

**HALEF
SİRKECİ**

**Sosyal Desteklerin İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Motivasyonu Üzerine
Etkisi**

**SCÜSBE
SİVAS
2022**



**T.C.
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL DESTEKLERİN İŞBİRLİĞİNE DAYALI OYUNLA
ÖĞRENME MOTİVASYONU ÜZERİNE ETKİSİ**

Halef SİRKECİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANA BİLİM DALI**

SIVAS-2022



T.C.

**SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL DESTEKLERİN İŞBİRLİĞİNE DAYALI OYUNLA
ÖĞRENME MOTİVASYONU ÜZERİNE ETKİSİ**

Halef SİRKECİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ANA BİLİM DALI**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. Hüseyin Fatih KÜÇÜKİBİŞ**

SIVAS-2022

“Sosyal Desteklerin İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Motivasyonu Üzerine Etkisi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmış ve jürimiz tarafından Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü **Beden Eğitimi ve Spor** Ana Bilim Dalında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Üye

Üye

Üye

Üye (Danışman)

Doç. Dr. Hüseyin Fatih
KÜÇÜKİBİŞ

ONAY

Bu tez çalışması, tarihinde Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen ve yukarıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Zübeyda AKIN POLAT
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜ

YÖNERGE

Bu tez, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Senatosu'nun 18.02.2015 tarihli ve 4/4 sayılı kararı ile kabul edilen Sağlık Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna göre hazırlanmıştır.

ÖZET
“SOSYAL DESTEKLERİN İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME
MOTİVASYONU ÜZERİNE ETKİSİ”

Halef SİRKECİ
Yüksek Lisans Tezi
Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Hüseyin Fatih KÜÇÜKİBİŞ
2022, 101 sayfa

Bu araştırmada sosyal desteklerin işbirliğine dayalı oyunla öğrenme motivasyonu üzerine etkilerinin çeşitli değişkenler açısından (yaş, cinsiyet ve öğrenim gördükleri okul düzeyi) incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar ise kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 yıllarında Sivas ilinde öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencileri arasından 635 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 3 maddelik “Kişisel Bilgi Formu”, fiziksel aktivitelerde sosyal destek düzeylerini belirlemek amacıyla Farias Junior ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen Küçükibiş ve Eskiler (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan 10 maddelik “Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği” ve işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri motivasyonu düzeylerini belirlemek amacıyla da Manzano León ve arkadaşları (2021) tarafından geliştirilen Küçükibiş ve Eskiler (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan 15 maddelik “İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Değişkenler yüzde (%), frekans, ortalama değerler açısından tanımlayıcı istatistikleri yapılmıştır. Diğer taraftan değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla verilerin normallik testlerinden çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden bağımsız gruplar t testi analizinden faydalanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon analizi ve etki ilişkisini incelemek için de regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların fiziksel aktivitelerde sosyal destek ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet, yaş ve okul düzeyi değişkenlerine göre

farklılık analizleri yapılmış, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Sosyal Destek, Oyun, İşbirliği, Motivasyon, Fiziksel Aktivite.

ABSTRACT
THE EFFECT OF SOCIAL SUPPORT ON THE MOTIVATION FOR
LEARNING WITH COOPERATIVE PLAY

Halef SİRKECİ
Master Thesis
Physical Education and Sport
Supervisor Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Fatih KÜÇÜKİBİŞ
2022, 101 pages

In this study, it was aimed to examine the effects of social supports on motivation to learn through cooperative play in terms of various variables (age, gender and school level).

Relational screening model was used in the research. Participants in the study were determined by convenience sampling method. The sample of the research consists of 635 students among secondary and high school students studying in Sivas in the years 2021-2022. In the study, the 3-item "Personal Information Form" prepared by the researcher to determine the demographic characteristics of the participants, and the 10-item "Social Support in Physical Activities" developed by Farias Junior et al. (2014) and adapted into Turkish by Küçükibiş and Eskiler (2019) to determine the levels of social support in physical activities. The 15-item "Collaborative Game Learning Strategies Motivation Scale (IDOÖSM) Scale", which was developed by Manzano León et al. (2021) and adapted into Turkish by Küçükibiş and Eskiler (2021), was used to determine the motivation levels of the "Scale" and the motivation for cooperative learning strategies. The data of the research were analyzed with the SPSS 22 package program. Descriptive statistics were made for the variables in terms of percentage (%), frequency, and mean values. On the other hand, in order to determine the differences between the variables, the skewness and kurtosis values of the data were examined from the normality tests. Since the data showed normal distribution, independent groups t-test analysis was used. In addition, correlation analysis was applied to examine the relationship between the variables and regression analysis was applied to examine the effect relationship.

According to the results obtained from the research, differences analyzes of the social support scale and sub-dimensions of the participants in physical activities were made

according to the variables of gender, age and school level, and statistically significant differences were found between the groups ($p < 0.05$).

Key words: Social Support, Play, Cooperation, Motivation, Physical Activity.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
İÇ KAPAK	i
ONAY	ii
YÖNERGE	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problemin Tanımı ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Problemi	2
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.6. Varsayımlar	3
2. GENEL BİLGİLER	4
2.1. Sosyal Destek	4
2.1.1. Ebeveyn Sosyal Desteği	5
2.1.2. Akran Sosyal Desteği	6
2.1.3. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destekler	6
2.2. Oyun	7

2.2.1. Oyunun Özellikleri.....	9
2.2.2. Oyunun Önemi ve Gelişime Etkileri.....	11
2.2.2.1. Oyunun Fiziksel Gelişime Etkileri.....	13
2.2.2.2. Oyunun Sosyal Gelişime Etkileri.....	14
2.2.2.3. Oyunun Dil Gelişime Etkileri	16
2.2.2.4. Oyunun Zihinsel Gelişime Etkileri	17
2.2.2.5. Oyunun Duygusal Gelişime Etkileri	18
2.2.3. Oyun Evreleri.....	19
2.2.3.1. Tek Başına Oyun Evresi	20
2.2.3.2. Paralel Oyun Evresi	20
2.2.3.3. Birlikte Oyun Evresi	20
2.2.3.4. Kooperatif (İşbirlikçi) Oyun Evresi	20
2.2.4. Oyunun Eğitimdeki Yeri.....	21
2.2.5. Oyunun Eğitimde Kullanılmasının Yararları	22
2.3. Oyun Tabanlı Öğrenme	23
2.3.1. Oyun Tabanlı Öğrenmenin Yararları ve Sınırlılıkları.....	24
2.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	26
2.4.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Temel Özellikleri	27
2.4.1.1. Olumlu Bağlılık.....	27
2.4.1.2. Ferdi Sorumluluk	27
2.4.1.3. Grupların ve Grup Ruhunun Oluşturulması.....	27
2.4.1.4. Öğretmenin Rolü.....	27
2.4.1.5. Sosyal Becerilerin Kullanılması.....	28
2.4.1.6. Yüz Yüze Etkileşim	28
2.4.1.7. Ödüller	28
2.4.1.8. Grup Sürecini Değerlendirme	28

2.4.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri	28
2.4.2.1. Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB)	29
2.4.2.2. Takım-Oyun-Turnuva	29
2.4.2.3. Takım Destekli Bireyselleştirme.....	29
2.4.2.4. İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon	29
2.4.2.5. Karşılıklı Sorgulama	30
2.4.2.6. Ayrılıp Birleştirme (Jigsaw).....	30
2.4.2.7. Ayrılıp Birleştirme 2	30
2.4.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkileri.....	31
2.4.3.1. Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri	31
2.4.3.2. Öğrenci Tutumları Üzerine Etkileri	32
2.4.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yararları ve Sınırlılıkları.....	32
2.5. Oyunla Öğrenme Stratejileri	34
2.5.1. Görev Motivasyonu.....	34
2.5.2. Öğrenme.....	34
2.5.3. Takım Çalışması	35
2.5.4. Akış	35
2.6. İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri.....	35
3. GEREÇ VE YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Tipi.....	36
3.2. Araştırmanın Evreni.....	36
3.3. Araştırmanın Örnekleme	36
3.4. Veri Toplama Araçları	36
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	37
3.4.2. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği	37
3.4.3. İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği	37

3.5. Verilerin Toplanması	38
3.6. Verilerin Analizi	38
3.7. Araştırmanın Etik Yönü	38
4. BULGULAR	39
5. TARTIŞMA.....	50
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	56
6.1. Sonuçlar	56
6.2. Öneriler	59
7. KAYNAKLAR.....	60
EKLER	80
EK 1. Anket Formu	79
EK 2. Etik Kurulu Kararı	82
EK 3. Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi	83
ÖZGEÇMİŞ	84

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler.....	39
Tablo 2. Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler	40
Tablo 3. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Analizi	41
Tablo 4. İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Analizi.....	41
Tablo 5. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Farklılık Analizi	42
Tablo 6. İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Farklılık Analizi.....	42
Tablo 7. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Okul Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Analizi	43
Tablo 8. İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Analizi.....	43
Tablo 9. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği İle İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği Arası İlişki Analizi.....	44
Tablo 10. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Alt Boyutları ve Görev Motivasyonu Üzerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	45
Tablo 11. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Alt Boyutları ve Öğrenme Üzerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 12. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Alt Boyutları ve Takım Çalışması Üzerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	47
Tablo 13. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Alt Boyutları ve Akış Üzerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 14. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Alt Boyutları ve İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri Motivasyonu Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	48

KISALTMALAR DİZİNİ

Min: En Düşük Değer

Max: En Yüksek Değer

n: Örneklem Sayısı

\bar{X} : Örnekleme Ait Ortalama

Ss: Standart Sapma

α : Güvenilirlik Kat Sayısı

p: Örnekleme Ait Anlamlılık

r: Korelasyon Kat Sayısı

t: T-Testi (İkili Karşılaştırma)

FASDÖ: Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği

ESD: Ebeveyn Sosyal Destek

ASD: Akran Sosyal Desteği

İDOÖSM-Ö: İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyon Ölçeği

GM: Görev Motivasyonu

TÇ: Takım Çalışması

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

Toplumsal bir varlık olan insan ruhsal ve fiziksel gereksinimlerini gidermek için neredeyse hayatının her alanında çevresindeki insanlara ihtiyaç duymaktadır. Çevresiyle etkileşime giren insan duygu, düşünce ve deneyimlerini paylaşma ve bu bağlamda toplumla bütünleşerek aidiyet duygusu kazanma arzusu duymaktadır. İşte bu noktada sosyal bir varlık olan insanın ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için çevresindeki insanların desteğine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. İnsanın bu destek ihtiyacı sosyal destek olarak nitelendirilmekte olup sosyal destek, bireyin doğumundan ölümüne kadar geçen süre boyunca insanın temel ihtiyaçlarının karşılanması, motivasyonunun sağlanması, psikolojik olarak rahatlaması ve destek görmesi gibi birçok açıdan önem arz etmektedir. Sosyal desteğin fiziksel aktivitelere katılım açısından önemini düşündüğümüzde ise fiziksel aktivitelere katılımın bireyin bedensel ve ruhsal sağlığına katkı sağladığı görülmektedir (Beets, Cardinal ve Alderman, 2010). Bireyin motor, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim gibi birçok gelişim alanına fiziksel aktiviteler sayesinde katkı sağlanabileceği düşünüldüğünde özellikle ergenlik döneminde fiziksel aktivitelerle ilgili fırsatlar oluşturulması gerekmektedir. Bu noktada bireyin çevresinden alacağı sosyal desteğin önemli bir yere sahip olacağı düşünülmektedir. Özellikle ebeveynlerin sağlıklı bir toplum oluşturma noktasında fiziksel ve ruhsal alanda kendine yetebilen, olumsuz davranışlardan uzak kalan sağlıklı bireyler yetiştirmeleri için bireyleri fiziksel aktivitelere katılım noktasında desteklemelerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Akgül ve Karafil, 2021).

1.1. Problemin Tanımı ve Önemi

Oyun, fiziksel ve zihinsel becerileri geliştirmenin yanında sosyal bir varlık olan bireyin çevresindeki bireylerle işbirliği kurarak sosyal ve duygusal gelişimini de büyük ölçüde desteklemektedir. Oyun içinde kurulan işbirliği ile birey birçok açıdan gelişimine katkı sağlarken aynı zamanda fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarını da karşılayabilmektedir. Bu noktada bakıldığında ebeveyn ve akran sosyal desteğinin işbirliğine dayalı oyunla öğrenme motivasyonu üzerine bir etkisi olup olmadığı, varsa etki düzeyinin ne olduğunun bilinmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada sosyal desteklerin işbirliğine dayalı oyunla öğrenme motivasyonu üzerine etkilerinin ne düzeyde etkili olduğu amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul ve lise öğrencilerinin aldıkları sosyal desteklerin işbirliğine dayalı oyunla öğrenme motivasyonu üzerine etki düzeylerinin anlaşılması hedeflenmiştir.

Ayrıca ülkemizde yapılan çalışmalara genel bir bakış açısı getirmesi ve yapılacak olan yeni çalışmalara katkı sağlayabilmesi, ebeveyn desteğinin oyun tabanlı öğrenme ve işbirlikli öğrenme uygulamalarında fikir üretilmesine yardımcı olması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Problemi

Araştırmamızın problemini ortaokul ve lise öğrencilerinin aldıkları sosyal desteklerin işbirliğine dayalı oyunla öğrenme motivasyonu üzerine etkisi var mıdır sorusu oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Çalışma kapsamındaki alt problemlere aşağıdaki bölümde yer verilmiştir:

P1- Ortaokul ve lise öğrencilerinin işbirliğine dayalı oyunla öğrenmelerine ilişkin motivasyon düzeyleri ve fiziksel aktivitelerde sosyal destek düzeyleri nedir?

P2- Ortaokul ve lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerine ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?

P3- Ortaokul ve lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenmelerine ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?

P4- Ortaokul ve lise öğrencilerinin yaş değişkenine göre fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerine ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?

P5- Ortaokul ve lise öğrencilerinin yaş değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenmelerine ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?

P6- Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul düzeyi değişkenine göre fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerine ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?

P7- Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul düzeyi değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenmelerine ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?

P8- Ortaokul ve lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteler için aldıkları sosyal destekleri ile işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

P9- Ortaokul ve lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteler için aldıkları sosyal desteklerin (Ebeveyn ve akran sosyal destek) işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri (Görev motivasyonu, öğrenme, takım çalışması ve akış) için motivasyonu üzerinde etkisi var mıdır?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı Sivas ilinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Varsayımlar

1. Bu araştırmada verilen ölçme araçları tarafından istenilen özellikte ölçtüğü varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.
3. Araştırmanın her noktasında araştırmacının tarafsız olduğu varsayılmaktadır.
4. Sosyal desteklerin, işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonları üzerinde etkisinin olduğu varsayılmaktadır.

2. GENEL BİLGİLER

Araştırmanın bu bölümünde “sosyal destek” ve “işbirliğine dayalı oyunla öğrenme” ile ilgili kuramsal çerçeveye yönelik detaylı bir alan yazın taraması sunulmuştur. Bu kapsamda “*sosyal destek, ebeveyn sosyal desteği, akran sosyal desteği, fiziksel aktivitelerde sosyal destekler, oyun, oyunun özellikleri, oyunun önemi ve gelişime etkileri, oyun evreleri, oyunun eğitimdeki yeri, oyunun eğitimde kullanılmasının yararları ve oyun tabanlı öğrenmenin yararları ve sınırlılıkları, işbirliğine dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenmenin temel özellikleri ve teknikleri, işbirliğine dayalı öğrenmenin yönteminin etkinliği, işbirliğine dayalı öğrenmenin yararları ve sınırlılıkları, oyunla öğrenme stratejileri, görev motivasyonu, öğrenme, takım çalışması, akış, işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri*” gibi ilişkin kuramsal bilgiler sunulmuştur.

2.1. Sosyal Destek

Sosyal destek, bireyin sosyal bir ağ tarafından ruhsal ve maddi ihtiyaçlarının karşılanması olarak ifade edilmektedir (Cohen, 2004). Sosyal destek ve sosyal bağların bireyin ruh sağlığına ve psikolojik iyi oluşuna fayda sağladığına dair kanıtlar vardır (Turner ve Marino, 1994; Kawachi ve Berkman, 2001). Birkaç çalışma, sosyal desteğin depresyon, anksiyete, sosyal fobi ve Yaygın Ruhsal Bozuklukların (CMD) semptomlarını azaltmadaki etkisini vurgulamıştır (Costa ve Ludemir, 2005; Maulik ve diğerleri, 2009; Moak ve Agrawal, 2009; Kim, 2010). Sosyal desteğin ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkileri, sağlayan kaynaktan bağımsız olarak, birey kendini sosyal olarak bütünleşmiş ve desteklenmiş olarak algıladığı sürece her yaşta görülebilir.

Sosyal destek; kişilerin ruhsal rahatsızlıklarının tedavisi, hayat kalitelerinin artırılması, mutlu ve huzurlu bir ruhsal yapıya sahip olması açısından olumlu bir etkiye sahiptir (Sağlam, 2007). Aynı zamanda sosyal destek çok farklı biçimlerde meydana gelebilen aile bireyleri, akrabalık ilişkileri, arkadaş çevresi, mesleki çevre aracılığıyla sağlanan sosyal grupların etkileşimiyle ortaya çıkan somut ve psikolojik bir kavramdır. Sosyal destek, insanların ihtiyacı olan sosyal ve fiziksel ihtiyaçları karşılamaları ve bunun yanında psikolojik ve fiziksel olarak iyiliklerini sağlamaları, toplumla bütünleşmeleri, hayatın stresinden uzaklaşmaları, toplumda saygı duyulan bir birey olduklarını hissetmeleri gibi önemli deneyimleri içerir (Yıldırım, 1998; Schwarzer, Buchwald, 2004). Bu deneyimler sayesinde birey güçlü bir sosyal desteğe sahip olmuş olur. Güçlü bir

sosyal desteğe sahip birey karşılaştığı problemleri çözme konusunda daha yeteneklidir. Bunun tam aksine güçlü bir sosyal desteğe sahip olmayan bireyler ise günlük hayatta karşılaştığı sorunları çözme konusunda zorluklar yaşar. Ortaya çıkan bu durum bizlere karşılıklı bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Sosyal desteğin olduğu zamanlarda ortaya çıkan sorunlar olmadığı zamanlarda ortaya çıkan sorunlara nazaran daha az stres yaşatmaktadır. Aynı zamanda sosyal destek, stresle başa çıkmak için bir kaynak olarak görülebilir (Thoits, 1982). Sosyal destek stres faktörlerini ortadan kaldırmasa da bireylerin stresle başa çıkma duygusunu desteklemekte, bireyi problemin çözümünde yeni yollar aramaya iterek motivasyonunu arttırmakta ve öz güvenini desteklemektedir. Ayrıca sosyal destek kişilerin psikolojik ve fizyolojik sağlığına olumlu etki etmesinin yanında kişilerin akademik yaşantısına da etki ettiği için araştırılması ve incelenmesi gereken önemli bir konudur (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009).

Sosyal destek, kişilerin çevresiyle etkileşimi sonucu yaşadığı sevgi, saygı, güven, onaylanma gibi sosyal duyguların yanında ekonomik destek olarak da görülebilir (Lepora, Evans ve Schneider, 1991). Yapılan birçok çalışmada kişilerin yaşadığı problemlerin birçoğunun temelinde sosyal destekten mahrum kalması olduğu görülmektedir. Örneğin kişilerin ölüm, yer değişikliği, boşanma, evlenme, işsizlik, stres ve kişilerin hayatında önemli değişikliklere sebep olan olayların yaşandığı zamanlarda sosyal desteğe daha çok ihtiyaç duyduğu ve daha çok gerekli olduğu görülmüştür (Budak, 1999; Yardımcı ve Başbakkal, 2009). Bunun yanı sıra sosyal destek toplum bilinci, sosyal yakınlaşma ve bütünlük gibi konu ile bağlantılıdır (Herrero ve Gracia, 2007).

2.1.1. Ebeveyn Sosyal Desteği

Ebeveyn ve akran sosyal desteği, çocukların ve gençlerin çevresiyle etkileşim içerisinde bulunmasında önemli iki temel etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Aileden alınan sosyal desteğin, gençlerin ergenlik döneminde bedensel aktivitelere katılımı ile doğrudan bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır (Sallis, Prochaska ve Taylor, 2000; Prochaska, Rodgers ve Sallis, 2002; Beets, Cardinal ve Alderman, 2010). Yapılan çalışmalarda özellikle “fiziksel aktivite yapılan alana ulaşım” ve “fiziksel aktivite yapmayı teşvik etme” durumlarında ebeveyn desteği ön plana çıkmaktadır.

Ayrıca ilgi alanları çocukların hayatında çok önemli bir role sahiptir ve önemli bir motivasyon kaynağıdır. İlgi alanları sayesinde çocuklar öğrenmeye karşı güdülenmiş olurlar. Bir duruma karşı gereksinim ne kadar fazla olursa o duruma karşı istek ve ilgi de o kadar kuvvetli olacaktır. Çocuk büyüdükçe bilişsel ve fizyolojik özelliklerin gelişmesi ve değişmesiyle birlikte ilgiler de değişecektir. (Vilhjalmsson ve Thorlindsson, 1998). Anne ve babanın bir sporla ilgilenmesi, müzik aleti çalması gibi uğraşlarının olması çocuğun ilgilerine de olumlu katkı sağlamaktadır. (Anderssen ve Wold, 1992; Sallis, Simons-Morton, Stone, Corbin, Epstein, Faucette, ve Taylor, 1996).

2.1.2. Akran Sosyal Desteği

Bireylerin sosyalleşme düzeylerini etkileyen önemli etkenlerden biri de akran desteğidir (İlhan, 2018). Bireylerin akranlarıyla beraber vakit geçirme eğilimlerinin fazla olduğu görülür (Duncan, 1993). Bu durumu bireylerin akranlarıyla keyifli vakit geçirmesi, birbirlerini olumlu etkilemesi ve desteklemesi ile açıklamak mümkündür (Pellegrini, Blatchford, Kato ve Baines, 2004).

Çocukluk ve ergenlik döneminde yapılan düzenli fiziksel aktivite ve aktif oyunun, çeşitli fiziksel ve psikolojik faydaları bulunmaktadır. Bunlardan biri de aktivite düzeylerini etkileyebileyen “sosyal bağlam” faktörüdür (Calfas ve Taylor, 1994; Byers ve Walker, 1995; Janz, Gilmore, Burns, Levy, Torner, Willing ve Marshall, 2006). Özellikle bireyin kişiliğinin ve karakterinin şekillenmesinde önemli bir dönem olan ergenlik döneminde alınan akran destekleri, fiziksel aktivitelere katılımı olumlu yönde etkilemektedir (Dowda, Dishman, Pfeiffer ve Pate, 2007).

Akran ilişkileri, arkadaşlık ve eğlence için önemli fırsatlar sunar (Bukowski, Hoza ve Boivin, 1994). Örneğin, hayatlarında akranlarının daha fazla bulunduğunu bildiren gençler, aynı zamanda daha fazla fiziksel aktiviteye katıldıklarını da bildirmektedir (Duncan, Duncan ve Strycker, 2005). Bir arkadaşla bir spor takımına katılmanın ergenlik döneminde artan fiziksel aktivite ile ilişkili olduğuna dair kanıtlar vardır (Beets, Vogel, Forlaw, Pitetti ve Cardinal, 2006).

2.1.3. Fiziksel Aktivelerde Sosyal Destekler

Fiziksel aktiviteler, birden fazla kişinin doğrudan etkileşimin içerisinde olduğu sosyolojik bir olgu olarak kabul edilmektedir (Tekkurşun Demir ve Cicioğlu, 2018). Fiziksel

aktivitelere aktif veya pasif olarak yer almak, bireyin sosyal olarak paylaşması ve gelişmesi için uygun bir ortam oluşturur. Fiziksel aktiviteleri, bireyin sağlıklı bir yaşam sürmesini sağlayan, fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimini destekleyen etkinlikler bütünü olarak tanımlayabiliriz (Taşmektepligil ve İmamoğlu, 1996). Fiziksel aktivitelere katılan birey, toplumun diğer üyeleri ile doğrudan iletişim kurma fırsatı bulurken aynı zamanda hareket yoluyla becerilerini geliştirir ve farklı kazanımlar elde eder (Küçükbiş ve Eskiler, 2019).

Fiziksel aktiviteler, etkileri nedeniyle her yaşta insanın yararlanacağı aktivitelerdir. Sosyal etkileri olan fiziksel aktiviteler, fiziksel olarak aktif yaşam tarzını alışkanlık haline getirmeleri için bireylere çeşitli fırsatlar sunar (Ramazanoğlu, Karahüseyinoğlu, Ramazanoğlu ve Altıngül, 2005; Özkurt, Küçükbiş ve Eskiler, 2022). Bir aktiviteye başlamadan önce bireyin aktiviteyi gerçekleştirmek için istek veya motivasyona sahip olması gerekir (Akbaba, 2006). Bireyler fiziksel aktivite ve spora katılım için farklı motivasyon kaynakları edinebilmektedir (Tekkurşun Demir ve İlhan, 2019). Yaşamın her alanında olduğu gibi, bireyin fiziksel aktiviteye katılmak için gereken motivasyonu sağlaması için desteği önemlidir. Fiziksel aktivitelere katılım için sosyal destek alan bireyler de kendilerini değerli hissederek bu aktivitelere katılma konusunda motive olabilirler. Bu destekler genellikle bireyin yakın çevresinden elde ettiği sosyal desteklerdir. Bireylerin sosyal desteği; ebeveynlerin, arkadaşların ve diğer aile üyeleriyle yakın etkileşimde bulunduğu ortamlardan oluşmaktadır (Cleland, Venn, Fryer, Dwyer ve Blizzard 2005; Vietze, Daiute and Dow, 2010).

Ebeveynler ve akran grupları, bireyin fiziksel aktivitelere katılımını organize etme ve destekleme noktasında merkezi konumdadır. Ek olarak, aile ortamı (anne, baba ve kardeşler) ve akranların fiziksel aktiviteye katılımı üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır (Anderssen ve Wold, 1992; Gustafson ve Rhodes, 2006).

2.2. Oyun

“Oynamayan tay at olmaz”

Oyun çocuğun iç dünyasını dışa vurma fırsatını bulduğu, hayatı yaparak yaşayarak öğrendiği, gözlemleme, deneyimleme, merak duygularını giderme, kendini ifade etme, dış dünyayı anlama gibi birçok durumda kendini geliştirip eğlenerek öğrendiği bir araç

olarak tanımlanabilir (Ayan ve Memiş, 2012). Bunların yanında oyun sosyal-duygusal, psikomotor, dil, öz bakım, zihinsel gelişim gibi birçok alanda çocuğun kendini bulabildiği, geliştirebildiği ve bu alanlarda birçok yaşantıyı hayata geçirebildiği çocuk için hayati önem taşıyan bir araçtır (Öğretir, 2008; Özyürek ve Çavuş, 2016).

En genel tanımıyla, “*Belirli bir amacı olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, çocuğun isteyerek ve keyif alarak yaptığı fiziksel, sosyal, dilsel, zihinsel ve duygusal gelişimde etkili olan öğrenme sürecidir.*” (Pehivan, 2016). Oyun; bireyin ya da çocuğun farklı yolları kullanarak kendini tanıtmaya, kendini ifade etmeye, arkadaşlık ve birliktelik edinmeye, grupla koordineli bir şekilde kurallara uymaya gibi birçok sosyal davranışı kazanma şansı vermektedir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001). Etkin katılımcı olarak farklı oyun etkinlikleri içerisinde yer alan birey bu süre boyunca birçok becerisine katkı sağlamış olur (Atay, 2018).

Oyun, çocuğun hiç kimsenin gösteremediği konuları kendi deneyimleri aracılığıyla öğrenmesini sağlayan yöntemdir (Yavuzer, 1984). Oyun, her yaşta bireyin özgürce dahil olabildiği ve katıldığı oyundan keyif almasını yanında akademik becerilerin kazanılmasında da önemli bir rol üstlenmektedir. Oyun bu becerileri kazandırırken süreci eğlenceli, heyecanlı ve çekici hale getirmektedir (Bulunuz, 2012). Süreç içerisinde eğlenerek keyifli vakit geçiren birey, öğrenme deneyimlerini de eğlenceli bir şekilde gerçekleştirme fırsatı bulmuş olur. Bu şekilde öğrenme eğilimleri gelişen bireyi motive etmek kolaylaşır ve performansının artması da desteklenmiş olur (Salen ve Zimmerman, 2004).

Literatürde tam olarak bir tanımı olmayan oyun kavramını farklı araştırmacılar kendi görüşleriyle tanımlamaktadır (Dönmez, 1992). Hall (1912), oyunun birey üzerindeki psiko-motor gelişimi üzerinde durmuştur. Hall’e göre oyunlar kişilerde psiko-motor davranışları geliştirerek bu gelişimleri hakkında bilgi sunar. Bunun için oyun sürecinde kazanılan beceriler bireylerin bilgi birikiminin yapıtaşını oluşturur.

Dewey (1916) bireylerin oyun sürecinde araştırma, sorgulama, keşfetme gibi özellikleri ön plana çıkarmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda bireyin kendini ve hissettiklerini ifade edebilmesi gibi birçok beceriyi sergileyebildiğini öne sürmüştür. Piaget (1962)’ e göre, oyunu bir tür uyum süreci olarak ifade etmiştir. Oyun oynayan çocuk başkalarının ona öğretemeyeceği bir öğrenme fırsatı bulur. Tecrübelerini, bilgi ve

becerilerini oyun yoluyla idare ettiğini savunur. Piaget oyunla bilişsel gelişim arasında bir bağ olduğunu da öne sürmektedir. Vygotsky (1978), oyun sürecinin bir bakıma keşfetme süreci olduğunu belirtmiştir. Vygotsky, oyun esnasında yakınsak gelişim alanları oluşacağından bireylerin olgun ve farklı davranışlar gösterebileceğini belirtir.

Uğurlu (1996), oyunun istenilen zaman diliminde ve istenildiği kadar oynanabilmesinden dolayı keyfi bir davranış olduğunu ifade etmiştir. Sosyal beraberliği geliştiren ve davranışları olgunlaştıran oyun çoğunlukla her yaştan bireylerin sosyal bir uğraşdır (Hazar, 1997). Oyun, uğraş sağlayan kişinin becerilerini sergilemesine zemin sağlarken ayrıca kendisini keşfetmesine, yeteneklerini ortaya çıkarmasına ve duygularını geliştirmesine yardımcı olur. Aynı zamanda bireye sevinç ve mutluluk yaşatır (Yıldız, 1997). Birey, hayatının büyük bir bölümünü kaplayan oyunla kendini ve çevresini tanımaktadır. Doğal bir öğrenme ortamı sunan oyun sayesinde bireyler, yaparak ve yaşayarak tecrübe kazanmaktadır. Birey oyunda aktif olduğundan bilgi ve becerileri kalıcı olur (MEB, 2007).

Genel olarak bakıldığında oyunlar, bireyin yaşadığı çevreyi tanımasında, öğrenmesinde ve öğrendiklerini ifade etme noktasında bir araçtır. Birey için vazgeçilmez bir uğraş olan oyun, her ne kadar özellikleri bakımından geçmişten günümüze kadar değişim gösterse de bireyin olduğu hemen hemen her ortamda varlığını sürdürerek gelişimlerini desteklemiş ve öğrenmelerini kolaylaştırmıştır.

2.2.1. Oyunun Özellikleri

Oyunun çocuğun hayatında çok önemli bir yere sahip olmasından dolayı içinde barındırmış olduğu çeşitlilik de bir o kadar fazladır. Bu çeşitliliğin fazla olması da aslında oyunun önemini arttırmaktadır. Oyunun genel olarak özelliklerine bakıldığında birçok alanda çocuğun gelişimini önemli düzeyde etkilediğini görebilmekteyiz. Bunun yanında oyunlar, bireylerin ve çocukların ihtiyaçlarına göre şekillenerek içerisinde belirli kurallar ve özellikler barındırmaktadır. Oyunu ilgi çekici ve değerli kılan da bu belirli kurallar ve özelliklerden oluşmasıdır (Köroğlu ve Yeşildere, 2002). Bununla beraber oyunlar kurallı ya da kuralsız bir şekilde sürdürülebilir (Köroğlu ve Yeşildere, 2002). Oyunun diğer bir önemli özelliği ise UNESCO'nun belirttiği gibi gönüllülük esasına dayalı olmasıdır (Koca, 2019). Oyunun doğal bir ortama sahip olma özelliğinden dolayı sürece katılım gönüllülük gerektirir. Oyunlar bireylerin hayatında ayrılmaz bir parça ve kişisel

gelişimlerini de destekleyen doğal bir ortamdır. Aynı zamanda bireyin kendini ifade etme aracıdır (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004; Ormanlıoğlu Uluğ, 2007).

Toplumların kültürel birikimleri ile varlıklarını devam ettiren oyunların hemen hemen hepsi toplumsal bir ihtiyacın karşılanmasına, birlik ve beraberliğin pekiştirilmesine, bireysel ve grup olarak bazı beceri ve potansiyel değerlerin keşfedilmesine olanak sağlarlar. Sağlıklı bir gelişimi, kalıcı ve etkili öğrenmeyi uygulayarak öğreten bir süreçtir (Engin, Seven ve Turhan, 2004). Bu süreçte çocuk toplumsal ve kültürel değerleri daha kolay bir şekilde öğrenerek içselleştirme fırsatı bulur. Oyun sayesinde sosyalleşen çocuk oyunun içinde barındırdığı toplumsal değerleri de kuşaktan kuşağa aktararak kültürel birikime katkı sağlamış olur. Zaman ve mekân sıkıntısı olmamasına karşın bir sonucu yani bir kazanan taraf olması şart değildir. Bireye maddi kazanç yerine keyif alma, heyecan duyma ve grupla hareket etme gibi birçok kazanımı içermektedir. Oyun içerisinde aktif olan birey esnek bir ortama sahip olduğundan dolayı özgür biçimde hareket edebilme davranışları gösterebilir (Dağbaşı, 2007; Gençler, 2016). Bu özelliklere sahip oyunlar; bireye araştırma, çevreyi tanıma ve kontrol etme gibi yeni davranışlar öğrenme imkânı sunar. Ayrıca birey arkadaşlarıyla oyun oynayarak dayanışmayı, yardımlaşmayı, işbirliği içerisinde olmayı ve en önemlisi de onlara karşı saygı duyarak sıra beklemeyi ve empati kurmayı öğrenir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1995; Tural, 2005; Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). İletişim kurarak ve yardımlaşarak sosyalleşen birey oyunlar aracılığıyla kazanma ve kaybetme duygusunu yaşar, grup halinde hareket ederek işbirliğini öğrenir. Ayrıca birey oyun içinde karşılaştığı problemleri çözme yetisi kazanır ve diğer katılımcılarla mücadele etme gibi birçok alanda da kazanım sağlar (Sevinç, 2004; Koca, 2019).

Oyunlarda şartlar, imkanlar ve katılımcılar farklılık gösterebilir. Bu bağlamda bakıldığında oyun, bireylerde diğer bireylere saygı duymayı ve sürece uyum sağlamayı kazandırır. Süreç içinde farklı stratejiler ve farklı beceriler geliştiren bireyler eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek olaylara daha geniş perspektiften bakabilmeyi öğrenir (Çamlıyer, 1997; Samuelsson ve Johansson, 2006).

Oyun, mutluluk ve rahatlık verirken bireyin deneyimlerini ve tecrübelerini tekrarlamasına olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda süreç içerisinde çevreden gördüklerini yansıtmaya çalışarak pekiştirir (Bozkaya, 1992). Birey bu kazanımları öğrenirken diğer bir taraftanda

yaşam hakkında bilgi ve birikim sahibi olur. Oyunlar aracılığıyla da bu bilgi ve birikimlerini sergiler (Koç Akran ve Kocaman, 2018). Oyunlar en doğal öğrenme ortamı sağladığından hayat boyu farklı şekillerde insan yaşamında yer alır (Hürtürk, 2017). Birbirini tanımayan bireyler oyunu ortak bir iletişim aracı olarak kullanır. Bu şekilde beraber oynayabilen bireyler oyun sayesinde yaşadığı toplumun gelişmesinde önemli bir rol üstlenirler (Yörükoğlu, 1986; Kızılok, 2001). Oyunların en önemli özelliği, keyif verip eğlendirirken farkında olmadan eğitmektedir. Katılım sağlayan kişilere bireysel özgürlük tanırken grupla da hareket etme fırsatı sunmaktadır. Birey, oyun süresi zarfında dayanışmayı ve paylaşmayı ön planda tutmaktadır (Gökşen, 2019).

Oyunla ilgili yapılan birçok ifadeden ve birçok araştırmadan hareketle; oyunun çok yönlü ve farklı boyutlara sahip olduğu görülmektedir. Dağbaşı (2007)'na göre oyunun özellikleri şu şekildedir:

- Oyunlar özgür katılım esasına dayandığından bireyler hiçbir şekilde oyuna katılmaya ya da devam ettirilmeye zorlanamazlar,
- Oyunlar daha önce planlanmış, gruplandırılmış yer ve zaman içerisinde oynanır,
- Oyunda herhangi bir maddi bir gelir yoktur,
- Oyunlar belli kurallara göre oynanır ancak kurallar şartlara göre değişiklikler gösterebilir,
- Oyun bireyin hayal ürünüdür. Bu nedenle yaşadığı hayattan farklı bir ortamdır.

2.2.2. Oyunun Önemi ve Gelişime Etkileri

Oyunlar, günlük hayatta kullanılan birçok bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlarken bireylerin gelişimi için de en önemli unsurlardan biridir. Ayrıca oyunlar; bireyin fiziksel, sosyal, dilsel, zihinsel ve duyuşsal yönden gelişimini sağlayan araçlardandır (Arnas, 2017). Oyunlar aracılığıyla öğrenim gören bireylerin çevrelerini algılamaları, tanımları eğlenerek ve keyif alarak gerçekleşir. Oyun yoluyla birçok yeni beceriler kazanan birey, özgüven duymayı, kuralları, takım birlikteliğini, yeri geldiğinde fedakârlık yapma gibi davranışları elde ederler. Oyunlar, bireylere kimliklerini kazanmalarına da yardımcı olur (Dönmez, 1999; Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006).

Oyun çocukların doğuştan kazandığı en önemli haklardan biridir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31. Maddesinde çocukların oyun hakkı, “*Taraf Devletler, çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanurlar.*” şeklinde belirtilmiştir (www.unicef.org).

Oyunlar, gönüllü olarak katılım sağlayan bireylerin birçok yönden gelişimini desteklemesi ve yeteneklerini sergilemesine olanak sağlamasının yanında fiziksel, sosyal, dilsel, zihinsel ve duygusal gelişimin de temelidir. Bireyin sağlıklı bir şekilde gelişmesi için gerekli olan oyun en az yeme-içme kadar önem arz etmektedir (Ünal, 2009; Emin, 2016; Selçuk, 2019). Oyun oynayan bireyler, oynamayan bireylere göre daha sağlıklı gelişir (Pehlivan, 2005; MEB, 2009; Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012). Ayrıca yapılan etkinliklerde küçük ve büyük kasların gelişimi desteklenir. Özellikle bedensel güç ve dayanıklılık gerektiren oyunlar (zıplama, koşma, atlama, sekme, tutma vb.) kas ve iskelet sistemini çalıştırarak büyümeye hız kazandırır. Bütün bu faydaların yanında oyun, duyu organlarını da geliştirir (Cirhinlioğlu, 2001; Bekmezci ve Özkan, 2015).

Oyunlar, bireylerin iç dünyalarını yansıtarak onların duyu ve düşüncelerini, sorunlarını ve ilişkilerini sergiledikleri alanlardır (Esen, 2008). Oyun aracılığı ile çocuk hüznelerini, endişelerini, sevgilerini, mutluluklarını, kıskançlıklarını, düşüncelerini ve hayallerini dışa aktarır. Oyun, bireyin kendini tanımasına ve başkalarından ayıran özelliklerini öğrenmesini sağlar (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004; Ormanlıoğlu Uluğ, 2013). Birey oyun esnasında çevresi ile iletişim içinde olmayı, aynı amaç doğrultusunda hareket etmeyi, yardımlaşmayı, paylaşmayı ve işbirliği yoluyla problemlere çözüm getirmeyi öğrenirken aynı zamanda sosyal rolleri ve ahlaki değerleri kısa zaman içerisinde elde eder (Esen, 2008; Durualp ve Aral, 2010). Oyunlar bireylerin hevesini ve motivasyonunu artırarak olumlu tutum sergilemelerine yardımcı olur (Robertson ve Howells, 2008). Oyun sürecinde daha doğal davranışlar gösteren bireyler, zayıf taraflarını öğrenir, bilgi ve becerilerini daha doğru sergiler (MEB, 2006; MEB, 2019). Bireylerin edindikleri becerileri pekiştirdikleri bir ortam sağlayan oyun, geçmiş ve gelecek hakkında bilgi oluşturur. Bireylerin en önemli uğraşı olan oyunlar, kendini ifade etme, yaratıcı olma, eğlenme ve keyif alma anlamı taşımaktadır (Pehlivan, 2015; Pehlivan, 2016). Birey, oyunlar aracılığıyla da fiziksel ve zihinsel yeteneklerini gösterir (Koç Akran ve Kocaman, 2018).

Bireylerin davranışlarını şekillendiren, gelişimlerini destekleyen ve öğrenmeyi çekici hale getiren oyunların önemi gittikçe artmaktadır. Öğrenme becerilerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesinde önemli işlevi olan oyunların bir diğer etkisi de sorumluluk bilinci geliştirmesidir (Ulug, 1997; Ginsburg, 2007; Emin, 2016). Oyun, süreç içerisinde bireylere arkadaşlarıyla birlikte olmanın zevkini ve heyecanını hissettirirken, beraber hareket etme duygusu kazandırır, ilişkilerini geliştirir ve sosyal uyumlarını daha da kolaylaştırır. (Korkmaz, 2009). Kendisi gibi keyif alan, heyecan ve neşe duyan bireylerle zevkli ve eğlenceli saatler geçirir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; MEB, 2019). Ayrıca bireylerin enerjilerini atacakları en etkili yöntemlerden biridir (Ayaydın, 2011). Birey oyunlarda keşfetme, yeni beceriler öğrenme ve farklı roller de bulunma fırsatı bulur (Bay, 2018). Oyun yoluyla çevresiyle kaynaşan birey yardımlaşır, paylaşır, kurallara uyar, saygı duymayı ve emtapi kurmayı da öğrenir (Mangır ve Aktaş, 1993; Uskan ve Bozkuş, 2019).

Oyunların bireylerin eğlenmesinde ve keyif almasında olduğu kadar onların gelişmesinde de önemli bir yeri vardır. Tüm gelişim alanlarına katkısı olan oyunlar bireyin; karar verme, strateji geliştirme ve problem çözme gibi kazanımları elde etmesini sağlar. Ulutaş (2011)'e göre bu kazanımların yanında birey sosyalleşirken toplumsal kuralları ve cinsiyet rollerini de öğrenmiş olur. Daha sonraki yıllarda da bu rollerle katılacağı farklı yaşama, oyun yoluyla hazır hale gelir. Oyun yoluyla öğrenmesi de kolaylaşan bireyin aynı zamanda öz güveni artar ve etkinliklere katılımı artar (MEB, 2016). Bu yönüyle ele alındığında oyunlar eğitimin etkili bir aracı olarak görülebilir.

2.2.2.1. Oyunun Fiziksel Gelişime Etkileri

Oyun etkinliklerinde devinışsel tepkilerin denenmesi daha hızlı, daha akıcı ve daha doğru fiziksel becerilerin kazanılmasına imkan vermektedir (MEB, 2019). Birey oyun içinde bedeninin kontrolünü öğrenmektedir (Hekim, 2016). Bu bağlamda bakıldığında oyun etkinliklerinde bireyin psiko-motor gelişimi üzerinde önemli derece de etkisi vardır (Esen, 2008; Bekmezci ve Özkan, 2018).

Oyun esnasında bütün vücut hareket ettiğinden kas gruplarında kasılma, gevşeme ve esnemeler sürekli aktif durumdadır. Tempolu oyunlarda kalp ritmi, kan dolaşımı ve solunum hızı oyunun başlangıcına göre yüksek seviyelere çıkar. Bu durumda kaslara ve dokulara daha fazla oksijen gider. Oyunda terleyen birey vücudundaki atıkları bu sayede

dışarı atar (Bozan, 2014; Uskan ve Bozkuş, 2019). Ayrıca oyunlar, kan dolaşımını artırırken iştahın açılmasına da yol açar. Bireyin gücünü artırmanın yanında tepki hızlarının ve dikkatinin gelişmesine neden olur. Kaslarını daha iyi yönetmeyi ve hızlı kullanmayı öğretir. Süreç içinde birey dengesinin yanında çabukluk, çeviklik ve dayanıklılık özellikleri de kazanır. Tüm bunların yanında oyun, bireyin uyku düzenini sağlar (Bağcı, 2011; Çelik ve Şahin, 2013; MEB, 2016).

Oyunlarda daha çok fiziksel hareketlilik bulunduğu için kemik ve eklem yapıları gelişir ve zamanla güçlenir (Yavuzer, 1984; Çamlıyar, 2001). Oyun aracılığıyla enerjisini yenileyen, hava güzel olduğunda da dışarıda oynayarak güneşten ve temiz havadan yararlanan birey, fiziksel gelişimini hızlandırmış olur. Oyunlarda bedenini tanıma imkanı bulan birey, gücünün ve yeteneklerinin farkında varır. Bu özellikleri de gerekli durumlarda kullanmayı öğrenir (Sevinç, 2004; MEB, 2019). Oyunda aralıksız yapılan fiziksel hareketler ve tekrarlar vücudun performansını artırır. Kas ardı ardına yapılan hareketleri ezberler ve sonrasında daha hızlı reaksiyon gösterir. Bu durum bireye çabukluk ve serilik kazandırır. Böylece birey koordinasyon ve yeni becerilerle denge ve hız kazanır, uzuvları arasında uyum gelişir (Tuncor, 2005; Emin, 2016; Akçınar, 2018).

Birey, oyun sonucunda fiziksel gelişimle beraber sinir sisteminin gelişmesine paralel olarak tepki gösterme, dikkat, eşgüdümlü hareket etme ve esneklik gibi bedensel becerilere sahip olur. Oyun alanında, bu beceriler daha sağlıklı kazanılır ve gelişir. Oyun etkinliklerinde devinimsel becerilerin denenmesi neticesinde birey bedenini tanıyarak beden kontrolünü sağlamayı öğrenir (Hekim, 2016). Böylece birey kendi beden algısına ve becerilerine yönelik olumlu tutum geliştirir. Oyunlar yolu ile organlar arasında koordinasyon ve denge sağlayarak psiko-motor hareketlerde, çeviklik ve esneklik kazanılır. Böylelikle fiziksel gelişim alanında denge, dikkat, senkronize hareket etme gibi birçok yetenekleri oyun yoluyla desteklenerek sağlıklı bir gelişim kaydeder (MEB, 2009; Gül, 2006; Kaya, 2007).

2.2.2.2. Oyunun Sosyal Gelişime Etkileri

Birey doğası gereği merak ve keşif duygularıyla hareket eder. Merak ettiği hayatı ve yaşadığı çevreyi oyun yoluyla keşfederek öğrenir (Koca, 2019). Oyunda iletişime girme, düşünme, paylaşma, yardımlaşma, dayanışma, toplumdaki rolleri öğrenme, problem çözme gibi sosyal açıdan önemli birçok davranış deneyimlenir. Bu nedenle oyunlar

sosyal davranışların öğrenildiği ve aktarıldığı en iyi yoldur (Durualp ve Aral, 2010). Birey, ailesinden ve çevresinden gözlemleyerek öğrenmiş olduğu birçok davranış ve özelliği oyun içerisinde yansıtır. Bu özellikleri oyun içerisinde şekillendirir (Baykoç Dönmez, 1992).

Bireysel ve grup şeklinde gerçekleşen oyunun kendine ait kuralları vardır. Bu kurallara uymayıp düzeni bozan bireyler oyun dışında kalabilir. Oyunlarda cezalandırma durumu olmamasına karşın birey bu şekilde algılar ve hiçbir zaman bu duruma düşmek istemez. İşte bu cezalandırma durumundan dolayıdır ki oyun, bireyleri kurallara uymaya özendirir (Hazar, 2005). Oyunda olan ve oyuna dahil olmak isteyen birey sosyal ortama uyum göstermeye çalışır. Bu süreçte bireye serbest ve doğal bir ortam sunan oyun, uyum sağlayarak yer edinmeye çalışan bireye sosyal ilişkiler içerisine girme ve bu ilişkileri sürdürme fırsatı tanır. Oyun ortamı serbest ve doğal bir ortam olduğundan birey birçok davranış şeklini burada deneme olanağını bulur (Özdoğan, 2000).

Bireyin çevresini tanımaya, problemlerine çözüm üretmesine, fiziksel ve bilişsel zihinsel yeteneklerini desteklenmesine uygun bir ortam sağlayan oyun; aynı zamanda sosyal hayatını ve sosyal uyumunu kolaylaştırır. Oyun oynayarak sosyalleşen birey empatiyi, paylaşmayı, grup içerisinde sorumluluk almayı öğrenir (Geiger, 1996). Farklı cinsiyetten ve farklı kimliklerden oluşan oyun ortamı, güzel ilişkiler kurma ve hoşgörülü davranma gibi sosyal zenginlikleri kazandırır. Unutulmamalıdır ki bu yaklaşımlar beraber oyun oynamaya bağlıdır. Birey, oyunda uyumlu hareket etmenin yanında diğer katılımcıları ve toplumu tanır. Ayrıca oyunda toplumsal rolleri ve meslek gruplarını tanır. Birey, oyun sürecinde kazandığı deneyimleri hayatının ileri dönemlerinde sergiler. Oynarken karşılık beklemeden ortak amaç için hareket eden birey sevinç duymayı öğrenir. Bu kazanım sayesinde ilerleyen yaşlarda zaman zaman fedakarlık yapmayı ve toplumla hareket etme eğilimleri gösterir. Bu durumlara bakıldığında oyun paylaşma duygusunun ön planda olduğu, arkadaşlığın ve dostluğun önemini anlaşıldığı ortamlardır. Oyunda gerek mahalledeki gerek okuldaki arkadaşlarının duygularını ve düşüncelerine önem vererek iletişime geçen bireyler bu bağı güçlendirir. Koçyiğit, Tuğluk ve Kök (2007)'e göre sosyal becerileri geliştiren oyunlar aynı zamanda bireylerin yansıttığı davranış bozukluklarını ve bastırılmış duygularını düzeltme olanağı sağlar. Bireyler acılarını, kayıplarını, streslerini, kızgınlıklarını, hislerini oyunda bu duygularından kurtularak keyifli aktivite geçirebilir. Patrick (1996), oyun yoluyla kişilik

özelliklerini öğrenen birey, etkileşimde olduğu kişilerin duygu ve düşüncelerini anlayarak empati kurma yoluna gider. Oyun içerisinde belli bir ortak amaç uğruna hareket eden birey bu sayede arkadaşlık, dostluk kavramlarını öğrenerek sosyalleşir. Bununla birlikte bireyin benlik kavramı gelişerek özgüven duygusu da desteklenmiş olur (Sezgin, 2016).

Oyun içerisinde çocuğun sosyal gelişimini destekleyecek çeşitli unsurlar bulunur. Örneğin günlük yaşamda anne ve babasını gözlemleyen çocuk bu gözlemlerini evcilik oyunu içerisinde çeşitli rollere bürünerek yansıtmış olur. Oyun içinde çocuk yemek pişirme, bulaşık yıkama, ütü yapma gibi davranışları yerine getirerek sosyal davranışları öğrenmiş ve pekiştirmiş olur. Bu oyunlar sayesinde toplumsal yaşamdaki paylaşma, dayanışma, cinsiyet rolleri, meslek dalları, sorumluluk bilinci gibi çeşitli kavram, kural ve davranışı öğrenip deneyimleme fırsatı bularak sosyal gelişimine katkı sağlamış olur (Bandura, 1977; Bandura, 2002).

2.2.2.3. Oyunun Dil Gelişimine Etkileri

Dil gelişimi alanı çocuğun doğumdan itibaren kendini ifade edebilmesi ve çevresiyle iletişim kurabilmesi için gereken en önemli özellikleri barındıran alanlardan biridir. Çocuğun dili anne ve babasıyla oynadığı oyunlar, ona söylenen şarkılar, ninniler, anlatılan hikaye ve masallar sayesinde gelişir. Bunun yanında oyun aracılığıyla çocukla en üst düzeyde etkileşim kurularak dil gelişimi desteklenebilir. Bu nedenle oyunun dil gelişimi üzerine çok önemli bir etkisi olduğu kaçınılmaz bir gerçektir (Kıldan, 2001).

Oyunun dil gelişimine etkisini ele aldığımızda, yaşadığı doğayı ve çevresindeki insanları oyun yoluyla tanıyan birey, oyunla yeni deneyimler kazanır ve bu deneyimleri etkileşimle aktarır. Oyun, bireyin rahat konuşabildiği ve kendini tanıtabildiği ortamdır (Koç, 2020). Oyun, çocuğun en doğal ortamlarından biridir ve çocuk oyun ortamında kendini en iyi oyun yoluyla ifade etmiş olur. Oyun içerisinde çocuk sevinç, mutluluk, kızgınlık, korku gibi hayal dünyasına ve kendi dünyasına ait birçok duygu ve düşünceyi ifade etme fırsatı bulur. Bunun yanında bu duygu ve düşünceleri iletişim yoluyla nasıl ifade edeceğini de öğrenmiş ve deneyimlemiş olur. Çocuk oyunlarının hemen hemen hepsi çocuğun dil gelişimini desteklemektedir (Gül, 2012). Ahioğlu (1999)'na göre özellikle sembolik oyunlar, evcilik, doktorculuk oyunları, grup oyunları ve dramatik oyunlar çocuğun sesleri, kelimeleri öğrenip düzgün cümle kurmasına yardımcı olur. Çocuk, yeni kelimeler öğrenerek kelime dağarcığını geliştirir, yeni öğrendiği kelimeleri oyun içerisinde

kullanarak pekiştirir ve düzgün cümle kurma, soru sorma, sorulan sorulara cevap verme, anlama ve anlatma becerileri de desteklenmiş olur. Bu sayede çevresindeki kişilerle doğru iletişim kurmayı öğrenerek kendini ifade ederken daha rahat ifade eder.

Oyun içerisinde arkadaşıyla, aile bireyleriyle ve çevresiyle iletişim kurarak çocuk, alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmiş olur. Aynı zamanda oyun içerisinde kullanılan parmak oyunları, bir oyuna başlamadan önce kullanılan sayıma tekerlemeleri ve şarkılar sayesinde çocuğun dil gelişimine önemli katkı sağlanmış olur (MEB, 2016). Oyunlar, ses ve anlam bakımından ortak unsur ve kurallardan yararlanarak bir toplumda dilin, düşüncenin, duygunun ve arzuların başkalarına iletilmesini sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş ve sembolik sistemlerdir (Ahioglu, 1999; Güneş, 2015). Oyunlar, çocuklara ana dillerini öğrenmeleri için aktif ortamlar sağlar ve aynı zamanda kelime dağarcığını da geliştirir.

2.2.2.4. Oyunun Zihinsel Gelişime Etkileri

Çocuk, oyun yoluyla kendisini ve çevresini anlamaya ve tanımaya çalışır. Çocuk, oyunla birlikte çevresini gözlemleyerek, merak duygularını gidermeye çalışarak sorular sorar ve etrafı keşfetmeye çalışır. İşte bu dünyayı anlama ve keşfetme sürecinde oyun, çocuğa yol gösteren en önemli araçlardan biridir. Çocuk birçok kavramı, düşünceyi, olayı ve durumu oyun içinde öğrenerek bilişsel gelişimine katkı sağlar. Çocuklar, bilişsel etkinlikler olan oyunlar aracılığıyla etraflarında olup bitenleri anlamlandırmayı öğrenirler. Oyunlar sayesinde çocuklar, zorlu konuları tanıma, tanımlama, hatırlama, sıralama, problem çözme, derinlik, renk, şekil, boyut gibi kavramları kolaylıkla ve zevkle öğrenirler (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007; Poyraz, 2011).

Oyunların bireylerin bedensel, sosyal, dilsel, zihinsel ve duygusal gelişimine katkı sağladığı, kendilerini ifade etme açısından da faydalı olduğu, öğrenmenin hızlı ve kalıcı olması nedeniyle etkili olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Bireyler oyun etkinlikleriyle birlikte güçlü bir hafızaya sahip olurlar. Bu sayede günlük hayatta olaylara çok yönlü bakabilmeyi ve oyunlarda strateji geliştirerek yaratıcı olabilmeyi öğrenirler. Kazandığı zihinsel becerileri pratiğe dökme imkânı bulurlar (Vygotsky, 1967). Süreç içerisinde değişen koşullar arasında bağlantı kurarak geniş bir bakış açısı kazanırlar. Bu nedenle oyunla öğretim çocuklara gelişim süreci içinde hemen her boyutta katkı sağlamaktadır (Özer, Gürkan ve Ramazanoğlu, 2006).

Oyun, çocuğun hayata dair birçok konuda yeni şeyleri eğlenerek ve spontane öğrendiği önemli bir araçtır. Oyunun içerisinde çocuğa zihinsel alanda katkı sunan birçok öge vardır. Bunlar yaratıcı ve özgün düşünme, toplumsal kuralları tanıma ve bunlara uyma, psikolojik yönleri geliştirme, çocuğun yeteneklerinin farkına varmasını sağlama ve bunları geliştirmedir. Oyunla birlikte çocuklar akılda tutma, dikkat, karar verme, gözlem yapma, problem çözme, soru sorma, akıl yürütme gibi birçok zihinsel beceriyi geliştirme fırsatı bulur (Seyrek ve Sun 2005; MEB, 2016).

Oyunlar, insanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahiptir ve tarih boyunca oynandı, gelecekte de oynanacaktır. Yapısı itibariyle oyun yenilikçi ve yaratıcıdır (Şen, 2010). Çocukların, hayatları boyunca kullanacakları teknik cesaretleri, yenilikçilik ve işçilik becerilerini oyunlarda kullanır. Oyun çocukların iç dünyasının aynası, duygu ve coşkularının, üzüntülerinin ve ilişkilerinin anlaşılabilmesi için yeniden yarattıkları bir hayaller diyarıdır. Çocukların en önemli uğraşı olarak kabul edilen oyunun çocuklar için anlamı keşfetmek, öğrenmek, yaratmak ve kendini ifade etmektir. Oyun etkinlikleri çocukların psikomotor, bilişsel, sosyal, dilsel ve kişisel gelişimlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır (Tural, 2005; Gül, 2012).

2.2.2.5. Oyunun Duygusal Gelişime Etkileri

Oyunun diğer gelişim alanlarına olduğu gibi duygusal gelişime katkılarının da yadsınamaz derecede olduğu söylenebilir. Oyun sayesinde çocuk, bebeklik döneminden itibaren çevresindeki kişi ve nesnelere tanımaya çalışıp iletişim becerilerini de geliştirerek duygusal gelişimine katkı sağlamış olur (Durualp ve Aral, 2010). Basit bir örnek verecek olursak bebeklik döneminde annenin bebeğini kucağına alıp onunla ce-e oyunu oynaması bebeği duygusal anlamda rahatlattığı, anne-bebek arasındaki bağlanmaya katkı sağlayarak bebeğin duygusal gelişimine önemli anlamda etki ettiği düşünülebilir.

Oynayarak vakit geçirmek ve sevilme çocuk ruh sağlığını tanımlamamıza yardımcı olur (Özgür, 2000). Çocuğun sağlıklı bir ruhsal yapıya sahip olması için oyun oynaması onun için önemli bir aktivitedir. Oyun, çocuk için sadece eğitici yönden değil psikolojik açıdan da büyük önem arz etmekte ve duygusal etkileşimlerin oluşması için en uygun alanları hazırlamaktadır. Çocuk için doğal bir öğrenme ortamı olan oyun sayesinde eğlenerek, yaparak yaşayarak öğrenen çocuk duygusal anlamda da kendini ifade edebilme becerisi kazanmış olur (Kuru, 2009). Oyunla birlikte çevresiyle iletişim kuran çocuk hayata dair

birçok duyguyu öğrenme ve deneyimleme fırsatı bulmuş olur. Çocuk oyun ile mutluluğu ve sevinci, acıyı ve acımayı, korkuyu ve kaygıyı, dostluğu ve düşmanlığı, kini ve nefreti, sevgiyi, sevmeyi ve sevilmeyi, güven duymayı, bağımlılık ve bağımsızlık gibi pek çok duygusal tepkiyi daha kolay öğrenmektedir (Başaran, 1992; Başal, 2010). Çocuk oyun aracılığıyla öğrendiği bu duyguları oyun içinde ortaya koyar ve aynı zamanda gerçek hayatta da bu duyguları ifade edebilme becerisi kazanmış olur. Bu duyguları tanıyan ve farkına varan çocuk oyun içinde bunları deneyimlerken sosyalleşir ve başkalarının da bu duygulara sahip olabileceğini öğrenerek empati kurma becerisini de geliştirmiş olur.

Birey için duygusal doyum sağlamanın başında gelen oyun sağladığı atmosferde sosyolojik ve psikolojik bir paylaşım içerisine girer. Bu ortamda keyif alma, heyecan duyma, mutlu olma, başarma duygusu, keşfetme bilinci, farkında olma, bireysel ve birlikte hareket etme özelliğini gösterme, hırs yaparak mücadele etme duygusunu, kaygı, stres, öfke, kin, çekememe, utanma, bir beceriyi yapamama ya da yetersizlik gibi tüm duyguları bu süreç içerisinde öğrenmekte ve yaşamaktadır (Baykoç Dönmez, 1992). Tüm bu duygularının yanında birey, oyun içerisinde kendini ve tepkilerini kontrol etmeyi, yaşadığı sorunları iletişim kurarak o an çözüm bulmayı, gruba uyum sağlayarak birlikte haz almayı ve oyunu sürdürebilme duygularını geliştirir. Bu duygular bireyi duygusal gelişim için önemli katkı sağlamaktadır (Akandere, 2004).

2.2.3. Oyun Evreleri

Bireylerin yaşına ve gelişimsel özelliklerine göre oyun evreleri farklılık göstermektedir. Oyun evrelerini incelerken süreç içerisinde bireylerin oynadığı materyalden çok nasıl oynadıkları daha çok önem arz etmektedir. Bu evreleri göz önünde bulundurduğumuzda hepsinin farklı özellikler taşıdığı görülmektedir (MEB, 2016). Parten (1932)'e göre bu evreler şu şekildedir:

- Tek başına oyun evresi (0-2 yaş)
- Paralel oyun evresi (2-4 yaş)
- Birlikte oyun evresi (4-6 yaş)
- Kooperatif (İşbirlikçi) oyun evresi (6-8 yaş) (Akt. Kadim, 2012).

2.2.3.1. Tek Başına Oyun Evresi

Bebek doğumdan itibaren ilk altı aya kadar olan süreçte çevresini keyfetmek için ellerini ve gözlerini kullanarak oyun oynar. Gelişimi hızla devam eden bebek ilk altı aydan sonra daha da hareketlenerek kaba kas becerilerini daha aktif kullanmaya başlar. Bu duruma paralel olarak da büyük kas gruplarına uygun oyuncaklar ilgisini çeker. Bir yaş civarındayken oyun ve oyuncak seçimi daha bilinçli hale gelir. Nesnelere tanımak için daha çok çekme, itme, sallama davranışları gösterir. Bu yaşlardayken genellikle çevresinden bağımsız bir şekilde oyun oynayan çocuk çevresiyle sosyalleşmekten çok tek başına oynayarak gözlem yapar. Genel olarak 2-2,5 yaşına kadar süren bu dönemin göze çarpan en belirgin özelliği etrafından etkilenmeden zamanını oyun ile geçirmesidir.

2.2.3.2. Paralel Oyun Evresi

Genel olarak iki ile üç yaş arasını kapsayan dönemdir. Çocukların büyük kas grupları geliştiğinden tırmanma ve atlama gibi davranışları gösterebilir. Çocuklar bu dönemde aynı ortam içerisinde bulunmasına rağmen birbirleriyle iletişimde çok az bulunarak ayrı oyun oynadıkları gözlemlenir. Bu dönemin en belirgin özellikleri etrafından ve birbirlerinden etkilenmeden oyun sürecine devam etmeleridir. Paralel oyun sürecinde çocuklar bazen yan yana gelip aynı oyuncakla oynasalar dahi birbirinden bağımsız olarak farklı etkinlikler gerçekleştirirler. Çocuklar zaman zaman sembolik oyunlar oynarken sesli düşünebilir ve nesnelere hayal ettikleri gibi kullanabilirler. Örneğin; kumandayı mikrofon, tencere kapağını direksiyon, yastıkları da at olarak kullanıp oyun oynayabilirler.

2.2.3.3. Birlikte Oyun Evresi

Çocukların bu evrede çevresini karşı ilgisinin arttığı görülür. Çevresindeki çocuklarla oyun oynama sürecine dahil olur. Çocuklar bu süre zarfında oyun arkadaşlarıyla iletişime geçerek fikir alışverişinde bulunurlar. Bunların yanında çocuklar, yardımlaşarak ve paylaşarak ortak amaç doğrultusunda hareket ederler.

2.2.3.4. Kooperatif (İşbirlikçi) Oyun Evresi

Bu evrenin en önemli özelliği isminden de anlaşılacağı gibi çocukların işbirliği süreci yaşamalarıdır. Bu dönem de etrafına karşı ilgisi artan çocuklar diğer çocuklarla birlikte oynama, çabalama, yardımlaşma, dayanışma, fikir alışverişinde bulunarak birlikte karar

verme gibi davranışlar göstererek süreci sürdürürler. Oyunlar katılım gösteren çocukların istek ve arzularına göre değişiklik gösterebilir. Gönüllü katılıma dayanan oyunlar çocukların istediği zaman oyundan çıkabilmesine ve yerine başkasının girmesine olanak sağlar. Bu değişiklikler yaşanırken oyunun akışında bozulmalar olmaz.

2.2.4. Oyunun Eğitimdeki Yeri

Oyun, çocuklar tarafından sevilen ve yürütülen etkinliklerin merkezinde yer alırken aynı zamanda çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temelini oluştururlar. Yapılan çalışmalarla bu durum vurgulanmakta ve oyunun çocukların gelişimine olan faydaları ifade edilmektedir. Oyunlar, eğlence etkinliklerinin yanında son yıllarda öğretme faaliyetleri ile birleştirilerek etkili ve kalıcı öğrenme amacıyla kullanılmaktadır (Sevinç, 2004; Torun ve Duran, 2011). Bu netice ile oyun temelli öğrenme yaklaşımı eğitim alanında zamanla yaygınlaşmıştır. Oyun temelli öğrenme yaklaşımında öğrencilerin eğitim faaliyetlerine etkin bir şekilde katılmaları ve eğlenmeleri amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımda oyunlar amaç değil araçtır. Oyunda eğitim yerine eğitimde oyun vurgulanmaktadır (Tural, 2005; Güneş, 2015).

Bu yaklaşım son yıllarda yaygınlaşmış durumdadır. Ders kitaplarında ve eğitimde çoğu gelişmiş ülkenin programlarında oyunlar yer almaktadır. Bu gelişmeler ülkemizde de gözlemlenmekte ve okullarda eğitici oyunlara daha çok yer verilmeye başlandığı görülmektedir. Oyunlar; çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini teşvik eder (Erşan, 2006). Poyraz (2011)'e göre öğrenciler eğitim faaliyetlerine oyun sayesinde etkin bir şekilde ve eğlenerek katılmaktadır. Bu nedenle eğitimde oyunun yeri büyüktür. Eğitim sürecinde oyunlar kullanılarak birçok becerinin geliştirilmesi, odaklanma, düşünme, keşfetme, akıl yürütme, iletişim kurma, paylaşma, kurallara uyma, işbirlikli öğrenme gibi birçok alanda çocuklara katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Eğlenerek öğrenmek çeşitli becerileri geliştirme noktasında büyük oranda yardımcı olmaktadır. Oyunlarla düşünen, anlayan, sorgulayan ve geleceğe yön veren bireylerin yetişmesi kolaylaşır. Bu da oyunu eğitimde aktif olarak kullanmak için önemli bir etkidir (Tkachuk, Leslie-Toogood ve Martin, 2003). Eğitimde oyunlar sayesinde öğrencilerin bilişsel gelişimi, dünyayı keşfetme, yaratıcılık, hayal gücü ve bilişsel bağımsızlık, başarısızlığı önleme ve öğrencileri cesaretlendirmek gibi birçok noktada kazanım elde edilmiş olur (Çelik ve Şahin 2013). Ayrıca öğrencilerin zorlandıkları

kavramları belirleyerek seviyelerine uygun materyaller, ortamlar ve oyunlar geliştirilerek kazanımlar daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmiş olur. Oyunlar sağladığı ortam sayesinde öğrencilere sosyalleşme, günlük yaşam becerileri, karşılıklı etkileşim ve iletişim kurma, aidiyet duygusunu geliştirme, eğlenme ve okul ortamında keyifli vakit geçirme gibi birçok duruma katkı sağlamış olur (Aral ve Baran 2000; Küçükbiş, Özkurt, Sirkeci ve Öztürk, 2022). Oyunların önemi ve faydaları günümüzde çoğu araştırmada açıklanmıştır. Oyunların öğrenme becerilerine katkıları şunlardır:

- Öğrenme sürecini kolaylaştırır,
- İlk okuma yazma dersleri, öğrencileri motive eder ve cesaretlendirir,
- Bağımsız ve aktif öğrenmeyi teşvik eder,
- Bireylerin duygusal ve sosyal yönden gelişimlerine katkı sağlar,
- Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmeyi, diğerleriyle karşılaştırma ve güçlü özelliklerini belirleme noktasında destekler (Pehlivan, 2005; Pehlivan 2015).

Bu nedenle oyunlar okullarla bütünleşerek sosyal etkileşimi teşvik eder ve sosyal çatışmalarda bunların yönetimini öğretir. Bu açıdan oyunlar derslerde kullanılır. Ders amaçlarına, öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine göre öğretmenler tarafından seçilir, uygulanır ve yönetilir. Bu yaklaşımın öğrencilerin her düzeyinde etkili olduğu görülmektedir. Bilindiği üzere 2005 yılı itibariyle uygulanan yeni eğitim programı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu programda öğrencilerin bilişsel, sosyal, dil ve iletişim becerileri, öğrenme ve anlama, bilişsel bağımsızlık gibi özelliklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu amaca ulaşabilmek için öğrenme ve öğretme sürecinde çeşitli oyunlara yer verilir. Günümüzde ders esnasında birçok etkinliklerden ve oyunlardan faydaniılmaktadır (Kara, Kılıç ve Öncü, 2017).

2.2.5. Oyunun Eğitimde Kullanılmasının Yararları

Oyun, eğitimin en önemli öğretme aracıdır. İlgi ve motivasyon etkisi olan oyun; arkadaşlık duygusunu, birlikte hareket etmeyi, dürüstlüğü, saygı duymayı, kurallara uymayı ve empati kurmayı ortaya çıkarır ve geliştirir. Oyun, her bireyin özgürce katılım gösterdiği bir eylemdir. Oyun sürecinde dış dünyadan uzaklaşarak kendi iç dünyasını yansıtan bireyi, eğitimciler en saf ve doğal haliyle görür. Bundan dolayı bireyi oyun yoluyla eğitmek ve şekillendirmek daha kolaydır (Sevinç, 2004; Güneş, 2015)

Oyun sürecinde eğlenceli ve güzel zaman geçiren birey öğrenme sürecine daha etkin katılmış olur (Küçükibiş, Özkurt, Sirkeci ve Öztürk, 2022). Oyun sayesinde kendini keşfetme imkanı bulan birey yeteneklerinin farkına vararak oyun ortamında yeteneklerini hayata geçirir ve biçimlendirir. Bu sayede öğrenme daha kolay ve etkili olur (Ormanlıoğlu Uluğ, 1997; Lee ve Hoadley, 2007).

Oyunların bu kazanımları göz önünde bulundurulduğunda eğitim sürecinde kullanılması yararlı olmaktadır. Oyunlar aracılığıyla daha birçok eğitici bilgi ve beceriler kazandırılır.

Oyunlara baktığımızda şu gibi katkılar sağlamaktadır:

- Davranışların değişmesine,
- GÜdülenmeyi arttırmayı,
- Özel davranış değişikliğine,
- Analitik düşünme biçimi geliştirme
- Yeteneklerin geliştirilmesi,
- Çevresindeki diğer bireylerin rollerinin farkına varma,
- Problem çözme davranışı geliştirme (Pehlivan, 1997).

Tüm bu bilgi ve becerilere bakıldığında oyunların öğrenmeye olan desteği azımsanmayacak kadar fazladır.

2.3. Oyun Tabanlı Öğrenme

Gelişen ve değişen dünyada eğitim sürecindeki klasik eğitim anlayışı yetersiz kaldığından ezbere dayalı ve sadece öğretmenin aktif olduğu öğrenme-öğretme süreçleri geri planda kalmıştır. Bu nedenle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak sürece etkin katılımlarını sağlayacak yeni yöntemler geliştirme gerekliliği doğmuştur. Bu yöntemlerin içerisinde oyun tabanlı öğrenme etkili bir yol olarak görülmektedir ve ülkemizde de bu öğrenme yaklaşımı vurgulanmaktadır (Köroğlu ve Yeşildere, 2002; Tuğrul, 2010).

Oyunlar teorik bilgi ile uygulama arasında önemli bir köprü vazifesi görmektedir. Bu köprü görevi sayesinde süreçteki soyut ve anlaşılması zor kavramlar oyunla somuta indirgenerek daha anlaşılır hale getirilebilmektedir. Bu şekilde daha kalıcı ve etkili öğrenme sağlanmaktadır. Bununla birlikte öğrenme süreci daha eğlenceli hale gelmekte ve öğretimin verimliliği artmaktadır (Demirel, 2002). Bu noktadan bakıldığında çocuk için eğlenceli bir yöntem olan oyun sadece eğlenceden ibaret bir şey değildir. Çocuğun gözünden bakıldığında oyun çocuk için deneme yanılma yoluyla öğrendiği, çevresini

gözlemlediği, yeni öğrendiği kavram ve becerileri deneyimlediği aktif bir eğitim sürecidir. Eğitimcilerin oyunun çocuk için ne kadar değerli bir süreç olduğunu fark etmeleri üzerine klasik öğretim yöntemlerinden sıyrılarak sürecin etkin bir şekilde geçirilmesi için çocukların bütün duyularına hitap eden, daha kolay somutlaştırılan yöntemler oluşturmaya başlamışlardır ve oyun tabanlı öğrenme de bu yöntemlerin biridir (Özhan, 1997).

Öğrencilerin ders sürecinde etkin bir şekilde rol aldığı oyun tabanlı öğretimde öğrenci merkezlik esastır. Bu da bize oyun tabanlı öğrenme yaklaşımının çağdaş bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Eğitim ve öğretim zevkli hale getirildiğinde hemen hemen tüm öğrenciler isteyerek katılım gösterirler. Ders süreçlerinde keyif ve zevk alacak ortamlar oluşturulduğunda öğrencilerin dikkati ve motivasyonu daha üst düzeyde olur. Bu şekilde oluşturulan eğitim ve öğretim süreçlerinde dersler daha eğlenceli geçmektedir (Tural, 2005). Günümüzde eğitim planlarının oyunun öğrenme üzerinde ne derece etkili olduğu üzerine bir çalışmada Altunay (2004), en etkili ve kalıcı bir öğrenme için kullanılacak yaklaşımlardan bir tanesinin de oyun olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca oyunlar aracılığıyla eğitimde katılımcılar eğlenirken aynı zamanda da bilgi ve becerilerini deneyimlemelerine ve oyun esnasında öğrendiklerinin farkına bile varamayacaklarını açıklamıştır.

Derslerde kullanılan oyun tabanlı öğrenme öğrencilerin güdülenmişlik düzeylerini artırır. Bu durumlara bakıldığında eğitim içerisinde oyunlar araştırma yapma, problem çözme ve birlikteliklerini artıracak imkanlar sunma gibi ortamlar sağlar. Sınıf ortamları ve dersler bu şekilde ilerlediğinde içerikler öğrencilerin ilgisini çeker, katılım sağlayanların öz yeterliliklerini artırır ve böylece ders başarılarına katkı sağlarlar. Bu bağlamda oyunlar yoluyla günümüzde çoğu dersi ve kazanımı kolay bir şekilde vermek ve öğretmek mümkündür (Akın ve Atıcı, 2015).

2.3.1. Oyun Tabanlı Öğrenmenin Yararları ve Sınırlılıkları

Bireylerin gelişimi için oyunlar genellikle çok faydalı ve etkilidir. Son yıllarda birçok gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerinde oyun teriminin çocukların gelişimi bakımından önemli bir etkinlik olduğunu vurgulamaktadır. Çoğu bilim insanı için oyun, çocuğu tanımanın, gözlemlemenin ve analiz etmenin en iyi yolunun bu olduğunu düşünmektedir. Çocuklar oyun oynarken birçok beceri kazanırlar. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Öğrenmede etkili kararlar verebilmeye katkı sağlar,

- Motivasyonunu ve etkili öğrenmeyi artırır,
- Oyunlar bireylerin dikkatini uzun süre canlı tutar,
- Entelektüel maharet, bilişsel strateji, sözel bilgi, tutum ve fiziksel beceriler üzerine katkıda bulunur,
- Öğrenenlerin bilgi, davranış, tutum ve becerileri de geliştirilebilir,
- İşbirliği yapabilme,
- Dürüstlük, paylaşma, başkalarının haklarına saygı gösterebilme,
- Her yaşa özgü becerileri gözlemleyerek oyunlar aracılığıyla bunları uygulayabilme,
- Arkadaşlarını sevmeye ve başkalarına yardım etmeye gibi davranışları oyun sırasında sıklıkla öğrenirler (Yip ve Kwan, 2006; Dickey, 2007; Papastergiou, 2009; Huang, 2011; Muhanna, 2012).

Demirel (1999)'e göre oyunların sınırlılıkları şu şekildedir:

- Oyun sürecinde yarışma durumunun da kullanılması öğrenmesi yavaş olan çocukları olumsuz etkileyebilir,
- Öz güveni düşük, utangaç çocukların oyuna katılması zor ve zaman alıcı olabilir,
- Oyunun anlaşılması, oyunun çocukların dikkatlerini çekecek düzeyde olmaması ya da yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmaması gibi durumlarda katılım düşük olabilir,
- Sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda uygulanması zor olabilir,
- Süreçte bu yöntemin kullanılması diğer yöntemlere göre daha fazla düşünme, yaratıcılık, motivasyon, analitik düşünce ve dikkat gerektirebilir,
- Kazanma-kaybetme, rekabet duygularının ağır bastığı oyunlarda çocukların öğretimin amacından sapması görülebilir,
- Süreyi yeterli kullanmada sınırlılıklar görülebilir (Akt. Korkmaz, 2018).

Oyun sayesinde çocuğun kişiliği biçimlenerek yetenekleri gelişmektedir (Ormanlıoğlu Uluğ, 2007). Oyun aracılığıyla çocuk sevgi, öfke, nefret gibi olumlu-olumsuz tüm duygularını yansıtmaya şansı bulmuş olur. Çevresindekilerin farkına varıp dış dünyayla ilişki kurma hislerini ve fikirlerini daha kolay dışarıya vurma fırsatı bulduğu için oyunun çocuğun hayatında çok önemli bir yeri vardır (Aral, 2000).

2.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Genel olarak İngilizce’de “Cooperative Learning” olarak geçen kavram, Türkiye’de “İşbirlikli Öğrenme, İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Kubaşık Öğrenme” olarak karşımıza çıkmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme ile öğrenciler destekleyici, tehdit edici olmayan bir ortamda daha iyi öğrenmektedir. Çünkü bu onların kaygılarını azalmaktadır. Tam bu noktada işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin sosyal ilişkilerini ve akademik başarılarını geliştirmek için bir araç olarak düşünülebilir. Ayrıca öğrenmeyi geliştirmek ve akademik başarıyı artırmak için grup çalışmasını organize etmenin yollarını sunar. Sınıfta ılımlı, demokratik ve işbirliğine dayalı bir atmosferin oluşturulması, öğrencilerin aşırı kaygılanmalarını engelleyecek destekleyici bir etki sağlamaktadır. Ezberin yerine etkin katılımı yaparak ve yaşayarak bilgi edinmeyi sağlayan, eleştirel düşünmeye sevk eden ve kendi kararlarını özgürce alabildikleri ortamlar sunmaktadır (Oral, 2000; Coşkun, 2004; Çaycı, Demir, Başaran ve Demir, 2007; İstemil, 2011).

Literatürde işbirliğine dayalı öğrenme farklı eğitim bilimcileri tarafından kendi görüşleri ile tanımlanmaktadır. Kessler (1992) Olsen ve Kagan (1992)’a göre işbirliğine dayalı öğrenme, öğrenmenin gruplar halinde öğrenenler arasında sosyal olarak yapılandırılmış bilgi alışverişine bağlı olduğu ve her bir öğrencinin sorumlu tutulduğu grup halinde öğrenme etkinliğidir. Öğrenciler bu durumda kendi öğrenmesini ve başkalarının öğrenmesini artırmak için motive olmuş olur. Gömleksiz (1993)’e göre, işbirlikli sınıf insanların birbirlerine karşı değil, birlikte çalıştıkları sınıftır. Sorunların genellikle topluluk çabalarıyla çözüldüğü okul dışındaki dünyayı yansıtır. Ayrıca öğrencilerin kendilerine ve akranlarına karşı sorumlu ve sorumlu olduğu bir yerdir. Açıköz (2003) işbirliğine dayalı öğrenmeyi öğrencilerin birlikte bir amaca ulaşmak için küçük gruplar şeklinde birbirlerine yardım ederek çalışmalarını olarak tanımlamaktadır. İşbirlikli öğrenmede kilit nokta, grubun her üyesinin diğer üyelerin öğrenmesinden sorumlu olmasıdır.

İşbirliğine dayalı öğrenme ile öğretmenler ve öğrenciler liderliği uygun şekilde paylaşırlar. Etkinlikler, görevlerin yerine getirilmesini ve becerilerin sürdürülmesini vurgular. Öğrenciler arasındaki olumlu karşılıklı bağımlılıktan gelişen en etkili öğrenme ile birbirlerinin öğrenmesi için sorumluluğu da paylaşırlar (Johnson ve Johnson, 1989).

Aynı zamanda öğrenciler performanslarından bireysel olarak da sorumlu tutulur. Öğretmenler bu noktada gözlemler, destekleyici ipuçları verir ya da gerekirse müdahale eder. Öğrenciler işbirliği içerisindeyken sürekli iletişim ve etkileşimde bulduklarından dolayı sosyal becerileri doğrudan etkilenir (Açıkgöz ve Güngör, 2006).

Sonuç olarak işbirliğine dayalı öğrenme, sınıfta işbirliği yapma, bunun neticesinde sorumluluk sahibi olma, yardımlaşma ve dayanışma içerisinde bulunmayı kazandırır.

2.4.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Temel Özellikleri

İşbirliğine dayalı öğrenmede olumlu bağlılık, ferdi sorumluluk, grupların ve grup ruhunun oluşturulması, öğretmenin rolü, sosyal becerilerin kullanılması, yüz yüze etkileşim, ödüller gibi temel özellikler bulunmaktadır. Doymuş ve Doğan (2004)'a göre bu temel özellikler aşağıdaki gibidir:

2.4.1.1. Olumlu Bağlılık: Aynı gruptaki her öğrencinin ortak çabaya yapacak benzersiz bir katkısı vardır. Ekip üyeleri, hedefe ulaşmak için birbirine bağlıdır ve güvenir. Her grup üyesinin çabası, grubun başarısı için gerekli ve vazgeçilmezdir.

2.4.1.2. Ferdi Sorumluluk: Bir gruptaki tüm öğrenciler, çalışmanın kendi paylarına katkıda bulunmaktan ve grubun başarısı için öğrenilecek tüm materyallerde ustalaşmaktan sorumlu olmalıdır.

2.4.1.3. Grupların ve Grup Ruhunun Oluşturulması: Öğrenme grupları oluştururken öğrencilerin daha önceki başarıları göz önünde bulundurularak heterojen bir grup yapısı oluşturulmaya çalışılır. Grup oluştururken önceki başarı özelliği dışında öğrencilerin ilgileri, hobileri, yaş ve cinsiyet gibi durumlarına göre de heterojen gruplar oluşturulabilir. Öğrenci grupları bu gibi birçok özelliğe göre oluşturulduktan sonra öğrencilere grup ruhunu kazandırmak adına bir arada zaman geçirmelerine imkan verilir.

2.4.1.4. Öğretmenin Rolü: Öğrenci gruplarında demokratik bir havanın, iletişimin, yardımlaşmanın ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkilerin olması için öncelikle bu ortamın sağlanması gerekir. Öğrenci gruplarında iletişimin, paylaşmanın ve yardımlaşmanın olmaması öğrencilerin çalışma motivasyonunu azaltır. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin rolü, öğrencilerin etkileşime açık olmalarını,

empati yapmalarını ve birbirleriyle paylaşımda bulunmalarını sağlamasıdır. Aynı zamanda yeri geldiğinde yol gösterici rolü de üstlenmelidir.

2.4.1.5. Sosyal Becerilerin Kullanılması: Öğrenciler, güven oluşturma, liderlik, karar verme, iletişim ve çatışma yönetimi becerilerini geliştirmeleri ve uygulamaları konusunda teşvik edilir. Grubun içerisinde zaman geçirdikçe iletişim becerileri, empati, yardımlaşma, paylaşma ve birbirini destekleme özellikleri gelişir. Durumları eleştirebilmeleri ve çözüm odaklı hareket etmeleri sosyal becerilerini özellikleri gelişmesi noktasında fayda sağlar.

2.4.1.6. Yüz Yüze Etkileşim: Grup çalışmasının bir kısmı bölümlere ayrılıp bireysel olarak yapılabilse de bazıları grup üyelerinin birbirlerine geri bildirimde bulunmaları, muhakeme ve sonuçlara meydan okuma ve belki de en önemlisi öğretme, yardım etme, destekleme, alkışlama ve birbirlerini cesaretlendirme ile etkileşimli olarak yapılmalıdır. Grubun hedeflerine ulaşması için iletişim destekleyici ve yapıcıdır.

2.4.1.7. Ödüller: Gruptaki üyelerin etkinliklerde başarılı olmaları amacıyla işbirliğine dayalı öğrenme ortamları sağlanır. Bir grup üyesi başarıya ulaşması için grubun diğer üyelerinin de başarıya ulaşması gerekmektedir. Bu durumun koşulu, gruba ait üyelerin grubun amaçları ve hedefleri doğrultusunda ortak ürün ortaya koymalarını gerektirir. Ortak ürün neticesinde grup ödüllendirilir.

2.4.1.8. Grup Sürecini Değerlendirme: Ekip üyeleri grubun hedeflerini belirler. Hangi üye eylemlerinin yararlı olup olmadığını tanımlar ve ekip olarak neleri iyi yaptıklarını periyodik olarak değerlendirir. Gelecekte daha etkin bir şekilde işlev görmek için yapacakları değişiklikleri belirlerler.

2.4.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri

İşbirliğine dayalı öğrenmenin pek çok tekniği olmasına karşın literatürde; Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB), Takım-Oyun-Turnuva (TOT), İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon (İBOK), Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB), Karşılıklı Sorgulama (KS), Birleştirme ve Birleştirme 2 en yaygın kullanım olarak karşımıza çıkmaktadır (Senemoğlu, 2020).

2.4.2.1. Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB): İşbirlikli öğrenmeyi sınıfa uygulama yöntemidir. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB) altı ana adımdan oluşur; bunlar hazırlık, sunum, takım çalışması, bireysel testler, bireysel gelişim puanları ve takım tanımıdır. Öğrenciler, her biri dört kişiden oluşan heterojen gruplara ayrılır. Üyeler önce öğretmen temel öğeleri sunar, ardından öğrenciler gruplar halinde materyal üzerinde birlikte çalışırlar. Öğrenciler bireysel sınavlara girerler ve her grubun dört üyesinin notlarının ortalaması takım puanı olarak kabul edilir. Bu puan önceki puanlarla karşılaştırılır ve takım üyelerinin öncekilerden daha başarılı olup olmadıklarına bakılır. Daha sonra en başarılı gruba ödül verilir.

2.4.2.2. Takım-Oyun-Turnuva: ÖTBB ile benzerlik gösterse de farklı yönü diğer öğrenci gruplarının üyeleriyle yarışmasıdır. Öğretmen öncelikle dersle ilgili sunumu yapar ve öğrenciler heterojen gruplara ayrılırlar. Öğrenciler konuyla alakalı soru ve problemler hakkında birbirlerine destek çıkarlar. Konunun öğrenciler tarafından birbirlerine aktarılmasından sonra aynı düzeydeki diğer takımlardaki başarı düzeyi aynı olan iki öğrenci turnuva masasında yarışır. Haftada yalnızca bir yapılan takım-oyun-turnuvada kazanan her grup 6 puan kazanır. Kazanan öğrenciler bir üst düzey becerilere sahip masalarda yarışır. Bu şekilde öğrencilerin ilerlemesine imkân verilir. Böylelikle grubun ödülü kişisel başarılarla dayanmaktadır.

2.4.2.3. Takım Destekli Bireyselleştirme: Slavin ve arkadaşları (1983) tarafından matematik öğretimini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir (Akt. Senemoğlu, 2020). Öğrenciler 4-6 kişilikler halinde heterojen gruplar oluşturulur. Öğrenciler öncelikle kendi seçeceği bir öğrenciyle çalışır. Yapılan çalışmalar sonunda ünitenin alt bölümleriyle ilgili bir test yapıldıktan sonra ünitenin tamamını kapsayan izleme testi yapılır. Daha sonra beraber çalışan öğrenciler birbirlerinin testine puan verirler. Grubun puanları, bireylerin her hafta testlerden alacağı puanların toplanmasıyla oluşur. Bu teknikte amaç diğer takıma karşı yarışmak değil önceki takım seviyesinden daha üst seviyeye çıkmaktır.

2.4.2.4. İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon: İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri arasında son yıllarda yer edinmiş bir tekniktir. İlköğretimin üst kademelerinde kullanılan yeni ve kapsamlı bu teknikte amaç okuma, yazma ve dil becerileri öğretmektir. Sınıfta her okuma grubundan iki kişilik takımlar oluşturulur. Öğretici, bir okuma grubu ile çalışırken iki kişilik çalışma takımı birbirine anlamlı okuma

ve yazma becerilerini kazandırmaya çalışırlar. Bu teknikte kullanılan etkinlikler; yüksek sesle okuma, okudukları ile tahmin yürütme, soru sorma, özetleme gibi okuma ve yazma etkinlikleridir.

2.4.2.5. Karşılıklı Sorgulama: Bu teknikte öğretmen sunumu yapar. Öğrenciler ikili ya da üçlü gruplara ayrılarak sunum ile ilgili karşılıklı soru sorup cevaplarlar. Bu noktada öğretmen destekleyici ipuçları sunar ve öğrencilerin birbirlerine nasıl sorular sorması ile ilgili açıklamalar yapar. Böylece öğrenciler yeni sorular oluşturur ve tekrar birbirlerine soru sorma aşamasına geçerler.

2.4.2.6. Ayrılıp Birleştirme (Jigsaw): Öğrenciler dört kişilik ekipler halinde oluşturulur ve her alandan hangi üyenin sorumlu olacağını ya eğitmen ya da ekip üyeleri belirler. Daha sonra, her alandaki tüm uzmanlara, kurs eğitmeni, bir fakülte meslektaşı veya ilgili alanda bilgili bir yüksek lisans öğrencisi tarafından bildiriler veya sunumlar almayı gerektirebilecek uzmanlık eğitimi verilir. Öğrenciler daha sonra ev takımlarına döner ve ödevi tamamlar. Ekipler, uzmanlığını sağlamak için her üyeye güvenir ve bir uzman kötü bir iş çıkarırsa, nihai projenin kalitesinden ödün verilir ve herkesin notu düşer. Ayrıca, öğrenciler tüm uzmanlık alanlarında test edilirse, ödevden elde edilen genel öğrenme önemli ölçüde iyileşir. Testler, tüm öğrencilerin sadece uzman oldukları kısmı değil (bireysel sorumluluk) tüm projeyi anlamalarını gerektirir ve uzmanların uzmanlıklarını ekip arkadaşlarına aktarma sorumluluğu vardır.

2.4.2.7. Ayrılıp Birleştirme 2: Öğrenciler ÖTBB'nde olduğu gibi gruplar halinde çalışırlar. Grup üyelerine farklı konular atanır ve her üye kendi konusunu çalışma sorumluluğuna sahiptir. Grupların tüm üyeleri kendi bölümlerine hazırlandıktan sonra, aynı konudaki üyeler bir araya gelerek bir uzman grubu oluştururlar ve bölümlerini tartışırlar. Daha sonra uzmanlar kendi orijinal grup ekibiyle bir araya gelir ve uzman grubundan öğrendiklerini öğretirler. Takım çalışması sonunda tüm öğrenciler tüm konuları kapsayan kısa sınavlara girer ve bireysel puanlara dayalı bir takım puanı oluşturulur.

Bu yöntem, öğretme sürecinde rehber konumda olan öğretmene istediği her ders için farklı teknikleri kullanma olanağı sağlamaktadır.

2.4.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkileri

İşbirliğine dayalı öğrenme; sağlam kişilik özellikleri kazanma, sağlıklı sosyal beceriler oluşturma, çevreye uyum sağlama, farklı kişilere karşı olumlu düşüncelere sahip olma gibi ruhsal sağlığa ve kişilik özelliklerine olumlu etki edecek özelliklere sahiptir. Bu yöntem genel olarak tüm kademelerde ve derslerde uygulanabilecek bir yöntemdir. Öğretmene ve öğrenciye yüksek düzeyde fayda sağlaması açısından önemlidir. İşbirlikli öğrenme sayesinde öğretmen, ihtiyaç duyan öğrencilere hem kendisi yardım edebilmekte hem de akran desteğini üst düzeyde kullanabilme fırsatı kazanmaktadır. Bunun yanında özel gereksinimli ve dezavantajlı çocukların eğitimlerinde de fayda sağlamaktadır. Öğrencilerin okul hayatından sonra toplumsal yaşama ayak uydurmalarını, sosyalleşmelerini, bağımsızlaşmalarını da kolaylaştırmaktadır (Çaycı, Demir, Başaran ve Demir, 2007).

Yeşilyurt (2010)'a göre işbirliğine dayalı öğrenme yardımlaşmaya, dayanışmaya, paylaşmaya ve iletişime ağırlık verirken hemen hemen her duruma, her sınıf düzeyine, her derse ve her yaş gruplarına uygulanabilir. Akademik başarıyı destekler, dikkat ve motivasyonu artırır, bilgi transferini kolaylaştırır ve üst düzey bilişsel beceriler kazandırır. Aynı zamanda derslere aktif katılımı artırır, akran ilişkilerini geliştirir, sosyal becerileri, bireyin benlik saygısını ve en önemlisi de engelli kişileri öğrenime katma noktasında destekleyici rol oynar. Bu yönüyle ele alındığında işbirliğine dayalı öğrenmenin tüm bireyleri kapsayıcı özelliği de vardır.

Sonuç olarak işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri bireyler üzerinde birçok bilişsel, fiziksel ve duyuşsal öğrenme ürünü ortaya çıkarır.

2.4.3.1. Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri

Öğrenciler ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışırlar. Öğrencilere iki sorumluluk verilir: kendi öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak ve diğer tüm grup üyelerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak. Öğrenciler, ancak ve ancak öğrenme grubundaki diğer öğrenciler de hedeflerine ulaşırsa öğrenme hedeflerine ulaşabileceklerini algırlar (Deutsch, 1949). Böylece öğrenciler, işbirliği içinde olur ve herkes için faydalı olan sonuçlar ararlar. Öğrenciler materyalleri birbirleriyle tartışır, birbirlerinin anlamasına yardımcı olur ve birbirlerini çok çalışmaya teşvik eder. Tüm öğrencilerin katkıda

bulunmasını ve öğrenmesini sağlamak için bireysel performans düzenli olarak kontrol edilir.

Öğrenme kalitesinin ve ekip çalışması süreçlerinin sürekli iyileştirilmesine vurgu yapan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi aynı zamanda öğrencilerin öğrenme motivasyonunu canlı tutar. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme üzerindeki başarılarına katkı sağlar. Grup içinde olumlu atmosfer olduğundan hem bireysel hem de grup halinde başarıya karşı teşvik olurlar (Slavin, 1996). Sonuç olarak grup, parçalarının toplamından daha fazladır ve tüm öğrenciler, akademik olarak tek başlarına çalıştıklarından daha iyi performans gösterirler.

2.4.3.2. Öğrenci Tutumları Üzerine Etkileri

İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin motivasyonu üzerindeki avantajlarının yanı sıra işbirliğine dayalı öğrenme, öğrenenleri daha başarılı olmaya ve daha olumlu öğrenme deneyimine dahil etmeye yönlendiren daha eğlenceli ve etkileşimli etkinlikler sağlar. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrenciler arasında etkileşim ve iletişim için fırsatları teşvik eder ve ana sıralama, ana fikirler ve detaylar gibi dinleme stratejilerini geliştirir. Öğrenciler fikir üretir, kolayca anlar ve akranlarından yardım alma tutumu gösterirler. En etkilerinden biri öğrencilerin sadece izlemek veya dinlemek yerine etkinliklere katılarak daha fazla öğrenmeleridir (Dunn, Giannitti, Murray, Rossi, Geisert, ve Quinn, 1990).

İşbirliğine dayalı öğrenme, zayıf öğrencilerin bir takımın üyesi oldukları için çalışmaya devam etmelerine yardımcı olur. Bireysel çalışırlarsa konuları anlamadıklarında veya sorunları çözemedikleri zaman vazgeçerler. Güçlü öğrenciler, anlamalarındaki boşlukları bulma ve zayıf öğrencilere konuları açıklayarak bunları öğrenme şansına sahip olur. Ayrıca öğrenciler bir projeyi tamamlamak için birlikte çalıştıklarında, onu bitirmek için ellerinden geleni yaparlar. Çünkü öğrenciler takımların başarısının işi bitirip bitirmemelerine bağlı olduğunu öğrenmiş olurlar. Bu kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler birçok tutum ve davranış edinirler (Stevens ve Slavin, 1995; Brush, 1997).

2.4.4. İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yararları ve Sınırlılıkları

Öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal performanslarını artırmak için çeşitlendirilmiş yeteneklerinden yararlanır ve bu nedenle, bireysel farklılıklar sorununu ele almanın etkili

bir yoludur. Gruplar halinde kendi başlarına nasıl öğreneceklerini öğrenebilen öğrenciler bağımsız öğreniyor olabilir (Byrd, 2012).

Öğrenmeye ve sosyal becerilere birçok katkısı olan işbirliğine dayalı öğrenmeyi faydalarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- İşbirlikli öğrenmenin üst düzey düşünme becerilerini geliştirir,
- Akran ilişkilerini geliştirir,
- Kişilerarası ilişkileri iyileştirir,
- Dikkat ve motivasyonu artırır,
- Akademik başarısı düşük öğrencilerin başarısını artırmasına katkı sağlar,
- Hoşgörülü olmayı sağlar,
- Farklı fikirlere saygı duymayı öğretmek demokratik tartışma ortamı sağlar,
- Bir grup içerisinde yer alma korkusunu ve kaygısını azaltır,
- Daha keyifli ve eğlenceli çalışma ortamı sunar,
- En önemlisi de geleneksel öğrenme ortamından uzaklaştırır (Smith, Johnson ve Johnson, 1981; Slavin, 1985; Coşkun, 2004; Peterson ve Miller, 2004; Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin faydalarının yanında sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kişi sayısının fazla olduğu gruplarda, bazı bireyler kişisel çabalarını azaltabilir,
- Grup üyeleri arasında birbirlerine karşı üstünlük gösterme çabası görülebilir,
- Grup üyeleri arasında duygu ve düşüncelerini kabul ettirmeye çalışan baskıcı bireyler çıkabilir,
- Grup çalışmasının ön plana çıkması yerine bireysel çalışmalar ön plana çıkabilir,
- Akademik başarısı yüksek olan grup üyeleri akademik başarısı düşük bireylerin duygu ve düşüncelerine önem vermemesi,
- Tam tersi akademik başarısı düşük olan grup üyeleri akademik başarısı yüksek öğrencilerin çalışmasına sığınması ve sorumluluğunu yerine getirmemesi gibi sorunlarla karşılaşılabilir (Açıkgöz, 2003; Şentuğ, 2010).

Tüm bu sorunların çıkmaması ve grup işleyişinin devamlılığını sağlayacak kişi rehber konumunda olan öğretmendir. Çalışmaları takip etmeli ve gerektiği yerde yönlendirmeler

yapmalıdır. Bu şekilde olduğunda takip edildiğini ve denetlendiğini bilen öğrenci kendi sorumluluklarını da yerine getirmiş olur.

2.5. Oyunla Öğrenme Stratejileri

Eğitim sürecinin birçok noktasında kendine yer bulan oyun, öğrenme çeşitliliğini destekleyen araçlardan biridir. Yapararak ve yaşayarak öğrenen birey, öğretilen kazanımları birçok yönden kazanmış ve pekiştirmiş olur. Oyunla öğrenme, aktif ve eğlenceli öğrenme süreci sunarken sosyalleşmeye de önemli katkılar sağlar. Bu şekilde birey süreç içerisinde oyunun öğrenmeyi destekleyici pek çok rolünden de faydalanmış olur (Akın ve Atıcı, 2015; Koç Akran ve Kocaman, 2018). Bunun yanında birey oyun içerisinde yardımlaşma ve paylaşma gibi sosyal davranışlarda göstermektedir. Böylece birey, işbirliğine dayalı öğrenme ve oyunla öğrenme stratejisini aynı anda kullanılmaktadır. Bu noktada bireyin öğrenmeye karşı motivasyonu da gerçekleşmektedir (Strijbos, 2011). Oyunla öğrenme stratejisi öğrenme etkinliklerine eğlence katarken işbirliğine dayalı öğrenme de verimliliği olumlu etkilemektedir. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu iki yaklaşımın, eğitim faaliyetlerinin kalitesini için önerilmektedir (İnce ve Hünük 2010).

Küçükbiş ve Eskiler (2022) oyunla öğrenme stratejilerini görev motivasyonu, öğrenme, takım çalışması ve akış olarak 4 boyutta incelemiştir.

2.5.1. Görev Motivasyonu

İnsanları günlük hayatta birçok beceriyi gerçekleştirmek için harekete geçiren motivasyondur (Akbaba, 2006). Herhangi bir görevi yapabilmek için her insanın bir motivasyona ihtiyacı vardır. Eğitim de ise öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve amacına ulaşabilmesi için gerekli istek ve arzunun yani motivasyonun sağlanması gerekir. Oyun yoluyla öğrenme bireye eğitim öğretim sürecinde kazanımları eğlence hissi uyandırarak ve eğlendirerek öğretmektedir. Bununla beraber ilgisi ve dikkati artan bireyin motivasyonu da sağlanmış olur (Van Eck, 2006; Li, 2019).

2.5.2. Öğrenme

Eğitim faaliyetlerinin vazgeçilmez bir parçası olan oyunlar, bireye haz vererek çok yönlü öğrenmesini sağlamaktadır. Bireyler oyun yoluyla öğrenme sürecinde deneyimlerini

kullanarak yeni beceriler öğrenirler. Bu beceriler duruma göre bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil olabilmektedir (Pehlivan, 2016; Arnas, 2017).

2.5.3. Takım Çalışması

Oyun yoluyla öğrenme ya da işbirliğine dayalı öğrenme de bireylere kazandırılması gereken en önemli özelliklerden birisidir. Takım olgusu içerisindeyken öğrenme ve işbirliği daha verimli olur. Araştırmacılar da bireylerin, oyunla öğrenme de ortak amaç için hareket etmenin, yardımlaşmanın ve etkileşim içerisinde girmenin eğitimi daha da somutlaştırdığını belirtmiştir (Prince, 2004; Janssen ve Bodemer, 2013).

2.5.4. Akış

Akış genel olarak bireyin ilgi ve isteği ile katılım sağladığı faaliyetlere kendini vermesi, onunla meşgul olmasını ifade eder. Akış bireyin tüm deneyimlerini ve kazanımlarını yaşadığı boyuttur (Privette ve Bundrick, 1987).

2.6. İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri

Bireyler, oyunlar aracılığıyla sosyalleşir. Bireyler, oyunlar aracılığıyla sosyalleşmeye devam ederken işbirliği sürecine de girmiş olurlar. Bireylerin, oyunda yardımlaşma, paylaşma ve ortak amaç için birbirini destekleme davranışları ön plandadır. Oyunlar, eğitim faaliyetlerini gerçekleştirirken öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle oyunların eğitim faaliyetlerinde kullanılması öğrencileri eğlendirirken aynı zamanda öğrenmeyi destekler (Steinkuehler ve Duncan, 2008; Strijbos, 2011).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Tipi

Araştırmada, ebeveyn sosyal destek algılarının işbirliğine dayalı oyun tabanlı öğrenme motivasyonları üzerine etkisini incelemek amacıyla, ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. *“Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle açıklamayı, betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan probleme müdahale, değiştirme veya etkileme söz konusu değildir. Yani amaçlanan durumu var olduğu şekliyle doğru gözlemek ve betimleyerek ortaya koymak esastır”* (Karasar, 2000).

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde Sivas ilinde bulunan tüm ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmada 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Sivas ilinde öğrenim gören 300 ortaokul ve 335 lise öğrencisi örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada yer alacak katılımcılar kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. *“Kolayda örnekleme, adı üzerinde kolay olduğu için tercih edilen bir tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Araştırma kendisine yakın, elinin altındaki, rahatlıkla ulaşabildiği birimleri örnekleme dahil eder”* (Baştürk ve Taştape, 2013).

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 3 maddelik “Kişisel Bilgi Formu”, fiziksel aktivitelerde sosyal destek düzeylerini belirlemek amacıyla Farias Junior ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen Küçükbiş ve Eskiler (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan 10 maddelik *“Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği”* kullanılmıştır. Katılımcıların işbirliğine dayalı oyunla öğrenmeyi ölçmek için ise Manzano León ve arkadaşları (2021) tarafından geliştirilen Küçükbiş ve Eskiler (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan 15 maddelik *“İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği”* kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yaş, cinsiyet ve okul düzeyine ilişkin soruları içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.4.2. Fiziksel Aktivitelere Sosyal Destek Ölçeği (FASDÖ)

Katılımcıların fiziksel aktivitelerde sosyal destek düzeylerini ölçmek için Farias Junior ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen Küçükbiş ve Eskiler (2019) tarafından “*Fiziksel Aktivitelere Sosyal Destek*” olarak Türkçeye uyarlanan ölçek; “*ebeveyn sosyal desteği*” ve “*akran sosyal desteği*” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Fiziksel aktivitelerde sosyal destek ölçeği, 4’lü derecelendirme (0= Hiçbir zaman – 3= Her zaman) tipinde bir ölçek olup, ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği AFA ve DFA yapılarak test edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılarak (GFI= .96, AGFI= .94, CFI= .97, TLI= .96, NFI= .94 ve RMSEA= .05) test edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları incelendiğinde ise tüm değerlerin %70’in üzerinde olduğu belirlenmiştir.

3.4.3. İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği (İDOÖSM-Ö)

Manzano-León vd. (2021) tarafından geliştirilen 16 maddelik “Cuestionario sobre la Motivación por las Estrategias Lúdicas de Aprendizaje Cooperativas (CMELAC)”, Küçükbiş ve Eskiler (2022) tarafından “*İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği*” olarak Türkçeye uyarlanmıştır. İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği’nin yapı geçerliliği için uygulanan DFA sonucunda 15 madde ile 4 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bunlar “*görev motivasyonu*”, “*öğrenme*”, “*takım çalışması*” ve “*akış*” alt boyutlarıdır. Ölçek 15 maddeden oluşan ve 5’li likert tipinde hazırlanan ölçek, 1-5 arasında (1= kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4 = katılıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum) puanlandırılmaktadır. Ölçek, görev motivasyonu, öğrenme, takım çalışması ve akış olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin Croanbach Alpha iç tutarlılık değerleri 0.78 ile 0.83 arasındadır. Ters ifadesi bulunmayan ölçeğin DFA model uyum değerlerinin “ $\chi^2 (98, N = 450) = 338.50, p = 0.001; \chi^2/df = 3.45; CFI$

= 0.95; IFI = 0.95; TLI = 0.94; RMSEA = 0.061 (90% CI = 0.051–0.067); SRMR = 0.052” olduğu ifade edilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma için Sivas ilinde öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencileri hedef olarak belirlenmiştir. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde Sivas ilinde öğrenim gören 635 ortaokul ve lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün oluru (EK-3), öğrencilerin gönüllü katılımı ile çalışma verileri toplanmıştır. Veri toplama sürecinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ve sınıf rehber danışmanlarının destekleri istenmiştir. Veri toplama sürecinde destek olacak uygulayıcılara bilgilendirme yapılmıştır. Anketler katılımcılara online ve yüz yüze olmak suretiyle uygulanmış olup araştırmada kullanılan anket formuna 8±10 dakika sürede yanıtlarını işaretlemeleri istenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın analizinde IBM SPSS 22 Paket programı kullanılarak değişkenler yüzde (%), frekans, ortalama değerler açısından tanımlayıcı istatistikleri yapılmıştır. Diğer taraftan değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla verilerin normallik testlerinden çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmış, veriler normal dağılım gösterdiğinden bağımsız gruplar t testi analizinden faydalanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi ve etki ilişkisini incelemek için de regresyon analizi uygulanmıştır.

3.7. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın her aşaması etik ilkelere uygun olarak yürütülmüştür. Uygulamaya geçmeden önce etik kuruldan 06.12.2021 tarihli, E-60263016-050.06.04-112949 sayılı karar ile çalışma izni alınmıştır. Ayrıca çalışmanın yapılacağı kurumdan 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi ile yazılı izin alınmıştır (Ek-5). Araştırmaya başlamadan önce araştırmaya katılacak olan öğrenciler ve velileri çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve “bilgilendirilmiş onam formu” doldurtulmuştur (Ek-6).

4. BULGULAR

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	292	46,0
	Kadın	343	54,0
Yaş		\bar{X}	Ss
	10-18 Yaş arası	13,71	2,52
		n	%
	10	77	12,0
	11	93	14,4
	12	70	10,9
	13	74	11,5
	14	57	8,9
	15	100	15,5
	16	55	8,5
	17	69	10,7
	18	49	7,6
Okul Düzeyi	Ortaokul	322	50,7
	Lise	313	49,3
Toplam		635	100,0

Tablo 1 incelendiğinde 635 katılımcının %54'ünün (n=343) kadın, %46'sının (292) erkek olduğu ve yaş ortalamalarının $13,71 \pm 2,52$ olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu %15,5 oranla (n=100) 15 yaş ve %14,4 oranla (n=93) 11 yaş oluştururken onu sırasıyla; %12,0 oranla (n=77) 10 yaş, %11,5 oranla (n=74) 13 yaş, %10,9 oranla (n=70) 12 yaş, %10,7 oranla (n=69) 17 yaş, %8,9 oranla (n=57) 14 yaş, %8,5 oranla (n=55) 16 yaş ve son olarak %7,6 oranla (n=49) 18 yaş son olarak grubunun takip ettiği gözlemlenmektedir. Katılımcıların okul düzeyine baktığımızda %50,7 oranla (n=322) ortaokul olurken %49,3 oranla (n=313) lise düzeyi öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2. Ölçeklere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Min.	Max.	Ort.	Ss.	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
ESD	,00	3,00	1,63	,769	-,037	-,581	,86
ASD	,00	3,00	1,64	,867	-,117	-,829	,90
FASDÖ	,00	3,00	1,63	,769	-,037	-,581	,88
Toplam							
GM	1,00	5,00	4,03	,790	-,966	1,195	,88
Öğrenme	1,00	5,00	3,99	,787	-,992	1,593	,87
Akış	1,00	5,00	4,04	,867	-,982	1,069	,79
TÇ	1,00	5,00	3,93	,834	-,857	,909	,77
İDOÖSM-Ö	1,00	5,00	4,00	,733	-,966	1,748	,95
Toplam							

N=635

ESD: Ebeveyn Sosyal Destek, ASD: Akran Sosyal Desteği; FASDÖ: Fiziksel Aktivitelere Sosyal Destek Ölçeği; GM: Görev Motivasyonu; TÇ: Takım Çalışması; İDOÖSM-Ö: İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği

Tablo 2 incelendiğinde fiziksel aktivitelere sosyal destek düzeylerinin alt boyutlarında ve ölçeğin toplam skorlarına baktığımızda 1,63-1,64 aralığında olduğu, işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeğinin ise alt boyutlarında ve ölçeğin toplam skorlarının ise 3,93-4,04 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerlerin normal aralıkta olduğu görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Yapılan analizler sonucunda Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0,70-0,95 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlerin, 0,70 olan kabul edilebilir oranın üzerinde olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2008). FASDÖ ve İDOÖSM-Ö'nün alt boyutları ve toplam ölçek skorlarına baktığımızda ise 0,70'in üzerinde olduğu tespit edilmiş olup her iki ölçeğinde kabul edilebilir güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Fiziksel Aktivitelere Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
ED	Erkek	292	1,65	,706	,705	,476
	Kadın	343	1,61	,820		
AD	Erkek	292	1,72	,791	2,342	,019*
	Kadın	343	1,57	,921		
FASDÖ	Erkek	292	1,65	,706	,705	,476
Toplam	Kadın	343	1,61	,820		

* $p < 0,05$ önemli, ESD: Ebeveyn Sosyal Destek, ASD: Akran Sosyal Desteği; FASDÖ: Fiziksel Aktivitelere Sosyal Destek Ölçeği

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkenine göre fiziksel aktivitelere sosyal destek ölçeğinin (FASDÖ) toplamında ve ebeveyn sosyal destek alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemişken ($p > 0,05$), akran sosyal destek alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 4. İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
GM	Erkek	292	4,02	,811	-0,60	,952
	Kadın	343	4,03	,772		
Öğrenme	Erkek	292	3,93	,835	-1,636	,102
	Kadın	343	4,03	,742		
Akış	Erkek	292	4,01	,879	-,596	,551
	Kadın	343	4,05	,858		
TÇ	Erkek	292	3,87	,870	-1,641	,101
	Kadın	343	3,98	,800		
İDOÖSM-Ö	Erkek	292	3,96	,760	-1,072	,284
Toplam	Kadın	343	4,02	,709		

GM: Görev Motivasyonu; TÇ: Takım Çalışması; İDOÖSM-Ö: İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeğinin (İDOÖSM-Ö) toplamında ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 5. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Farklılık Analizi

Değişkenler	Yaş	N	\bar{X}	Ss	t	p
ESD	10-14	366	1,64	,705	,505	,614
Ortalamaları	15-18	269	1,61	,850		
ASD	10-14	366	1,51	,823	-4,352	,000**
Ortalamaları	15-18	269	1,81	,896		
FASDÖ	10-14	366	1,64	,705	,505	,614
Ortalama	15-18	269	1,61	,850		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ önemli, ESD: Ebeveyn Sosyal Destek, ASD: Akran Sosyal Desteği; FASDÖ: Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların yaş grupları değişkenine göre fiziksel aktivitelerde sosyal destek ölçeğinin (FASDÖ) toplamında ve ebeveyn sosyal destek alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemişken ($p > 0,05$), akran sosyal destek alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 6. İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Farklılık Analizi

Değişkenler	Yaş	N	\bar{X}	Ss	t	p
GM	10-14	366	4,03	,772	,292	,770
Ortalamaları	15-18	269	4,02	,815		
Öğrenme	10-14	366	3,97	,753	-,295	,768
Ortalamaları	15-18	269	3,99	,832		
TÇ	10-14	366	3,88	,815	-1,605	,109
Ortalamaları	15-18	269	3,99	,857		
Akış	10-14	366	4,00	,853	-1,103	,271
Ortalama	15-18	269	4,08	,886		
İDOÖSM-Ö	10-14	366	3,98	,696	-,539	,590
Ortalamaları	15-18	269	4,01	,782		

GM: Görev Motivasyonu; TÇ: Takım Çalışması; İDOÖSM-Ö: İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların yaş değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeğinin (İDOÖSM-Ö) toplamında ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 7. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Okul Düzeyi Değişkenine Göre Gruplar Arası Farklılık Analizi

Değişkenler	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	t	p
ESD Ortalamaları	Ortaokul	322	1,66	,714	1,182	,238
	Lise	313	1,59	,822		
ASD Ortalamaları	Ortaokul	322	1,52	,838	-3,451	,001*
	Lise	313	1,76	,881		
FASDÖ Ortalama	Ortaokul	322	1,66	,714	1,182	,238
	Lise	313	1,59	,822		

* $p < 0,05$ önemli, ESD: Ebeveyn Sosyal Destek, ASD: Akran Sosyal Desteği; FASDÖ: Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların okul düzeylerine göre fiziksel aktivitelerde sosyal destek (FASDÖ) ölçeğinin toplamında ve ebeveyn sosyal destek boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemişken ($p > 0,05$), akran sosyal destek alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 8. İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Katılımcıların Okul Düzeyi Değişkenine Göre Gruplar Arası Farklılık Analizi

Değişkenler	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	t	p
GM Ortalamaları	Ortaokul	322	4,05	,773	,629	,530
	Lise	313	4,01	,807		
Öğrenme Ortalamaları	Ortaokul	322	3,97	,772	-,498	,619
	Lise	313	4,00	,803		
TÇ Ortalamaları	Ortaokul	322	3,89	,821	-1,098	,273
	Lise	313	3,97	,847		
Akış Ortalama	Ortaokul	322	4,03	,834	-,062	,951
	Lise	313	4,04	,902		
İDOÖSM-Ö Ortalamaları	Ortaokul	322	3,99	,705	-,214	,831
	Lise	313	4,00	,763		

GM: Görev Motivasyonu; TÇ: Takım Çalışması; İDOÖSM-Ö: İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların okul düzeyi değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeğinin (İDOÖSM-Ö) toplamında ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 9. Katılımcıların Fiziksel Aktivitelere Sosyal Destek Ölçeği İle İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği Arası İlişki Analizi

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7
1-ESD	r	1						
	p							
2- ASD	r	,455**	1					
	p	,000						
3-FASDÖ	r	1,000**	,455**	1				
	p	,000	,000					
4-Görev Motivasyonu	r	,357**	,324**	,357**	1			
	p	,000	,000	,000				
5-Öğrenme	r	,359**	,334**	,359**	,806**	1		
	p	,000	,000	,000	,000			
6-Takım Çalışması	r	,334**	,363**	,334**	,720**	,744**	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000		
7-Akış	r	,363**	,338**	,363**	,791**	,727**	,683**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
8-İDOÖSM-Ö	r	,390**	,372**	,390**	,936**	,931**	,860**	,857**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

N=635

r = Korelasyon, n = Kişi, ESD: Ebeveyn Sosyal Destek, ASD: Akran Sosyal Desteği; FASDÖ: Fiziksel Aktivitelere Sosyal Destek Ölçeği Sayısı; İDOÖSM-Ö: İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin fiziksel aktivitelerde sosyal destek ölçeği (FASDÖ) toplam skorları ve alt boyutları ile işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeğinin (İDOÖSM-Ö) toplamında ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Analiz kapsamında, ebeveyn sosyal desteği ile İDOÖSM-Ö arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, akran desteği ile İDOÖSM-Ö arasında pozitif yönlü orta düzeyde, FASDÖ ile İDOÖSM-Ö arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,01$). Analizler neticesinde FASDÖ alt boyutlarında olan ebeveyn ve akran sosyal desteği ile İDOÖSM-Ö alt boyutları olan görev motivasyonu, öğrenme, takım çalışması ve akış boyutunda ise

düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < 0,01$). Ayrıca FASDÖ toplamı ve alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sırasıyla; $r=1.000$, $r=.455$, $p < 0,01$). Benzer şekilde İDOÖSM-Ö toplamı ve alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sırasıyla; $r=.936$, $r=.931$, $r=.860$, $r=.857$, $p < 0,01$). “Korelasyon katsayısı -1 ile $+1$ arasında herhangi bir değer alabilir ($-1 \leq r \leq +1$). Hiçbir zaman -1 'den küçük, $+1$ 'den büyük olamaz. Her iki yönde sıfırdan 1 'e yaklaştıkça ilişkinin kuvveti artar, 1 'den sıfıra doğru yaklaştıkça ilişkinin kuvveti azalır, sıfıra gelince kaybolur.” (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2016).

Tablo 10. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Ölçeği Alt Boyutları ve Görev Motivasyonu Üzerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Görev Motivasyonu							
Değişkenler	B	Std.Hata	β	t	P	Tolerans	VIF
(Sabit)	16,421	,369		44,454	,000**		
ESD	,271	,042	,264	6,441	,000**	,793	1,262
ASD	,186	,037	,204	4,986	,000**	,793	1,262
F=60,302**, $R^2=.158$, DzlR ² =.160							
N=635 * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$						Yöntem:Enter	
<i>ESD: Ebeveyn Sosyal Destek, ASD: Akran Sosyal Desteği</i>							

Tablo 10 incelendiğinde fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutlarının “görev motivasyonu” üzerine etkisini belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Buna göre, fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutları değişkenleri ile görev motivasyonu arasında kurulan model istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=60,302$, $p \leq 0,05$). Fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutları “görev motivasyonu” üzerinde manidar yordayıcıdır ve yaklaşık olarak %16’lık açıklanan varyans sağlamaktadır ($R=.158$, $d_zlR^2=.160$). Elde edilen bu sonuçlarda, fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran alt boyutları ile kurulan model “görev motivasyonu” düzeyindeki toplam varyansın %16’sını açıklamaktadır. Ebeveyn sosyal destek değişkenindeki bir birimlik artış “görev motivasyonu” alt boyutunda ,27 br artışla ilişkilidir ($t = 6,441$ ve $p = 0,000$). Akran sosyal destek değişkenindeki bir birimlik artış ise “görev motivasyonu” alt boyutunda ,19 br artışla ilişkilidir ($t = 4,986$ ve $p = 0,000$).

Görev motivasyonu alt boyutunun yordanmasına yönelik kurulan regresyon modeli aşağıda verilmiştir;

$$\text{Takım Çalışması} = 16,42 + \text{Ebeveyn Sosyal Destek} * 0,271 + \text{Akran Sosyal Destek} * 0,186$$

Tablo 11. Fiziksel Aktivitelere Sosyal Destek Ölçeği Alt Boyutları ve Öğrenme Üzerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Öğrenme							
Değişkenler	B	Std.Hata	β	t	P	Tolerans	VIF
(Sabit)	16,118	,369		43,643	,000**		
ESD	,268	,042	,261	6,383	,000**	,793	1,262
ASD	,195	,037	,214	5,235	,000**	,793	1,262
F=62,185**, R ² =,164, DzlR ² =,162							
N=635 *p<0,05; **p<0,01						Yöntem:Enter	

ESD: Ebeveyn Sosyal Destek, ASD: Akran Sosyal Desteği

Tablo 11 incelendiğinde fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutlarının “öğrenme” üzerine etkisini belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Buna göre, fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutları değişkenleri ile “öğrenme” arasında kurulan model istatistiksel olarak anlamlıdır (F=62,185, p≤0,05). Fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutları “öğrenme” üzerinde manidar yordayıcıdır ve yaklaşık olarak %16’lık açıklanan varyans sağlamaktadır (R=,164, dzltR²=,162). Elde edilen bu sonuçlara göre fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran alt boyutları ile kurulan model “öğrenme” düzeyindeki toplam varyansın %16’sını açıklamaktadır. Ebeveyn sosyal destek değişkenindeki bir birimlik artış “öğrenme” alt boyutunda ,27 br artışla ilişkilidir (t = 6,38 ve p = 0,000). Akran sosyal destek değişkenindeki bir birimlik artış ise “öğrenme” alt boyutunda, 20 br artışla ilişkilidir (t = 5,24 ve p = 0,000). Öğrenme alt boyutunun yordanmasına yönelik kurulan regresyon modeli aşağıda verilmiştir;

$$\text{Öğrenme} = 16,118 + \text{Ebeveyn Sosyal Destek} * 0,268 + \text{Akran Sosyal Destek} * 0,195$$

Tablo 12. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Alt Boyutları ve Takım Çalışması Üzerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Takım Çalışması							
Değişkenler	B	Std.Hata	β	t	P	Tolerans	VIF
(Sabit)	9,412	,233		40,371	,000**		
ESD	,138	,027	,212	5,207	,000**	,793	1,262
ASD	,154	,024	,266	6,537	,000**	,793	1,262
F=62,185**, R ² =,164, DzlR ² =,162							
N=635 *p<0,05; **p<0,01						Yöntem:Enter	

ESD: Ebeveyn Sosyal Destek, ASD: Akran Sosyal Desteği

Tablo 12 incelendiğinde fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutlarının “takım çalışması” üzerine etkisini belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Buna göre, fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutları değişkenleri ile “takım çalışması” arasında kurulan model istatistiksel olarak anlamlıdır (F=62,185, p≤0,05). Fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutları “takım çalışması” üzerinde manidar yordayıcıdır ve yaklaşık olarak %16’lık açıklanan varyans sağlamaktadır (R=,164, dzlR²=,162). Elde edilen sonuçlara göre fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran alt boyutları ile kurulan model takım çalışması düzeyindeki toplam varyansın %16’sını açıklamaktadır. Ebeveyn sosyal destek değişkenindeki bir birimlik artış “takım çalışması” alt boyutunda ,14 br artışla ilişkilidir (t = 5,21 ve p = 0,000). Akran sosyal destek değişkenindeki bir birimlik artış ise “takım çalışması” alt boyutunda ,15 br artışla ilişkilidir (t = 6,54 ve p = 0,000). Takım çalışması alt boyutunun yordanmasına yönelik kurulan regresyon modeli aşağıda verilmiştir;

$$\text{Takım Çalışması} = 9,412 + \text{Ebeveyn Sosyal Destek} * 0,138 + \text{Akran Sosyal Destek} * 0,154$$

Tablo 13. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Alt Boyutları ve Akış Üzerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Akış							
Değişkenler	B	Std.Hata	β	t	P	Tolerans	VIF
(Sabit)	6,392	,161		39,589	,000**		
ESD	,119	,018	,263	6,469	,000**	,793	1,262
ASD	,087	,016	,218	5,359	,000**	,793	1,262
F=62,185**, R ² =,164, DzlR ² =,162							
N=635 *p<0,05; **p<0,01						Yöntem:Enter	

ESD: Ebeveyn Sosyal Destek, ASD: Akran Sosyal Desteği

Tablo 13 incelendiğinde fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutlarının “akış” üzerine etkisini belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Buna göre, fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutları değişkenleri ile “akış” arasında kurulan model istatistiksel olarak anlamlıdır (F=62,185, p≤0,05). Fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran alt boyutları akış üzerinde manidar yordayıcıdır ve yaklaşık olarak %16’lık açıklanan varyans sağlamaktadır (R=,164, $R^2=,162$). Elde edilen sonuçlara göre fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutları ile kurulan model “akış” düzeyindeki toplam varyansın %16’sını açıklamaktadır. Ebeveyn sosyal destek değişkenindeki bir birimlik artış “akış” alt boyutunda ,120 br artışla ilişkilidir (t = 6,469 ve p = 0,000). Akran sosyal destek değişkenindeki bir birimlik artış ise “akış” ,087 br artışla ilişkilidir (t = 5,359 ve p = 0,000). Akış alt boyutunun yordanmasına yönelik kurulan regresyon modeli aşağıda verilmiştir;

$$Takım \text{ Çalışması} = 6,392 + Ebeveyn \text{ Sosyal Destek} * 0,119 + Akran \text{ Sosyal Destek} * 0,087$$

Tablo 14. Fiziksel Aktivitelerde Sosyal Destek Alt Boyutları ve İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: İDOÖSM-Ö							
Değişkenler	B	Std.Hata	β	t	P	Tolerans	VIF
(Sabit)	48,343	1,006		48,043	,000**		
ESD	,796	,114	,278	6,951	,000**	,793	1,262
ASD	,622	,102	,245	6,126	,000**	,793	1,262
F=78,626**, $R^2=,199$, DzlR ² =,197							
N=635 *p<0,05; **p<0,01						Yöntem:Enter	

İDOÖSM-Ö: İşbirliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri İçin Motivasyonu Ölçeği

Tablo 14 incelendiğinde fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutlarının işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon ölçeği sonuçları veya alt boyutları üzerine etkisini belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Buna göre, fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin, ebeveyn ve akran alt boyutları değişkenleri ile işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu arasında kurulan model istatistiksel olarak anlamlıdır (F=78,626, p≤0,05). Fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutları işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu

boyutu üzerinde manidar yordayıcıdır ve yaklaşık olarak %20'lik açıklanan varyans sağlamaktadır ($R=,199$, $dztR^2=,197$). Elde edilen sonuçlara göre fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutları ile kurulan model işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu boyutu üzerindeki etki düzeyi toplam varyansın %20'sini açıklamaktadır. Ebeveyn sosyal destek değişkenindeki bir birimlik artış işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu boyutu üzerinde ,80 br artışı ile ilişkilidir ($t = 6,951$ ve $p = 0,000$). Akran sosyal destek değişkenindeki bir birimlik artış ise işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu boyutundaki ,62 br artışı ile ilişkilidir ($t = 6,126$ ve $p = 0,000$). Fiziksel aktivitelerde sosyal destek alt boyutları ve işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu etkisine ilişkin kurulan regresyon modeli aşağıda verilmiştir;

$$\dot{I}DO\ddot{O}SM-\ddot{O} = 48,343 + Ebeveyn\ Sosyal\ Destek*0,796 + Akran\ Sosyal\ Destek*0,622$$

5. TARTIŞMA

Çalışmamızın bu bölümünde katılımcıların çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş ve öğrenim gördüğü okul düzeyleri) ile FASDÖ ve İDOÖSM-Ö'ne ait bulgular neticesinde elde edilen sonuçlar ile birlikte tartışmalara yer verilmiştir.

Çalışmada 635 katılımcının %54'ünü (n=343) kadınların, %46'sını (292) erkeklerin oluşturduğu tespit edilmiştir (Tablo 1).

Çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir değerler olan +2 ile -2 arasında olduğu görülmektedir (George ve Mallery, 2010). FASDÖ ve İDOÖSM-Ö'nün alt boyutları ve toplam ölçek skorlarına baktığımızda 0,70-0,95 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2008), kabul edilebilir oranın 0,70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir (Tablo 2).

Çalışmada Sivas ili genelinde bulunan ortaokul ve lise öğrencilerinin 635'i üzerinde fiziksel aktivitelerde sosyal destek ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık analizi sonucunda akran sosyal destek alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn sosyal destek alt boyutu ve ölçeğin toplam skorunda ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmemiştir (Tablo 3). Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, cinsiyete göre akranlar arasında kız öğrencilerin birbirlerini fiziksel aktiviteye yönlendirme konusunda yeteri kadar destekleyici olmadıklarını söyleyebiliriz. Zamanla birçok spor branşında ve fiziksel aktiviteye katılımında erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilerin sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumda temelinde yatan neden erkeklerin birbirine daha fazla destek vermeleri ve aile yapıları gereği daha rahat hareket edebilmeleri olarak düşünülebilir. Bununla beraber bölge kültüründen dolayı ve imkan çeşitliliğinin az olması kız çocuklarına yönelik fiziksel aktivite noktasında girişimci olamamalarına neden olabilir. Hünük, Özdemir, Yıldırım ve Aşçı (2013) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocukları ile beraber fiziksel aktiviteye katılım göstermesi ve onların rol model oluşturmada örnek teşkil etmesi özellikle kız çocukları önemli derece de desteklediğini belirtmiştir. Akgül ve Karafil (2021) yaptıkları çalışmada fiziksel aktivitelerde sosyal destek algısı ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre aile ve arkadaş sosyal desteği alt boyutları sonucunda erkeklerin lehine bir sonuca ulaşmıştır. O'Loughlin, Paradis, Kishchuk, Barnett ve Renaud (1999) yaptıkları çalışmada annelerin fiziksel aktiviteye birlikte katılımında kız çocuklarını, babaların fiziksel aktiviteye

birlikte katılımında ise erkek çocuklarını desteklediklerini tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin kız öğrencilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Seabra, Mendonça, Thomis, Anjos, ve Maia (2008) yaptıkları çalışmada babaların fiziksel aktivitelerinin erkek çocuklarını ve annelerin fiziksel aktivitelerinin de kız çocuklarını desteklediklerini bulmuşlardır. İlhan (2018) yaptığı çalışmada ise erkek ve kız öğrencilerin algıladığı sosyal destek ve özel bir insan alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit ederken aile ve arkadaş sosyal destek algılarında erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Dolaşır ve Tuncel (2009), araştırmamızın sonuçlarından farklı olarak kız ve erkek öğrenciler arasında fiziksel aktiviteye katılım açısından anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bir diğer farklı çalışma olan İlhan ve Taşkın (2019) ise ebeveyn ve arkadaş sosyal destek algı düzeylerinde erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Literatüre baktığımızda sosyal desteklerin fiziksel aktivitelere katılımı olumlu etkilediği ve önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Liu, Zhang, Chen, Zhang, Guo ve Chen, 2017). Son zamanlarda ise ebeveynlerin çocuklarına karşı daha destekleyici tutum içerisinde oldukları ve bu süreçte ebeveynlerin önemli etkiye sahip olduklarını belirtmiştir (Keskin, 2006; Kotan, Hergüner ve Yaman, 2009).

İşbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık analizi sonucuna bakıldığında işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeğinin (İDOÖSM-Ö) toplamında ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmemiştir (Tablo 4). Literatür incelendiğinde araştırma bulguları ile örtüşen bir çalışma olmamakla beraber oyun temelli öğrenme başlığı ile çalışmalar çıkmaktadır. Örneğin, Altun (2009) yaptığı çalışmada oyun temelli öğrenmenin fen akademik başarılarının kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaşanılan coğrafyadan dolayı sokak kültürünün var olması kız ve erkeklerin birlikte oynayabilmelerine imkan sağladığı düşünülebilir. Bu durum anlamlı farklılığın çıkmamasına neden olabilir.

Yaş grupları değişkenine göre fiziksel aktivitelerde ise sosyal destek (FASDÖ) ölçeğinin toplamında ve ebeveyn sosyal desteği alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemişken akran sosyal desteği alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5). Aile yapıları ve eğitim düzeyleri ne kadar farklı olsa da yaşanılan çevrenin ve toplum yapısının benzerlik göstermesi,

ebeveynlerin çocuklarının fiziksel aktivitelere katılımında benzer şekilde desteklemediklerini söyleyebiliriz. Yaş değişkenine göre fiziksel aktivitelerde akran sosyal desteğindeki farklılık ise birlikte vakit geçirme isteği, rahatlama, oynama ve eğlenme olarak düşünülebilir. Çalışmamız ile tam olarak paralellik göstermese de literatürde bu konuda yapılan çalışmalar yer almaktadır. Cheng, Mendonça ve Farias ve Junior (2013) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynleri ve arkadaşları fiziksel aktivitelere daha sık katılan ergenlerin, daha yüksek fiziksel aktivite seviyelerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Trost ve Loprinzi (2011) yaptıkları çalışmada 13-18 yaş aralığındaki ergenlerin fiziksel aktiviteleri ile ebeveyn sosyal desteği arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Kirby, Levin ve Inchley (2011) yaptıkları çalışmada akran sosyal desteğindeki anlamlı farklılığı ergenlerin fiziksel aktiviteye katılımında birbirlerini desteklemesi olarak ifade etmiştir. Şimşek ve Gökdemir (2006) yaptıkları çalışmada ergenlik dönemindeki öğrencilerin bu gibi fiziksel aktivitelere katılımı keyif alma, rahatlama, arkadaş grubuyla beraber olabilme ve vakit geçirme bununla beraber mutlu olma amacıyla yaptıklarını ifade etmiştir. Yıldız, Koçak ve Sıngın (2020)'ın yaptıkları çalışmada ise lise döneminde akranların çevrelerini oluşturmada fiziksel aktiviteye katılımın ve spora yönelmenin önemli bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Çakır ve Palabıyıkoglu (1997) yaptıkları çalışmada ise ergenleri 12-14, 15-17 ve 18-22 yaş gruplarına ayırmış ve çalışma sonucunda 12-14 ve 18-22 yaş grubundaki ergenlerin ebeveynlerini sosyal destek kaynağı olarak görürken 15-17 yaş grubunun ise ebeveynleri yerine hayatlarındaki diğer önemli kişileri destek olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Karacabey (2012) yaptığı çalışmada katılımcıların ebeveynlerinden algılamış olduğu sosyal destek düzeyi konusunda yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermeyen Aydın (2021) yaptığı çalışmada katılımcıların algılanan sosyal destek düzeyi ve ölçeğin alt boyutları ile yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu yaştaki ergenler için arkadaş gruplarına ait olmak ve onlar tarafından kabul görüp desteklenmek daha çok değerli görüldüğünden akran sosyal desteğinin bu yaş grubunda ön plana çıktığı düşünülebilir.

Çalışmada katılımcıların yaş değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeğinin (İDOÖSM-Ö) toplamında ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 6). Literatür

incelendiğinde araştırma bulguları ile örtüşen bir çalışma olmamakla beraber işbirliğine dayalı öğrenme başlığı ile çalışmalar çıkmaktadır. Örneğin, Özdemir (2005) yaptığı çalışmada yaş değişkenine göre işbirliğine dayalı öğrenmenin problem çözme başarısında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Sonuç olarak problem çözme başarısının yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Kurt (2001) yaptığı çalışmada ise işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersinde yaş değişkenine göre öğrenci başarısı ve kavram öğrenmesi açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin yaşlarının birbirlerine yakın olması ve birlikte oynayabiliyor olmaları anlamlı farklılığın çıkmamasına neden olabilir.

Çalışmada fiziksel aktivitelerde sosyal destek ve alt boyutlarının katılımcıların okul düzeyi değişkenine göre farklılık analizi neticesinde ölçeğin toplamında ve ebeveyn sosyal destek alt boyutunda bir farklılık tespit edilmemişken akran sosyal desteği alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7). Literatüre bakıldığında da okul düzeyi değişkeni ile ilgili bir araştırmanın olmadığı fakat onun yerine sınıf düzeyi değişkenine göre fiziksel aktivitelerde sosyal destek çalışmalarının olduğu görülmüştür. İlhan (2018) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin sınıf kademelerine göre ölçeğin ebeveyn, arkadaş ve algılanan sosyal destek alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit ederken özel bir insan alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucunu elde etmiştir. Şencan (2009) ise yaptığı çalışmada algılanan sosyal destek düzeyinin sınıf kademeleri değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bunun nedeni katılımcıların aile yapıları ve arkadaş çevrelerinin sosyolojik yapılarının aynı düzeyde olduğu düşünülebilir. Bunun yanında katılımcıların sınıf kademelerinde yıl aralığının çok olmaması da algılanan sosyal destek düzeylerinin farklılaşmamasına neden olabilir.

Çalışmada işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeği ve alt boyutlarının katılımcıların okul düzeyi değişkenine göre gruplar arası farklılık analizinde neticesinde ölçeğin toplamında ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 8). Okul düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamasının nedeni işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejilerinin her okul düzeyinde

kullanılabilir ve ulaşılabilir olduğu düşünülebilir. Ayrıca katılımcıların okul düzeyinin birbirine yakın olması da anlamlı farklılığın çıkmamasına neden olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım sürecinde ebeveyn ve akran sosyal desteği arttıkça işbirliğine dayalı oyunla öğrenme motivasyonuna ilişkin puanlarında anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir (Tablo 9). Bu kapsamda katılımcıların sosyal destek düzeylerinin yüksek olmasının fiziksel aktiviteye katılımı olumlu yönde etkilediği ve bunun neticesinde de işbirliğine dayalı oyunla öğrenme motivasyonlarına katkı sağladığı düşünülebilir. Çalışmamız ile tam olarak paralellik göstermese de Önalgil (2012) yapmış olduğu çalışmada iyi olma durumu ile aile desteği alt boyutu, arkadaş desteği alt boyutu ve algılanan sosyal destek arasında orta düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki tespit ederken iyi olma ile özel kişi alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Bu duruma göre algılanan sosyal destek arttıkça iyi olma durumunun da artacağını ifade etmiştir.

Fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran alt boyutları ile kurulan model “görev motivasyonu”, “öğrenme”, “takım çalışması” ve “akış” düzeylerindeki toplam varyansın %16’sını açıkladığı tespit edilmiştir (Tablo 10; Tablo 11; Tablo 12 ve Tablo 13). Fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal destek alt boyutları ile kurulan model ise işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu boyutu üzerindeki etki düzeyi toplam varyansın %20’sini açıkladığı tespit edilmiştir (Tablo 14). Bulgular neticesinde sosyal desteklerin işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejilerine yönelik motivasyon etkilerinin anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. Oyunla birlikte işbirliği içerisine giren bireylerin, çevresindekiler tarafından desteklendiğini ve grup içerisinde aidiyet duygusunu kazandığını düşünebiliriz. Çalışmamız ile tam olarak paralellik göstermese de literatürde bu konuda yapılan çalışmalar yer almaktadır. Liu ve ark. (2017) yaptıkları çalışmada çocukların ebeveynlerden aldıkları maddi sosyal desteğin fiziksel aktiviteye yaklaşımını olumlu yönde etkileyeceğini tespit etmiştir. Bir diğer çalışmada Gündüz ve Ersöz (2000), fiziksel aktiviteler için sosyal destek gösteren ebeveynler, çocuklarını spora gitmeleri konusunda teşvik ederek spora başlamalarının pozitif yönde etkisi olduğunu tespit etmiştir (Akt. Ay, 2019). Beets ve ark. (2010) yaptıkları çalışmada ise ebeveynlerin, çocuklarının fiziksel aktivitelerini takip ve motive etmesi, çocukların fiziksel aktivite düzeyinde etkisi olabileceğini tespit etmiştir. Motl, Dishman, Saunders, Dowda, ve Pate (2007) yaptıkları çalışmada da fiziksel aktivitelerde

öz yeterliliği ölçeği ile algılanan sosyal destek, algılanan çevre konforu ve algılanan araç-gereç imkanı alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak bireylerin günlük hayatta stres, kaygı, endişe gibi olumsuz duygularının yerine fiziksel aktiviteler yoluyla yaparak ve yaşayarak, keyif alarak ve yer yer rekabet duygusu içerisinde zaman geçirmelerini sağlamalıyız. Bireyler bu sayede içinde bulunduğu toplumda daha sağlıklı zaman geçirecek ve daha sağlıklı ilişkiler kurabilecektir. Bireylerin sosyal destekler sayesinde fiziksel aktivitelere katılımının daha da artacağını düşünürsek ilerleyen süreçte sosyal desteklerin ve fiziksel aktivitelerin daha da önemli olacağını söyleyebiliriz.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

- Bu çalışmada 635 katılımcının %54'ünün (n=343) kadın, %46'sının (292) erkek olduğu ve yaş ortalamalarının $13,71 \pm 2,52$ olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların okul düzeyine baktığımızda da %50,7 oranla (n=322) ortaokul olurken, %49,3 oranla (n=313) lise düzeyi öğrencilerinin yer aldığı görülmüştür.
- FASDÖ ve İDOÖSM-Ö'nün toplam ölçek skorlarına ve tüm boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olduğu görülmüştür. Cronbach α iç tutarlılık katsayısı FASDÖ ve İDOÖSM-Ö'nün toplam ölçek skorlarına ve alt boyutlarına baktığımızda ise 0,70'in üzerinde olduğu tespit edilmiş olup her iki ölçeğinde kabul edilebilir güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür.
- *Ortaokul ve lise öğrencilerinin işbirliğine dayalı oyunla öğrenmelerine ilişkin motivasyon düzeyleri ve fiziksel aktivitelerde sosyal destek düzeyleri nedir? araştırma sorusu:* Fiziksel aktivitelerde sosyal destek düzeylerinin alt boyutlarında ve ölçeğin toplam skorlarına baktığımızda 1,63-1,64 aralığında olduğu, işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeğinin ise alt boyutlarında ve ölçeğin toplam skorlarının ise 3,93-4,04 aralığında olduğu sonucu ile cevaplandırılmıştır.
- *Ortaokul ve lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerine ilişkin anlamlı bir fark var mıdır? araştırma sorusu:* Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre fiziksel aktivitelerde sosyal destek ölçeği (FASDÖ) ve alt boyutlarına bakılmış olup ebeveyn destek ve ölçeğin toplam skorunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken akran destek boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ile cevaplandırılmıştır ($p < 0,05$).
- *Ortaokul ve lise öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenmelerine ilişkin anlamlı bir fark var mıdır? araştırma sorusu:* Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri

motivasyonu ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ile cevaplandırılmıştır ($p>0,05$).

- *Ortaokul ve lise öğrencilerinin yaş değişkenine göre fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerine ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?* Araştırma sorusu: Katılımcıların yaş grupları değişkenine göre fiziksel aktivitelerde sosyal destek (FASDÖ) ölçeğinin toplamında ve ebeveyn alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken akran desteği alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu cevabı ile sonuçlandırılmıştır ($p<0,05$).
- *Ortaokul ve lise öğrencilerinin yaş değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenmelerine ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?* araştırma sorusu: Katılımcıların yaş değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri motivasyonu ölçeğinin (İDOÖSM-Ö) toplamında ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ile cevaplandırılmıştır ($p>0,05$).
- *Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul düzeyi değişkenine göre fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerine ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?* araştırma sorusu: Katılımcıların okul düzeylerine göre fiziksel aktivitelerde sosyal destek (FASDÖ) ölçeğinin toplamında ve ebeveyn destek boyutunda bir farklılık bulunmazken akran desteği alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ile cevaplandırılmıştır ($p<0,05$).
- *Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul düzeyi değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenmelerine ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?* araştırma sorusu: Katılımcıların okul düzeyi değişkenine göre işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeğinin (İDOÖSM-Ö) toplamında ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ile cevaplandırılmıştır ($p>0,05$).
- *Ortaokul ve lise öğrencilerinin işbirliğine dayalı oyunla öğrenmelerine ilişkin motivasyon düzeyleri arasında farklılık var mıdır?* araştırma sorusu: Öğrencilerin fiziksel aktivitelerde sosyal destek ölçeği (FASDÖ) toplam skorları ve alt boyutları ile işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeğinin (İDOÖSM-Ö) toplamında ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,01$). Analiz neticesinde ebeveyn ve akran sosyal desteği ile İDOÖSM-Ö arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, FASDÖ ile

İDOÖSM-Ö arasında da pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0,01$). Analizler sonucunda FASDÖ alt boyutlarında olan ebeveyn ve akran sosyal desteği ile İDOÖSM-Ö alt boyutları olan görev motivasyonu, öğrenme, takım çalışması ve akış boyutunda ise pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($p<0,01$). Diğer bir analizde FASDÖ toplamı ve alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,01$). Benzer şekilde İDOÖSM-Ö toplamı ve alt boyutları arasında da pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş olduğu sonucu ile cevaplandırılmıştır ($p<0,01$).

- *Ortaokul ve lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteler için aldıkları sosyal desteklerin (Ebeveyn ve akran sosyal destek) işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri (Görev motivasyonu, öğrenme, takım çalışması ve akış) için motivasyonu üzerinde etkisi var mıdır?* araştırma sorusu: Fiziksel aktivitelerde sosyal destek ölçeği alt boyutları ve işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeği alt boyutları üzerinde etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçlarına göre fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin ebeveyn ve akran sosyal desteği alt boyutları değişkenleri ile işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu alt boyutları olan görev motivasyonu, öğrenme, takım çalışması ve akış arasında kurulan modeller istatistiksel olarak anlamlıdır ve etki düzeyinin yaklaşık olarak %16 olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Fiziksel aktivitelerde sosyal destek alt boyutları ve işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçlarına göre ise fiziksel aktivitelerde sosyal desteklerin, ebeveyn ve akran alt boyutları değişkenleri ile işbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu arasında kurulan model istatistiksel olarak anlamlıdır ve etki düzeyinin yaklaşık olarak %20 olduğu sonucu ile cevaplandırılmıştır ($p<0,05$).

6.2. Öneriler

Çalışma neticesinde elde edilen sonuçlar ve literatürde bulunan benzer çalışmalar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

1. FASDÖ ve İDOÖSM-Ö konularında okul kademeleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
2. Öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme sürecini etkileyen bir unsurda ailelerin eğitim düzeyidir. Bu durumda ailelerin eğitim düzeyi ele alınarak çalışmalar yapılabilir.
3. Sosyal destek konusunda ebeveynlere yönelik seminerleri verilebilir.
4. İşbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri hakkında öğretmenlere hizmet içi seminerleri verilebilir.
5. Ebeveyn ve arkadaş gruplarına beraber oynama ortamları sunularak eğitim faaliyetleri zenginleştirilebilir.
6. İleri de yapılacak çalışmalarda oyun kavramını farklı değişkenler kullanarak farklı il ve kültürlerde çalışılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif öğrenme* (5. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. ve Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Ahioğlu, E. N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Ahmad, Z. ve Mahmood, N. (2010). Effects of cooperative learning vs. traditional instruction on prospective teachers' learning experience and achievement. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 43(1), 151-164.
- Akandere, M. (2004). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akçınar, S. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma becerilerinin incelenmesi*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akgül, M. H. ve Karafil, Ay. (2021). Ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktiviteye yönelik sosyal destek algılarının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 164-175.
- Akın, F. A. ve Atıcı, B. (2015). Oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102.
- Altun, A. (2009). *Oyun temelli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin fen akademik başarıları ve bilgi kalıcılığı üzerine etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderssen, N. ve Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research quarterly for exercise and sport*, 63(4), 341-348.
- Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 25(256), 15-17.

- Aral, N. ve Baran, G. (2000). *Drama*. İstanbul: Ya Pa Yayıncılık.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Kaptan Ofset
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, C. (2001). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Arnas, Y. A. (2017). Oyun, öğrenme ve deneyimin birleşimi: Çocuk müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 17-30.
- Atay, T. (2018). *Eğitsel oyunlarla desteklenen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ayan, S. ve Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 10(37), 303-316.
- Aydın, E. (2021). *Sosyal ve ekonomik destek alan bireylerin sosyal destek algı düzeylerinin incelenmesi. (Trabzon ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
- Babiss, L. A. ve Gangwisch, J. E. (2009). Sports participation as a protective factor against depression and suicidal ideation in adolescents as mediated by self-esteem and social support. *Journal of Developmental ve Behavioral Pediatrics*, 30(5), 376-384.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- Barab, S., Thomas, M., Dodge, T., Carteaux, R., ve Tuzun, H. (2005). Making learning fun: Quest Atlantis, a game without guns. *Educational Technology Research and Development*, 53(1), 86-107.
- Başal, H. A. (2010). *Geçmişten günümüze Türkiye’de geleneksel çocuk oyunları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, M. (1992). *Oyunlarla spora hazırlık*. İstanbul: MEB Yayınları.

- Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 129-159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bay, D. N. (2018). Okul öncesi eğitimde bir kültür aktarımı: Millî oyunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 82-104.
- Bayhan, S. P. ve Artan İ. (2004). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). Çocuğun Sosyal ve Duygusal Gelişiminde Oyunun Rolü. *Okul Öncesi Dergisi*, 24(43), 10-11.
- Bekmezci, H., ve Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncuğun çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2), 81-87.
- Beets, M. W., Vogel, R., Forlaw, L., Pitetti, K. H. ve Cardinal, B. J. (2006). Social support and youth physical activity: the role of provider and type. *American Journal of Health Behavior*, 30(3), 278-289.
- Beets, M. W., Cardinal, B. J. ve Alderman, B. L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: A review. *Health Education & Behavior*, 37(5), 621-644.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2003). The importance of being playful. *Educational Leadership*, 60(7), 50-53.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind*. Columbus, OH: Pearson.
- Bozkaya, Mimar J. (1992). *Çocuğun oyun mekânları için olanakların araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Brush, A. T. (1997). The effects on student achievement and attitudes when using integrated learning systems with cooperative pairs. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 51-64.
- Budak, B. (1999). *Çocukluk çağı lösemileri ve sosyal destek sistemlerinin aile işlevlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- Bukowski, W. M., Hoza, B. ve Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre-and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484.

- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byers, J. A. ve Walker, C. (1995). Refining the motor training hypothesis for the evolution of play. *The American Naturalist*, 146(1), 25-40.
- Byrd, D. (2012). Social studies education as a moral activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy And Theory*, 44(10), 1073-1079.
- Calfas, K. J. ve Taylor, W. C. (1994). Effects of physical activity on psychological variables in adolescents. *Pediatric exercise science*, 6(4), 406-423.
- Ay, C. (2019). *Adolesanların fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesinde algılanan ebeveyn tutumu ve sosyal desteğin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Cleland, V., Venn, A., Fryer, J., Dwyer, T., ve Blizzard, L. (2005). Parental exercise is associated with Australian children's extracurricular sports participation and cardiorespiratory fitness: A cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2(1), 1-9.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *Am. Psychol*, 59(8), 676-684.
- Coşkun, M. (2004). Coğrafya öğretiminde kubaşık (işbirliğiyle) öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-244.
- Costa, A. G. ve Ludemir, A. B. (2005). Transtornos mentais comuns e apoio social: estudo em comunidade rural da Zona da Mata de Pernambuco, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(1), 73-79.
- Çakır, Y. ve Palabıyıkoglu, R. (1997). Gençlerde sosyal destek-çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5(1), 15-24.
- Çamlıyer, H. (1997). *Çocuk hareket eğitimi ve oyun*. Can Ofset Yayıncılık: İzmir.
- Çamlıyar, H. (2001). *Eğitimin bütünlüğü içinde çocuk hareket eğitimi ve oyun*. Manisa: Emek Matbaası.
- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M. ve Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 619-630.

- Çelik, A. ve Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS-International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478.
- Çubukçu, Z. (2011). Öğrenme-öğretmede yeni yönelimler. B. Oral (Ed.) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (1. baskı) içinde (s. 512-521). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağbaşı, G. (2007). *Oyun tekniği ve arapça öğretiminde kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Demirel, Ö. (2002) *Programdan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152.
- Deveci, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin takım çalışması ve karar verme eğilimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 311-330.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, 1st ed., The Macmillan Company, USA.
- Dickey, M. D. (2007). Game design and learning: A conjectural analysis of how massively multiple online role-playing games (MMORPGs) foster intrinsic motivation. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 253-273.
- Dilekmen, M. ve Bozan, N. (2018). Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 43-56.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: 1. işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Doymuş, K. ve Doğan, A. (2014). İşbirlikli öğrenme yöntemi. S. Büyükalın Filiz (Ed.) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (3. baskı) içinde (s. 147-169). Ankara: Pegem Akademi.
- Dowda, M., Dishman, R. K., Pfeiffer, K. A. ve Pate, R. R. (2007). Family support for physical activity in girls from 8th to 12th grade in South Carolina. *Preventive medicine*, 44(2), 153-159.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Dönmez, N. B. (1999). *Oyun kitabı*. Ankara: Esin Yayınevi.

- Dunn, R., Giannitti, MC, Murray, JB, Rossi, I., Geisert, G. ve Quinn, P. (1990). Öğrencileri öğretim için gruplandırma: Öğrenme stilinin başarı ve tutumlar üzerindeki etkileri. *Sosyal Psikoloji Dergisi*, 130(4), 485-494.
- Duncan, S. C. (1993). The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 64(3), 314-323.
- Duncan, S. C., Duncan, T. E. ve Strycker, L. A. (2005). Sources and types of social support in youth physical activity. *Health psychology*, 24(1), 3-10.
- Duncan, K. J. (2020). Examining the effects of immersive game-based learning on student engagement and the development of collaboration, communication, creativity and critical thinking. *TechTrends*, 64(3), 514-524.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Egemen, A., Yılmaz Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADU Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42
- Ekinci, N. (2005.) İşbirliğine dayalı öğrenme. Demirel, Ö. (Ed). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (3. Baskı) içinde (s. 93-108), Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Engin, A. O., Seven, M. A. ve Turhan, V. N. (2004). Oyunların öğrenmedeki yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2). 109-120.
- Erbay, F. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Erşan, Ş. (2006), *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.
- Farias Júnior, J. C. D., Mendonça, G., Florindo, A. A. ve Barros, M. V. G. D. (2014). Reliability and validity of a physical activity social support assessment scale in adolescents-ASAFA scale. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 17, 355-370.

- Freud, S. (1920). *Gesammelte Werke* (Vol. 20). Frankfurt am Main: Fischer.
- Geiger B. (1996). *A time to learn, a time to play: Premack principle applied in classroom*. New Jersey.
- Gençer, S. (2016). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. sınıf "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve gaziantep çocuk oyunları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (52), 229-259.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumları ve erişkiye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gustafson, S. L. ve Rhodes, R. E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports medicine*, 36(1), 79-97.
- Gül, M. (2006). *Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Gül, Ö. (2012). *Oyun ve hareket temelli büyük kas beceri eğitim programlarının 4-5 Yaş çocukların büyük kas becerilerine etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Electronic Turkish Studie*, 10(11), 773-776.
- Hall, G. S. (1912). *Genetic Philosophy of Education*, 1st ed., Sturgis & Walton Company, USA.
- Hazar, M. (2005). *Beden Eğitimi Ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Yayıncılık.

- Hazar, Z., Tekkurşun, D. G. ve Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı metafor çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 179-190.
- Hekim, M. (2016). Çocuklarda beden eğitimi, spor ve oyun etkinliklerine katılımın kemik gelişimi üzerine etkilerinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 66-71.
- Herrero, J. ve Gracia, E. (2007). Algılanan topluluk desteğinin ölçülmesi: Faktör yapısı, boylamsal değişmezlik ve PCSQ'nun (Algılanan Topluluk Desteği Anketi) öngörücü geçerliliği. *Toplum Psikolojisi Dergisi*, 35(2), 197-217.
- Huang, W. H. (2011). Evaluating learners' motivational and cognitive processing in an online game-based learning environment. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 694-704.
- Hünük, D., Özdemir, R. A., Yıldırım, G. ve Aşçı, H. (2013). 6.-8. Sınıf öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılımında algıladıkları sosyal desteğin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 3-18.
- Hürtürk, Ç. (2017). *Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarının içeriği ve oyun davranışlarının incelenmesi* (Master's thesis, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ)).
- İlhan, A. (2018). *Lise öğrencilerinin sosyal destek ile fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rekreasyon Yönetimi Anabilim Dalı, Batman.
- İlhan, A. ve Taşkın, C. (2019). Lise öğrencilerinin sosyal destek ile fiziksel aktivite düzeylerini arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(98), 307-313.
- İnce, M. L. ve Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 128-139.
- İstemil, A. (2011). *9.sınıf coğrafya dersinde kubaşık öğrenme yönteminin öğrenci akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

- Janssen, J. ve Bodemer, D. (2013). Coordinated computer-supported collaborative learning: Awareness and awareness tools. *Educational Psychologist*, 48(1), 40-55.
- Janz, K. F., Gilmore, J. M., Burns, T. L., Levy, S. M., Torner, J. C., Willing, M. C. ve Marshall, T. A. (2006). Physical activity augments bone mineral accrual in young children: The Iowa Bone Development study. *The Journal of pediatrics*, 148(6), 793-799.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Ineration. Book Company.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kaplan, B. H., Cassel, J. C. ve Gore, S. (1977). Social support and health. *Medical care*, 15(5), 47-58.
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kara, R. Ç., Kılıç, S. K. ve Öncü, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 18-46.
- Karacabey, Ç. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin aileden algıladıkları sosyal destek ile intihar olasılığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili tuzla ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, D. (2007). *36-72 aylık çocuklar için tasarlanmış oyuncakların çocukların gelişim alanlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.

- Kayaalp, İ. (2000). *SOS Otizm ve iletişim problemi olan çocukların eğitimi*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kawachi, I. ve Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *J. Urban Health*, 78(3), 458–467.
- Keskin, V. (2006). *Çocuklarını spora yönlendiren anne ve babaların beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Afyon.
- Kessler, C. (1992). *Cooperative Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Kızılok, H. (2001). Okul öncesi dönemde grup oyunlarının çocuğun sosyalleşmesi üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 81-89.
- Kıldan, A. O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.
- Kim, J. (2010). Neighborhood disadvantage and mental health: The role of neighborhood disorder and social relationships. *Social science research*, 39(2), 260-271.
- Kirby, J., Levin, K. A. ve Inchley, J. (2011). Parental and peer influences on physical activity among Scottish adolescents: a longitudinal study. *Journal of physical activity & health*, 8(6), 785-793
- Koca, B. (2019). *Fen eğitiminde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumuna etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Sivas.
- Koç Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018). Oyun tabanlı öğrenme-öğretme modelinin okul öncesi çocuklarının öğrenme tercihlerine etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(2), 513-533.
- Koç, V. (2020). Beden eğitiminde eğitsel oyunlar. *Çocuk Hakları ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 68-79.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.

- Korkmaz, E. (2009). *Oyunu çocuk gelişimine etkisi ve çocuk oyun alanları tasarım kriterleri*.
- Korkmaz, S. (2018). *Eğitsel oyun geliştirerek desteklenen fen bilimleri öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Bartın.
- Kotan, Ç., Hergüner, G. ve Yaman, Ç. (2009). İlköğretim okullarında okuyan sporcu öğrencilerin spor yapmalarında okul ve aile faktörünün etkisi sakarya il örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 49-58.
- Köroğlu, H. ve Yeşildere, S. (2002). "İlköğretim II. Kademedeki Matematik Konularının Öğretiminde Oyunlar ve Senaryolar", *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Kurt, I. (2001). *Fen eğitiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısına kavram öğrenmesine ve hatırlamasına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Kuru, O. (2009). *Dokuz yaş çocukların psikomotor gelişimlerinde oyunun etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Küçükbiş, H. F. ve Eskiler, E. (2019). Fiziksel aktivitelerde sosyal destek ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 117-127.
- Küçükbiş, H. F. ve Eskiler, E. (2022). İşbirliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyonu ölçeği; Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4).
- Küçükbiş, H. F., Özkurt, B., Sirkeci, H. ve Öztürk, O. (2022). Geleneksel Oyun ve geleneksel çocuk oyunlarının eğitim-öğretim programlarındaki yeri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 1422-1436.

- Lee, J. J. ve Hoadley, C. M. (2007). Leveraging identity to make learning fun: Possible selves and experiential learning in massively multiplayer online games (MMOGs). *Innovate: Journal of Online Education*, 3(6), 38-48.
- Lepore, S. J., Evans, G. W. ve Schneider, M. L. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of personality and social psychology*, 61(6), 899-909.
- Li, L. (2019). Using game-based training to improve students' assessment skills and intrinsic motivation in peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(4), 423-433.
- Liu, Y., Zhang, Y., Chen, S., Zhang, J., Guo, Z. ve Chen, P. (2017). Associations between parental support for physical activity and moderate-to-vigorous physical activity among Chinese school children: a cross-sectional study. *Journal of sport and health science*, 6(4), 410-415.
- Mangır, M. ve Aktas, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26(16), 14-18.
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M. A., Guerrero-Puerta, L., Alias, A., Aguilar-Parra, J. M., ve Trigueros, R. (2021). Development and validation of a questionnaire on motivation for cooperative playful learning strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 960.
- Maulik, P. K., Eaton, W. W. ve Bradshaw, C. P. (2009). The role of social network and support in mental health service use: findings from the Baltimore ECA study. *Psychiatric services*, 60(9), 1222-1229.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, (2006). *Okulöncesi eğitim programı: 36-72 Aylık çocuklar için* (Preschool Education Curriculum: for 36-72 Month Children). Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Ortaöğretim Genel Müdürlüğü; Eğitsel oyunlar*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2007). *MEGEP (Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi): Çocuk gelişimi ve eğitimi, oyun etkinliği-I*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi oyun etkinliği-I*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Oyun ve hareket etkinlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *Oyun ve oyuncak*. Ankara: Songür Yayıncılık.
- Moak, Z. B. ve Agrawal, A. (2010). The association between perceived interpersonal social support and physical and mental health: Results from the national epidemiological survey on alcohol and related conditions. *Journal of public health*, 32(2), 191-201.
- Motl, R. W., Dishman, R. K., Saunders, R. P., Dowda, M., ve Pate, R. R. (2007). Perceptions of physical and social environment variables and self-efficacy as correlates of self-reported physical activity among adolescent girls. *Journal Of Pediatric Psychology*, 32(1), 6-12.
- Muhanna, W. (2012). Using online games for teaching english vocabulary for jordanian students learning english as a foreign language. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 9(3), 235–244.
- Oktay, A. (2003). Oyuna kuramsal yaklaşım. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* (3.baskı) içinde (s. 35-48). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- O'Loughlin, J., Paradis, G., Kishchuk, N., Barnett, T. ve Renaud, L. (1999). Prevalence and correlates of physical activity behaviors among elementary schoolchildren in multiethnic, low income, inner-city neighborhoods. *Annals of Epidemiology*, 9, 397-407.
- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 43-49.
- Ormanlioğlu Uluğ, M. (1997). *Niçin oyun? Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. (2. baskı). İstanbul: Göçebe Yayınları.
- Ormanlioğlu, Uluğ, M. (2007). *Niçin oyun? Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. (3. baskı). İstanbul: Anfora Yayıncılık.
- Ormanlioğlu Uluğ, M. (2013). *Niçin oyun? Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.

- Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve oyun terapisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(8), 94-100.
- Özbyay Y. (1996). "Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanları ile Yardım Arama Arasındaki İlişki" IX. Ulusal Psikoloji Kongresi, İstanbul, 176-189.
- Özdemir, A. F. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun*. (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, A., Gürkan, C. ve Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(6), 67-79.
- Özhan, M. (1997). *Çocuk oyunları kültürü*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Özgür, H. (2000). *İlkokul dönemindeki çocukların çocuk oyun alanlarına olan ilgileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkurt, B., Küçükbiş, H. F., ve Eskiler, E. (2022). Fiziksel aktivitelerden keyif alma ölçeği (FAKÖ): Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 21-37.
- Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & education*, 52(1), 1-12.
- Patrick T. (1996). *Play: An important component of preventative behavior management*. Arkansas: Archild Inc.
- Pehlivan, H. (1997). *Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pehlivan, H. (2015). *Oyun ve öğrenme*. (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Pehlivan, H. (2016). The role of play on development and learning. Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3280-3292.
- Pellegrini, A. D., Blatchford, P., Kato, K. ve Baines, E. (2004). A short-term longitudinal study of children's playground games in primary school: Implications for adjustment to school and social adjustment in the USA and the UK. *Social Development*, 13(1), 107-123.
- Peterson, S. E. ve Miller, J. A. (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large-group instruction. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 123-134.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Poyraz, H. (2011). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramazanoğlu, F., Karahüseyinoğlu, M. F., Demirel, E. T., Ramazanoğlu, M. O. ve Altungül, O. (2005). Sporun toplumsal boyutlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 153-157.
- Robertson, J. ve Howells, C. (2008). Computer game design: Opportunities for successful learning. *Computers & Education*, 50(2), 559-578.
- Pramling Samuelsson, I. ve Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development And Care*, 176(1), 47-65.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal Of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Privette, G. ve Bundrick C. M. (1987). Measurement of experience: Construct and content validity of the experience questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 65, 315-332.
- Prochaska, J. J., Rodgers, M. W. ve Sallis, J. F. (2002). Association of parent and peer support with adolescent physical activity. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 73(2), 206-210.
- Sağlam, S. (2007). *Lise öğrencilerinin ana-baba iletişimi sosyal destek ve ana-baba tutumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Salen, K. ve Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge, MA: MIT.
- Sallis, J. F., Simons-Morton, B. G., Stone, E. J., Corbin, C. B., Epstein, L. H., Faucette, N. ve Taylor, W. C. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine And Science In Sports And Exercise*, 24(6), 248-257.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. ve Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine And Science In Sports And Exercise*, 32(5), 963-975.
- Schwarzer, C. ve Buchwald, P. (2004). Social support. In Charles Spielberger (Ed.) *Encyclopedia of Applied Psychology* (p.p 434 – 441), Elsevier Academic Press: USA.
- Seabra, A. F., Mendonça, D. M., Thomis, M. A., Anjos, L. A. ve Maia, J. A. (2008). Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes. *Cadernos de saúde pública*, 24, 721-736.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (2005). *Okulöncesi eğitiminde oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Slavin, R. E. (1985). An introduction to cooperative learning research. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. H. Lazarowitz, C. Webb, & Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, co-operating to learn* (pp. 5-15). New York: Plenum Press.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, research and practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Smith, K., Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1981). Çatışma yapıcı olabilir mi? Öğrenme gruplarında anlaşmazlığa karşı fikir birliği arayışı. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 73(5), 651-663.

- Steinkuehler, C. ve Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. *Journal of Science Education and Technology*, 17(6), 530-543.
- Stevens, R. J. ve Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American educational research journal*, 32(2), 321-351.
- Strijbos, J. W. (2010). Assessment of (computer-supported) collaborative learning. *IEEE transactions on learning technologies*, 4(1), 59-73.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (1987). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Şen, M. (2010). Erken çocukluk eğitiminde oyun ve önemi. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* (1. Baskı) içinde (s. 398-421). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, Ş. (2014). İşbirlikli öğrenme yöntemi. S. Büyükalın Filiz (Ed.) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (3. baskı) içinde (s. 98-111). Ankara: Pegem Akademi.
- Şentuğ, O. G. (2010). *Kubaşık öğrenme yönteminin 6.sınıf türkçe derslerimde uygulanması ve sonuçları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Şimşek, D. ve Gökdemir, K. (2006). Ortaöğretimde atletizm yapan sporcu öğrencilerin atletizm branşına yönelme nedenleri ve beklentileri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 83-90.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2007). *Using Multivariate Statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Taşmektepligil, M. Y. ve İmamoğlu, O. (1996). The affects of the cultural structure on sports in Turkey. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 1(1), 41-51.
- Tekkurşun Demir, G. ve Cicioğlu, H. İ. (2018). Motivation scale for participation in physical activity (MSPPA): A study of validity and reliability. Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ölçeği (FAKMÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2479-2492.
- Tekkurşun Demir, G. ve İlhan, E. L. (2019). Motivation for participation in sports: a research on the visually impaired athletes. *Gaziantep University Journal of Sport Science*, 4(1), 157-170.

- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, Methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23(2), 145-159.
- Tkachuk, G., Leslie-Toogood, A., ve Martin, G. L. (2003). Behavioral assessment in sport psychology. *The Sport Psychologist*, 17(1), 104-117.
- Torun, F. ve Duran, H. (2011). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 418-448.
- Tuncel, S. ve Tuncel, F. (2009). Determining the health-exercise/physical activity levels of university students. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 51-58.
- Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel eğitim yöntemleri* (1. Baskı) içinde (s. 187-216). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuğrul, B. (2015). Okul öncesi eğitimde oyun. A. B. Aksoy (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitimi* içerisinde. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Tuncor, F. (2000). *Eğitici çocuk oyunları*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Trost, S. G. ve Loprinzi, P. D. (2011). Parental influences on physical activity behavior in children and adolescents: A brief review. *American Journal Of Lifestyle Medicine*, 5(2), 171-181.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turner, J. ve Marino, F. (1994). Social support and social structure: A descriptive epidemiology. *J. Health Soc. Behav*, 35(3), 193-212.
- Uğurel, I. (2013). *Orta öğretimde oyunlar ve etkinlikler ile matematik öğretimine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uğurlu, Z. (1996). *Kültürel bir olgu olarak oyun*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 232-242.

- Uskan, S. B. ve Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-131.
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-110.
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *Educause Review*, 41(2), 16.
- Vietze, D. L., Daiute, C. ve Dow, E. (2010). Encyclopedia of adolescence. *Elseiver Pres*, 341-351.
- Vilhjalmsson, R. ve Thorlindsson, T. (1998). Factors related to physical activity: a study of adolescents. *Social science & medicine*, 47(5), 665-675.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press, USA.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2009). Çocuk-Ergen sosyal destek ölçeği'nin Türkiye'deki geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 41-50.
- Yavuzer, H. (1984). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi (Child psychology)*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yeşilyurt, E. (2010). Öğretmen adaylarının niteliklerinin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 25-37.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sosyal destek düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 33-45.
- Yıldız, R., Koçak, Ç. V. ve Sıngın, R. H. Ö. (2020). Öğrencilerin spor liselerini seçme nedenleri ve beklentilerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 72-83.
- Yip, F. W. ve Kwan, A. C. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational Media International*, 43(3), 233-249.

İnternet kaynakları

- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (1995).

- UNICEF (2016). *Çocuk haklarına dair sözleşme*,