-38632>

<https://www.mentalup.net/blog/montessori-egitimi-ve-cocuk-etkinlikleri>

<https://www.tedankara.k12.tr/index.php/ortaokuletkinlik>

- İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2005). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Adana: Nobel yayıncılık.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kale, R. (2003). *Okul öncesi dönemde beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karamustafaoğlu, S. ve Sağır, Ş. U. (2017). Okul öncesi dönem fen eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler. *Kuramdan Uygulamaya Okul Öncesinde Fen Eğitimi* (Eds. H.Ş. Ayvacı ve S. Ünal) içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Keleş, S. ve Menevşe, E. B. (2017). Okul öncesi dönem fen eğitiminde kavram kazanımı. *Kuramdan Uygulamaya Okul Öncesinde Fen Eğitimi* (Eds. H.Ş. Ayvacı ve S. Ünal) içinde 148-175, Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, A. (2009). *Oyunların çocukların çoklu zeka alanlarının gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Koçyiğit, S., Nur Tuğluk, M. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Koçyiğit, S., Yılmaz, E. ve Sezer, T., (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 209-218.
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Leseman, P. M., Rollenberg, L. ve Rispen, J. (2001). Playing and working in kindergarden: Cognitive coconstruction in two educational situation. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 363-384.

- Loxley, P., Dawes, L., Nicholls, L., ve Dore, B. (2016). *İlköğretimde eğlendiren ve anlamayı geliştiren fen öğretimi* (Çev. H. Türkmen, M. Sağlam ve E. Şahin-Pekmez). Ankara: Nobel Yayınevi.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER)*, Ankara.
- Metin, N. (2001). Okul öncesi çocuklarda matematik kavramlarının gelişimi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5), 22-26.
- Ocak Karabay Ş. ve Bilir Seyhan G. (2017). Okul öncesi öğretmen adayları için görsel sanat eğitimi ve estetik. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 5, 213-236.
- Öncü, E.Ç. ve Özbay, E. (2005). *Oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öncü, Y. E. ve Özbay, E. (2006). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun* (3. basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önder, A. (2000). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama (kuramsal temellerle uygulama teknik ve örnekleri)*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Orhan, A. T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okullarındaki fen merkezlerine ve fen eğitimine yönelik bakış açıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 91-101.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özyürek, A. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41-58.
- Özyürek, M. (1981). Çocuğun okul ve aile çevresinde yaşam boyu süreci olarak oyun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Parlak yıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Poyraz, H. (2012). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri* (4. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Purtaş, Ö. (2017). *Okul öncesi eğitim programı hareket ve bütünleştirilmiş hareket etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ramazan, O., Zembat, R. ve Unutkan, Ö. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin oyunla ilgili görüşleri. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, Cilt II*, Ya-Pa: İstanbul.
- Rayna, S. (2001). The very beginnings of togetherness in shared play among young children. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 109-115.
- Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şahin, S. ve Özkızıklı, S. (2011). *Gel birlikte oynayalım*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Samur Öztürk, A. (2012). Maria Montessori'nin hayatı, Montessori yönteminin tarihsel gelişimi ve ilkeleri. *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı* (Ed. E. Çakıroğlu Wilbrandt) içinde 12-49, Ankara: Kök Yayınları.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şenol, S. (2004). *Çocuk ve oyun*. <http://www.tr.net/sağlık> 26.12.2004.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Tsung-Hui, T. (2001). *Teacher-child verbal interactions in preschool science teaching*. <http://www.lib.umi>.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2001). *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Tuğrul, B., Ertürk, H.G. ve Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal*, 27, 1-16.
- Tuncer, M., Şimşek, M., Dikmen, M., Akmençe, A. E. ve Bahadır, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki fen etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 3(1), 28-41.
- Ulucay, S. (1989). Okul öncesi eğitiminde fen bilgisi programları. *6. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

- Ulusoy, S. (2008). *Anaokulu öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini kullanma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 233-242.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 251-257.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 118-134.
- Whitehead, M. (1980). *The book of the child*. Edinburgh: Scottish Health Education Unit.
- [www.edchreturkey-eu.coe.int > trainingset > module5 activity design_tr](http://www.edchreturkey-eu.coe.int/trainingset/module5/activity_design_tr)
- www.tdk.gov.tr
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk ve suç* (14. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, H. İ. (2018). Erken çocukluk dönemi fen eğitiminde kavramlar, kavram yanlışları ve kavram öğretimi. *Erken Çocuklukta Fen Eğitimi* (Ed. A. T. Orhan) içinde, Ankara: Eğiten Kitap.
- Yılmaz Bolat, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi. *İdil Dergisi*, 6(35), 2073-2096.
- Yörükoğlu, A. (1980). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.