

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN
ALTI YAŞ GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARIN OYUN VE ÇALIŞMA(İŞ)
İLE İLGİLİ ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Şule ERŞAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU

Ankara- 2006

Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Şule ERŞAN'a ait “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Oyun ve Çalışma ile İlgili Algılarının İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Necate Baykoç

Üye: Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu (Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fatma Tezel Şahin

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklarının oyun ve çalışma ile ilgili algılarının incelenmesidir. Araştırmaya, Ankara İli Çankaya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarına devam eden 170 kız 192 erkek olmak üzere 362 çocuk katılmıştır. Yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış nitel görüşme tekniği kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda verileri toplamak için;Çocukların kimlik bilgileri ve sorulan açık uçlu sorulara yönelik görüşlerinin kaydedildiği veri toplama kayıt formu ve görüşme sırasında çocuklara gösterilecek çeşitli sınıf içi oyun ve çalışma etkinliklerini içeren 16 fotoğraf olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Çocuklarla görüşme, birebir araştırmacı tarafından sınıf dışında belirlenen ve kimsenin bulunmadığı sessiz bir odada yapılmıştır. Her çocuğa fotoğraflarla ilgili aynı sorular sorulmuş, çocukların açıklamaları sınırlandırılmamıştır. Araştırmanın amacı çocukların oyun ve çalışma hakkındaki deneyim, bilgi ve beklentilerinin ortaya konması olduğundan, onlara fotoğraflarda gördükleri doğrultusunda oyun ve çalışma seçeneklerini “neden” seçtikleri sorularak algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır

Araştırma sonucunda okulöncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kendilerine gösterilen oyun ve çalışma içerikli fotoğraflarda oyun ve çalışmayı birbirinden ayırt edebildikleri görülmüştür..

Bulgular değerlendirildiğinde çocukların fotoğraflarda oyuncak gördükleri zaman “oyun”, gerçek malzeme gördüklerinde ise “çalışma” dedikleri görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenin bulunduğu oyun ortamlarının bazı çocuklar tarafından oyun, bazıları tarafından çalışma olarak algılandıkları belirlenmiştir.

ABSTRACT

The aim of this research is analyze the perceptions related to play and work of 6 year old children attending pre-school education. A total of 362 (170 girls and 192 boys) attending primary schools in Çankaya, Ankara participated in this research. In the study carried out, a semi-structured qualitative interview technique has been used.

To collect the data with respect to the aim of this research, two separate data collections instrument were used; a, data collection registration form on which children's identification information and their views on the open-ended questions asked were recorded, and 16 photographs of in class situations, different play and work activities to be shown to children during interviews. The interviews with children were carried by the researcher herself outside of class in a quiet room where there was no-one. Each child was asked the same questions about the photos, and their explanations were not limited. Since the aim of the study is to reveal the experience, knowledge and expectations of children concerning play and work, their perceptions have been tried to be revealed by asking them "why" they chose the play and work alternatives in line with the photos they saw.

As a result of the study, it has been found that the 6-year old group children have distinguished between play and work in photos they were shown. When the findings were evaluated, it was observed that children indicated "play" when they saw a toys in the photos, and "work" when they saw a real equipment. On the other hand, it was found that some of the play environment in which the teacher was present were indicated as "play" by some children and "work" by others.

ÖNSÖZ

Bu araştırma, Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukların oyun ve çalışma ile ilgili algılarının incelenmek amacı ile yapılmıştır.

Okul öncesi çocukların gelişimleri ve eğitimlerinde önemli bir role sahip olan oyun çocuğun vazgeçilmez uğraşdır. Oyun içinde, öğrenme ve çalışma için çok önemli olan içsel motivasyon barındırmaktadır. Çocuklar tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında hangi durumların oyun hangi durumların çalışma olarak algılandığının belirlenmesi, okul öncesi eğitimde öğretmen katılımının çocuğun oyun algılamasını etkilemeyecek şekilde düzenlenmesi , oyunla öğretim yönteminin bu doğrultuda yapılması ve bu yolla oyundaki yüksek motivasyonun eğitim alanına aktarılması ulaşılmak istenen hedeftir.

Araştırmanın yapılmasında , fikirleriyle bana yol gösteren ve destek olan Sevgili Danışmanım Sayın Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmanın istatistiksel değerlendirme ve düzenlemelerinde emeği geçen Değerli arkadaşım Arş.Gör.Emre Ünal'a, araştırmada kullanılacak fotoğrafların çekimi için uygun ortamlar oluşturan öğretmen arkadaşlarıma, araştırma boyunca bana sürekli destek olan Sevgili Eşim Doç.Dr. Kemal Erşan'a, kendilerine ayırmam gereken zamandan fedakarlıkta bulunan Oğlum ve Kızım'a, beni yetiştiren ve manevi destek olan aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ankara, Ağustos, 2006

Şule ERŞAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
1 . GİRİŞ	1
1.1. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE OYUN	3
1.1.1. Oyunun Tanımı ve Oyun ile İlgili Görüş ve Kuramlar	3
1.1.1.1. Oyunun Tanımı.....	3
1.1.1.2. Oyunla İlgili Görüş ve Kuramlar	6
1.1.2. Çocuklardaki Oyun Evreleri	11
1.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OYUNUN ÖNEMİ VE ÇOCUĞUN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ	22
1.2.1. Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Önemi	22
1.2.2. Oyunun Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisi	27
1.3. OYUN VE ÇALIŞMA(İŞ) ARASINDAKİ FARKLILIK.....	30
2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	37
3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	42
3.1. Araştırmanın Amacı	42
3.1.1. Problem cümlesi	43
3.1.2. Alt problemler	43
3.2. Araştırmanın Önemi.....	43
3.3. Varsayım	45
3.4. Sınırlılıklar.....	45
4. YÖNTEM VE ARAÇLAR	46
4.1. Araştırma Modeli	46
4.2. Evren ve Örneklem	47

4.3. Veri Toplama Araçları	49
4.4. Veri Toplama Tekniği	51
4.5. Verilerin Analizi	52
5. BULGULAR VE YORUM	53
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	74
6.1. Sonuç.....	74
6.2. Öneriler.....	76
KAYNAKÇA	78
EKLER	

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Kuram ve Kuramcılara Göre Oyun.....	11
Tablo 2. Parten'e Göre Sosyal Oyunun Gelişim Evreleri.....	13
Tablo.3 Piaget'e göre şekil ve özellik bakımından bilişsel oyun sınıflaması	19
Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Serbest Oyun ve Çalışma Arasındaki Etkinlik Özellikleri ve Örnekleri	33
Tablo.5 Çocukların Algılamalarına Göre Oyun ve Çalışma	36
Tablo 6. Örneklem Gurubunu Oluşturan Çocukların Okullara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	48
Tablo 7. Çocukların 1.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	53
Tablo 8. Çocukların 1.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	53
Tablo 9. Çocukların 2.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	54
Tablo 10. Çocukların 2.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	54
Tablo 11. Çocukların 3. Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	55
Tablo 12. Çocukların 3.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	55
Tablo 13. Çocukların 4.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	57
Tablo 14. Çocukların 4.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	57
Tablo 15. Çocukların 5.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	58
Tablo 16. Çocukların 5.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	58
Tablo 17. Çocukların 6.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	59
Tablo 18. Çocukların 6.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	59
Tablo 19. Çocukların 7.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	60
Tablo 20. Çocukların 7.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	60
Tablo 21. Çocukların 8.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	61
Tablo 22. Çocukların 8.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	61
Tablo 23. Çocukların 9.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	62
Tablo 24. Çocukların 9.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	62
Tablo 25. Çocukların 10.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	63
Tablo 26. Çocukların 10.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	63

Tablo 27. Çocukların 11.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	64
Tablo 28. Çocukların 11.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	64
Tablo 29. Çocukların 12.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	65
Tablo 30. Çocukların 12.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	65
Tablo 31. Çocukların 13.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	66
Tablo 32. Çocukların 13.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	66
Tablo 33. Çocukların 14.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	67
Tablo 34. Çocukların 14.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	67
Tablo 35. Çocukların 15.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	68
Tablo 36. Çocukların 15.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	68
Tablo 37. Çocukların 16.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri	69
Tablo 38. Çocukların 16.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler.....	69
Tablo 39. Çocukların Fotoğraflara İlişkin Oyun mu?, Çalışma mı? Sorusuna Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı	70

Grafik.1. Kız ve Erkek Çocukların Oyun ve Çalışmayla İlgili Fotoğraflara İlişkin Görüşleri	71
---	----

1. GİRİŞ

İnsan yaşamının ilk yılları eğitimciler tarafından çok önemli, kritik veya sihirli yıllar olarak adlandırılmakta ve bu dönemin önemine dikkat çekilmektedir. Bu dönemde çocuğun dış dünyayı tanımaya ve uyum sağlamaya başlama süreci oyunla başlamakta ve gelişmektedir. Oyunun çocuğun gelişiminde önemli bir yeri vardır ve oyun çocuğun vazgeçilmez en önemli uğraşdır (Razon, 1985).

Oyunun çocuğun bedensel yeteneklerini geliştirmede, ruhsal durumunu anlamada, kişiliğinin olumlu yönde geliştirilmesinde etkin bir işlevi bulunmaktadır. Çocuk için oyun, eğlence, öğrenme ve gelişim kaynağıdır. Çünkü oyunun çocuğun üzerinde uyarıcı etkisi vardır ve bu uyarıcı gelişim alanlarını uyarır. Böylece çocuk farkında olmadan oynayarak tüm gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Yavuzer, 2000).

Çocuklarda gelişim ve öğrenme gizilgüçlerini en yüksek düzeye çıkarabilmek, oyunun temel özelliklerini anlamak ve çocuklardaki oyun aşamalarını bilmekle mümkün olabilmektedir (Özyürek, 1980).

Wygotsky'nin görüş ve kuramını yansıtan araştırmacılara göre de eğitimcilerin çocukların oyunlarına katılmaları oyunların değer kazanmasına ve çocukların gelişiminin en üst düzeyde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Akt. Öncü ve Özbay, 2005).

Wood ve Attfield'a (1996) göre son yıllarda yapılan oyun araştırmalarının gelişim psikolojisi ve bilişsel alan ağırlıklı olması oyunun; çocuğa öğrenme, bilgilenme, anlam geliştirme gibi özel ve olağanüstü ortamlar sağladığı görüşünü güçlendirmiştir. Bu çalışmalar çocuğun oyun dünyası, hayal dünyası ve gerçek dünyasının kavranmasının eğitimci için önemine dikkat çekmektedir. Çocukların bu farklı yaşam deneyimlerini kaynaştırarak çok farklı bilgi ve deneyimlerle beceri ve anlam geliştirebilmeleri eğitimcilerin bu alanda yeterince bilgi sahibi olmalarına

bağlıdır (Akt. Wood and Attfield 1996). McArdle'a (2001) göre sağlıklı, sağlam kişilikli ve mutlu nesillerin yetişmesi çocuklara oyun oynama fırsatlarının sunulması ile sağlanabilecektir (Akt.Öncü ve Özbay, 2005).

Çalışma ve oyun kavramlarının ayrı anlamlar taşıması ve değer yargılarının zıt uçlarında yer alması, çalışmayı oyunun önüne geçirmiştir (Özyürek, 1980). Toplumların kültürleri ve yetişkinlerin bakış açılarına göre oyun desteklenir, özendirilir, uygun ortamlar sağlanır yada önemsiz görülebilir, çocuklar sınırlandırılabilir. Oyun; motivasyon, yaratıcılık ve öğrenmenin yüksek seviyede gerçekleştiği eylemler olarak görülebileceği gibi, boşa harcanılan zaman veya etrafı dağıtmakla eş anlamlı tutulabilir (Tüfekçioğlu, 2001).

Çocuğu öğrenmeden soğutmanın en kısa yolu onu oyundan uzaklaştırmak ve katı kurallar içinde eğitim vermeye çalışmaktır. Bunun yerine oyunu öğrenmenin yardımcısı ve aracı olarak kullanmak gerekmektedir (Yörükoğlu, 1980).

Ceglowsky (1997), çocuklara oyun oynamak için fırsatlar sunulmasının önemini vurgulamakta ve eğitimcilerin çocukların oyunlarını izleyerek çocukların tercih ettikleri etkinliklere benzer hatta daha geliştirilmiş etkinlikler planlayabileceklerini belirtmektedir (Akt.Öncü ve Özbay, 2005).

Birleşmiş Milletlerin 20 Kasım1959 yılında yayınladıkları ve kabul ettikleri Çocuk Hakları Bildirgesinde oyun; temel haklar arasında yer almıştır. Bildirgeye göre *“Çocukların yeterli beslenme, barınma, dinlenme, boş zamanlarını değerlendirme, yaşlarına uygun eğlence etkinliklerinde bulunma ve oyun oynama hakları vardır.Taraf devletler bu imkanları sağlamalıdır”* (Anonim web.2006) .Bildirgedeki bu madde ile oyun ekonomik ve sosyal durumu ne olursa olsun her çocuk için temel bir hak olarak belirtilmiştir. Oyunun boşa harcanılan zaman olarak görülmesinden çok çocukluk yılları ile adeta bütünleşen bir etkinlik olduğunu bilmek ve çocuk için önemini anlamak ana baba ve eğitimci için kaçınılmaz ve göz ardı edilemeyecek bir sorumluluktur.

1.1. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE OYUN

1.1 .1. Oyunun Tanımı ve Oyun ile İlgili Görüş ve Kuramlar

1.1.1.1. Oyunun Tanımı

Oyunun ne olduğu ve çocuklukların neden oyun oynadıklarını açıklamaya çalışan, kuramcılar (Piaget 1962, Freud 1961, Erikson 1985, Wygotsky 1966) araştırmacılar ve farklı disiplin ve görüşteki eğitimciler, oyunun öğrenme ve gelişimde büyük bir rolü olduğunu, oyunun sağlık, mutluluk ve yaratıcılık içerdiğini ileri sürmektedirler. Oyun konusunda çalışan araştırmacılar Krasnor ve Pepler (1980), Rubin ve diğ.(1983), Pellegrini (1991) oyunun özellikleri konusunda farklı görüş öne sürmelerine rağmen, genel olarak oyunun belli karakteristik özellikler gösteren insan davranışı olduğu konusunda görüş birliğine varmışlardır (Isenberg and Jalongo, 2001).

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

Oyun için bugüne kadar, rahatlama, enerji fazlasını atma, fizyolojik ihtiyaç, taklit içgüdüsünün doyunluğunu sağlama gibi çeşitli tanımlar ve açıklamalar yapılmıştır. Eskiden oyun sadece vücutta biriken fazla enerjinin boşaltılması olarak görülürken günümüzde yapılan tanımlar oyunun bundan çok daha farklı boyutları olduğunu ortaya koymuştur (Razon, 1985).

Oyun sağlıklı ve mutlu bireylerin gelişiminde önemli ve vazgeçilmez bir öğedir. Oyunun çocuk ve yetişkin açısından iki tür tanımı yapılabilir. Yetişkinlere göre oyun, oynayış biçimi ve özelliklerine göre farklılık gösterebilir. Bunlar;beden ve beyin gücünü geliştirmek amacı güden,iyi vakit geçirten, sanatsal değeri olan ve

estetik duygusunu geliştiren etkinliklerdir. Çocuk açısından bakıldığında ise ,oyun çocuğun yaratıcılığını bedensel devinimlerini ve bunların bileşiminden oluşan tüm etkinlikleri içermektedir (Seyrek ve Sun, 2003). Diğer taraftan oyun çocuğun hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemi olarak tanımlanmaktadır Oyun;çocuğun duydukları ve gördüklerini sınavıp denediği, öğrendiklerini pekiştirdiği, bunlara yeni şeyler kattığı, yaratma ortamına sahip bir deney alanıdır ve bu alan çocukların en doğal anlaşma ve öğrenme ortamıdır, Yavuzer, 2000).

En geniş anlamıyla oyun, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan,kurallı ya da kuralsız olarak gerçekleştirilebilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan,gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir (Baykoç Dönmez, 1992).

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere zeka, yetenek, sosyalleşme ve öğrenme gibi değerleri kapsayan kişiliğin temel malzemesi oyundur. Çocuğun oyun davranışlarına bu gözle bakılmalıdır (Akt. Ormanlıoğlu Uluğ, 1999).

Oyun, oyuncunun oyunda yer alması için herhangi bir zorunluluğu olmayan serbestlik, önceden belirlenmiş zaman ve alan sınırları ,nasıl gelişip sonuçlanacağı belli olmayan belirsizlik, kurallı bir oyunda yeni bir şey üretilememe, gerçek yaşam kurallarının oyunda geçersizliği ve hayali olma gibi değişmez özelliklere sahiptir (Baykoç Dönmez, 1992).

Bir çok araştırmacı ve eğitimci Rubin, Fein ve Vandenberg (1983)'in geliştirdiği kriterleri oyunu tanımlamak için yeterli bulmaktadır. Bu kriterlere göre bir davranışın oyun sayılabilmesi için şu özellikleri içermesi gerekmektedir.

- **Oyun içsel motivasyon ile güdülenir.** Çocuklar dıştan gelen baskılarla değil, içten gelen bir güdü ile oynarlar.Kişinin yaşadığı tatmin duygusundan kaynaklanan iç motivasyon başkaları tarafından yönetilmez.

- **Oyun, oyuncular tarafından serbestçe seçilir.** Oyunu oynamak veya oyuna yönelmek çocuğun kararıdır. Eğer gerektiği için veya kendisinden istendiği için oynuyorsa, oyun sayılmaz.
- **Oyun eğlencelidir ve haz verir.** Çocuk yaptığı işten, etkinlikten haz alır ve bunu sıkça tekrar eder. Eğer bir eğlence haz yada tatmin duygusu almıyorsa çocuk için bu oyun değildir. Böyle bir etkinliği çocukların serbestçe seçmeleri beklenemez.
- **Oyunda gerçeklere bağlı kalınmaz.** Oyunda çocuklar gerçekler ile sınırlı kalmazlar ve düşüncelerinde yaratıkları temsili rol yada olaylara da yer verirler.
- **Oyunu oynayanlar oyuna aktif bir biçimde katılır.** Çocuk yapmakta olduğu eyleme kendini bilerek verir ve sözel, zihinsel veya fiziksel olarak aktivitede bulunması gerekir.
- **Oyun bir süreçtir.** Oyunu oynayanlar, oyun sonunda elde edecekleri amaçlar ile değil aktivitelerin kendisiyle ilgilenirler. Çocuklar için çekici ve ilginç olan bu süreçtir.
- **Oyunda çocuk kendi kendini yönetir.** Çocuklar oyun aktivitelerine kendi bildiklerini, anladıklarını katarlar ve aktiviteleri kendileri kontrol ederler. Küçük çocukların kontrolü elde bulundurabilecek çok az fırsatları vardır. Oyun da bunlardan biridir. (Rubin ve diğ., 1983)

Oyun, çocukluk döneminin temel amacı olup ,özgürce kendiliğinden yapılan, haz veren çocuğu geliştiren ve eğlendiren etkinliklerden biridir. Bunun yanında öğrenme, yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı ve çocuğun zihinsel yetenekleri kadar tüm gelişim alanlarını etkileyen duygularını ve duyularını geliştiren etkinliklerin tümü olarak belirtilmiştir (Razon, 1985).

Oyunların şekli, özellikleri, oyun malzemeleri, çağdan çağa kültürden kültüre değişse de çocuğun bulunduğu her yerde oyunun olduğu ve değişmeyen evrensel bir özellik taşıdığı görülmektedir.

Dünyanın her yerinde ortak özellikler gösteren oyun, kendiliğinden ortaya çıkan, çocuğa mutluluk ve rahatlık veren bir etkinliktir. Bununla birlikte duyu organlarında, sinir ve kaslarda, zihinsel düzeyde oluşur ve bu üç düzey birlikte işler.

Böylece oyunda deneyimler tekrarlanır, yeni şeyler denenir ve keşfedilir (Yavuzer, 2000).

Oyun belirli bir değişim ve sıralama izlemektedir. Örneğin;çocuk bloklarla oynarken, önce onları yan yana dizmekte, bir süre sonra üst üste koymayı denemekte, sonra hayali yapıtlar yaparak, teknik bir düzen kurabilmektedir. Kendine göre düşlediği ve gerçeğe benzettiği yapıtları kurduktan sonra onları ek malzemeler kullanarak köprü, ev, okul vb diye tanımlayarak oyun oynar. Kum oyunlarında ve resim yapmada da aynı gelişme görülür (Akt. Öztürk, 2001).

Çocuğun gelişim aşamalarına göre şekillenen çocuk oyunları belli etmenlerden etkilenmektedir. Bu etmenler kültür, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, iklim ve çocuğun gelişim düzeyidir (Pehlivan, 2005).

Oyunun bu özelliklerine bakıldığında görülüyor ki; oyun çocuğun iç dünyasını dıştaki sosyal dünya ile birleştirmesine yardımcı olan dinamik bir süreç ve karmaşık bir insan davranışdır (Özdoğan, 2004).

1.1.1.2. Oyun ile İlgili Görüş ve Kuramlar

Oyunun çocuktan esirgenmemesi gereken temel bir eğitim aracı olarak gören eğitimciler, filozoflar ve psikologlar oyunun değeri üzerinde durmuş ve günümüze kadar farklı görüşler ileri sürerek, çeşitli kuramlar ortaya koymuşlardır.Tarihten bu yana eğitimcilerin oyun hakkındaki görüşlerinden bazıları şunlardır ;

M.Montaigne (1533-1592) insanda beden eğitilmesi, ruh eğitilmesi gibi bir şey olamayacağını insanın eğitiminin bir bütün olacağını savunmuştur.Zihinsel öğretime çok önem verilmesine karşı çıkarak öğrenilen bilgilerin sadece öğretilmekle kalmayıp uygulanmasına ve yaşam alanına aktarılmasını önermiştir, ayrıca

yetişkinlerin yüzyıllarca çocuğun sadece eğlenip oyalandığı amaçsız ve boş bir uğraş olarak gördükleri oyunu çocuğun öğrenme ortamı ve gerçek uğraşı olarak ele almıştır (Seyrek ve Sun, 2003).

Amos Comenius (1592-1671) okul öncesi eğitiminde okulu, oyunla eş değerde tutarak müzik eşliğinde dramatik oyunların çocukların kişiliğini geliştirdiğini, ahlak ve değer eğitimine katkıda bulunduğunu öne sürmüştür. Oyunu insanın özgür olma isteği ile bağdaştırmış ancak disiplin ve düzen kazanmada da önemli rolü olduğunu belirtmiştir. *“Çocuk bir şeye zorlandığında haz duymaz, yerine hiç hoşlanmadığı şeylere karşı duyduğu hoşnutsuzluğu sergiler. Hiç kimse zorla oyun oynamaz.”* sözüyle çocuğun özgür olma isteğini ortaya koymuştur (Akt. Sevinç, 2004)

C. G. Salzmann (1744-1811) oyunu eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görmüş ve *“çocuklarla oynamayı bilmeyen onların eğlencelerine katılamayan kişi eğitimci olmamalıdır”* demiştir (Akt. Seyrek ve Sun, 2003).

F.Frobel (1782-1852) birbirine iki zıt güç olan doğal-ruhsal duygu ile akıl arasında arabulucu rolü oynayan oyun üzerinde odaklanmıştır. Ona göre oyun birleştirici bir mekanizma olması nedeniyle çocuk için en uygun ruhsal etkinlik olarak kabul edilmelidir. Oyun Frobel sayesinde okulöncesinde eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmüştür ona göre oyun çocuk için bir ihtiyaçtır ve yetişkin için iş ne kadar önemliyse, çocuk için de oyun o kadar önemlidir. Bu nedenle çocuğa her şey oyunla öğretilir çünkü oyunda edinilen bilgiler daha kalıcıdır. Eğitici oyuncakların çocukta kendi çabalarıyla öğrenmeye yardımcı olduğu ve zemin hazırladığını savunmuştur (Sevinç 2004, Baykoç Dönmez 1992).

Frobel *“Oyun çocuğun tüm yaşamını belirleyen çekirdektir ve okulöncesi dönemde çocuğun en katıksız ve ruhsal doyum sağlayan uğraşıdır”* demiştir (Akt. Seyrek ve Sun, 2003).

M.Montessori (1870-1952) Çocuğun hareketlerini, çabalarını, alıştırmalarını, deneyimlerini ve çalışmalarını oyun değil iş olarak tanımlar. Çocuğun yaşamındaki oyun daha iyi bir uğraş bulamadığı zaman başvurduğu şeydir. Kendisini geliştirdiği

büyüme öğrenme çabası içinde olduğu sürece çocuk oyun oynar. Montessori yaşamın ilk altı yılını duyarlılık dönemi olarak adlandırmış ve oyunla desteklenerek iyi değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Baykoç Dönmez 1992, Seyrek ve Sun 2003).

Yukarıda da belirtildiği gibi bir çok eğitimci ve düşünür oyun hakkında bazen birbirini destekleyici bazen de farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Bu farklı görüşler doğrultusunda oyun kuramları iki ana grupta toplamıştır. Bunlar ; Klasik ve Modern kuramlardır.

Klasik kuramlar, 19.yüzyıl’ da ortaya çıkmış ve oyunun amacı ile ortaya çıkış nedenlerini açıklamaya çalışmıştır.Modern kuramlar da, 1920’den sonra ortaya çıkmış ve oyunun çocuğun gelişimine etkilerini açıklamaya odaklanmıştır (Akt. Öncü ve Özbay, 2005).

Klasik Kuramlar

Bu kuramlar; Vücutta biriken enerjinin amaçsız etkinlikler yani oyun yoluyla harcandığını varsayan ve böylece organizmanın rahatlayacağına inan ***rahatlama kuramı***, rahatlama kuramının tam tersi olarak oyunun harcanan enerjinin yeniden kazanılması için oynandığını ileri süren ***dinlenme kuramı***, oyunun gelecek yaşam için bir ön hazırlık ve alıştırma olduğunu savunan ***öncül deneme kuramı*** oyunu ilkel hareketlerin bir devamı olarak kabul eden ve oyunun bireyde var olan anti-sosyal eğilimlerden arındırma işlevi olduğunu ileri süren ***bağlantı kuramı***dır.

Bu kuramlarda oyunun neden oynandığı konusu üzerinde durulmuş oyunun şekli ve içeriği ile ilgilenilmemiştir (Isenberg and Jalongo 2001, Baykoç Dönmez 1992, Sevinç 2004).

Modern Kuramlar

Psikoanalitik (Duygusal Gelişim), Psikodinamik(Bilişsel Gelişim) ve Sosyo-Kültürel (Sosyal Gelişim) gelişim kuramlarıdır. Freud (1961), Piaget (1962), Erikson (1985) ve Vygotsky (1966) bu kuramların öncülerindendir. Bu kuramlarda çocuğun niçin oynadığı araştırılmaz oyunun içeriği anlamaya çalışılır.

Freud'un oyun kuramına göre her davranışın bir nedeni vardır. Çocuklar oyunlarında farkında olduğu veya olmadığı duygularını yansıtmaktadır. Bu nedenle Freud oyunu çocuğun davranışının ve kişiliğinin aynası olarak görmektedir. Çocuk oyunda sevgi, nefret,kızgınlık gibi duygularını başkalarına yada nesnelere yansıtabilir. Psikoanalitik kurama göre oyun hoş olmayan deneyimlerin tekrarlandığı bu yolla çocuğun olaylara egemen olduğu bir faaliyet olarak açıklanmaktadır. Başka bir deyişle oyun zor durumlar karşısında organizmanın rahatlaması ve deneyim kazanmasını sağlayan bir denge unsurudur. Oyun, bireyin kişiliğinde bulunup ciddi alanlarda ortaya çıkamayan ve toplumsal çevrenin kabul edemeyeceği eğilimleri, gerçek olmayan alanda dışa vurma aracı olan bir faaliyettir. Bu nedenle de ruhsal sıkıntıların tedavisinde oyun terapi ve tedavi olarak da kullanılmaktadır (Baykoç Dönmez 1992, Gövsa 1998, Sevinç 2004).

Erikson'un oyun kuramına göre oyun çocuğun psikososyal gelişiminin aynasıdır ve gelişim dönemleri boyunca farklılık göstermektedir. Oyun yoluyla çocuk gerçek duygu ,düşünce ve olaylarla başa çıkmak için yeni modeller yaratır. Erikson, oyunun benlik gelişimine etkileri üzerinde durmakta, kültürel ve psikoseksüel evrelerin bireyin gelişiminde önemli olduğunu söylemektedir. Bu iki unsurun yönlendirilmesiyle benlik gelişimi psikososyal gelişim göstermektedir. Erikson benlik gelişimine çok önem veren ve bunun olumlu sosyal deneyimlerle kazanılacağını, duygusal açıdan sağlıklı bireylerin bu şekilde yetişebileceğini ifade etmektedir. Bu evrelerin uyum sağlayıcı sonuçları biyolojik ve sosyal alandaki işlevlerin kaynaşmasını sağlamaktadır. Oyun, bu kaynaşmayı geçmişte yaşanan, şimdi ve gelecekte yaşanabilecek durumların yaratılmasıyla sağlamaktadır. Oyunda

ocuk benliğinin belirsizliklerini,kaygılarını ve arzularını dramatize eder. Çocuklar hem kendi kendilerine hem de başkalarıyla oynama ihtiyacındadırlar. Eriksona göre oyun, hayal gücünün dünyaya hakim olmak ve uyum sağlamak için kullanılmasıdır. Okul ncesi dönemdeki çocukların sembol kullanma yeteneğinin artması onları öğrenmeye hazırlamaktadır (Tüfekçioğlu 2001, Sevinç 2004, Roopnarine ve Johnson 2005).

J.Piaget'in oyun kuramı bilişsel gelişime dayanmaktadır.Ona göre insan zekasının gelişimi özümleme ve uyum işlemeine bağlıdır. İnsan yaşadığı dünyadan bilgileri toplayarak bunları daha önce öğrendiklerinin bulunduğu sisteme yerleştirir. Buna zmleme denir. Bu bilgileri yerleştirme işlemeine ise uyum denir. Uyum organizmanın dış dünyaya göre ayarlanmasıdır. Zeka zmleme ve uyum arasında sürekli olarak aktif ve karşılıklı etkileşim sonucu gelişmektedir (Baykoç Dönmez, 1992).

Piaget, oyunu çocuğun deneyim ve bilgilerini birleştirdiği bir olgu olarak kabul etmekte ve zihin gelişimi ile arasında yakın bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Oyun zmlenen bilgilerin sisteme yerleştirilme yolu yani uyumdur (Sevinç, 2004). Piaget oyun gelişimini de aynı zihin gelişimi gibi belli dönemlere ayırmıştır.Bu dönemler oyun evreleri bölümünde ele alınacaktır.

Vygotsky'nin oyun kuramı Vygotsky sosyo-kültürel gelişim kuramcılarındadır. Ona göre oyun keşiftir ve yeni bir oluşumdur.Oyun başka türlü zmlenemeyen çatışma ve çelişkilerden oluşur ve çocuğun bu durum karşısında hayali bir zm yaratması olarak ortaya çıkar. Vygotsky oyunun sembol kullanma becerisinin gelişiminde çok önemli olduğunu ve zihinsel yapıların araç ve sembol kullanımı yoluyla şekillendiğini savunmuştur. Aynı zaman da oyunu anlam çıkarma ve öğrenmeye yönlendirme olarak kabul eder. Bilişsel gelişim ve yaratıcılığı bilgi işleme olarak ele alan eğitim psikologları ve dil bilimciler Vygotsky'nin bu görüşleri üzerinde çalışarak oyunun hayali oyun, sembolik temsil, imgeler, haz ve eğlence gibi kavramlarla işbirliği içinde olduğunu öne sürmüşlerdir. Serbest, yapılandırılmış ve

kurallı oyunların gelişimde aynı derecede önemli olduğunu vurgulamışlardır (Saracho and Spodek 1995, Isenberg and Jalongo 2001, Sevinç 2004,).

Tablo 1.Kuram ve Kuramcılara Göre Oyun

Kuram	Kuramcı	Oyunun Amacı
Klasik		
Fazla enerji	Schiller ve Spencer	Vücutta biriken enerjinin atılması
Dinlenme/Enerji kazanma	Lazarus	Çalışma için enerji toplama
Hazırlık yapma	Groos	Gelecek için pratik yapma
Bağlantı	Hall	İlkel davranışların tekrarlanması
Modern		
Psikoanalitik	Freud Erikson	Mutsuzluktan arınma denemesi Öz güven için gerekli fiziksel ve sosyal becerileri kazanma, istek ve ihtiyaçlarını yansıtmaya
Psikodinamik	Piaget	Yeni bilgi ve becerilerin farklı türdeki oyunlarla kazanılması
Sosyo-kültürel	Bruner ve Sutton-Smith Vygotsky	Sembolik transferlerle problem çözmede esneklik ve yaratıcılığın kazanılması Sembolik oyunla, düşünceyi yönetme becerisinin kazanılması
Diğer	Bateson	Gerçek ve hayal gibi iki unsurun oyunda aynı anda yönetilmesi(Taklit oyununda çocuğun gerçeğe dönüp, düzenleme yaparak tekrar oyuna dönmesi gibi)

(Isenberg and Jalongo 2001)’den uyarlanarak alınmıştır.

1.1.2. Çocuklardaki Oyun Evreleri ve Oyun Sınıflamaları

Oyunla ilgili araştırmaların analizi, oyun faaliyetlerinin yaşla birlikte değiştiğini ancak bu değişimin aniden olmadığını, bir önceki faaliyetin hemen silinip gitmediğini göstermektedir. Değişik yaşlardaki gelişmeler arasındaki çizgi ne çok keskin nede açık ve belirgindir (Cole and Morgan, 1968).

Çocuğun oyunla ilgili davranışları yaşına ve gelişim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Çocuk doğumdan itibaren oyun açısından incelendiğinde, önce tek başına oynadığı daha sonra işbirliği gerektiren sosyal oyuna doğru gelişim gösterdiği görülmüştür. Çocuk oyunlarında gözlenen bu değişim ve evreleri birçok bilim adamı incelemiş ve farklı şekillerde açıklamıştır. Bunlardan;

Parten (1932) oyunun çocuğun gelişimindeki sosyal yönünü incelerken, Piaget (1962) oyun ve zihin gelişimi arasında temel bir ilişki olduğunu savunarak oyunu, bilişsel gelişimin ve olgunlaşma sürecinin temeli olarak değerlendirmektedir. Freud ise oyun evrelerini psikoanalitik açıdan ele alarak oyunun, çocuğun ruhsal ve kişilik gelişimi üzerindeki etkilerine değinerek “Ben” duygusunun gelişiminde oyunun etkin bir rolü olduğunu savunmaktadır (Baykoç Dönmez 1992, Yavuzer 2000).

Sosyal oyun birçok sosyal becerinin kazanılmasını önemli ölçüde desteklemektedir. **Parten’e (1932)** göre sosyal oyunun gelişim evreleri şu şekilde sıralanmaktadır (Baykoç Dönmez 1992, Morrison 1998).

Tek Başına Oyun (Solitary Play): Tek başına oynanan oyunda çocuk çevresindeki çocuklardan etkilenmeden tek başına oynar. Oyun malzemesiyle baş başa kalmayı tercih eder. Topunu yuvarlar, küplerden kuleler yapar, arabasını sürer. Bu dönem genellikle 2-2,5 yaşına kadar devam eder ve en belirgin özelliği çevreden etkilenmeden oynamasıdır.

Paralel Oyun (Parallel Play): Çocukların diğer çocuklarla aynı ortamda fakat birbirinden bağımsız olarak oynadıkları oyun dönemidir. Paralel oyun döneminde olan çocuklar birbirinden ve çevreden etkilenmeden oyunlarına bağımsız olarak devam ederler. Çocuklar arasındaki sözel iletişimde çok azdır. Bu dönem iki ile dört yaş arasını kapsar ancak bu durum bireysel özelliklere ve oyun tipine göre değişebilir.

Birlikte Oyun (Associative Play): Birlikte oynanan oyunda çocuklar birbirlerinden fikir ve oyuncak alışverişinde bulunurlar. Aynı oyunda yer alır aynı

malzemeleri kullanırlar. Oyun, doğaçlama olarak çocukların isteklerine göre gelişir. Ben merkezîyetçi davranış ağır basar.

Kooperatif (İşbirlikçi) Oyun (Cooperative Play): Çocuk bu aşamaya geldiğinde iletişim kurarak grup oyunlarına katılır. Bu dönemde çocuklar arasında sosyal bir iletişim vardır. Oyun içinde birbirlerine ihtiyaç hissederler ve işbirliği yaparak oynarlar. Oyun malzemeler ile oyunun amacına ve rollerine uygun olarak paylaşılır. Çocuk bu dönemde hareket ve düşüncelerinde tek olmadığını kabul ederek paylaşma ihtiyacını hisseder. Bu tür oyunlar sosyal etkileşim gerektirdiğinden sosyalleşmede oldukça önemlidir (Baykoç 1992, Morrison 1998, Sevinç 2004).

Tablo 2. Parten’e Göre Sosyal Oyunun Gelişim Evreleri

Oyun Şekli	Çocuğun Davranışları
Düzensiz ve amaçsız davranış	Çocuk vücudu ile oynar,sandalyeye çıkıp iner, amaçsız yürür ve dolaşır.
Seyirci olma davranışı	Oynayan çocukları gözler,soru sorar, onlarla konuşur fakat oyuna katılmaz. Oyun şekillerini izler.
Tek başına oyun	Çocuk 2-3 yaşlarında diğer çocuklardan bağımsız kendi oyuncaklarıyla oynar.Daha büyük yaşlarda çocuk tek başına oyunu dramatik oyunda tercih edebilir.
Paralel oyun	Çocuk diğer çocuklarla yan yana aynı oyuncaklarla fakat farklı oyun oynar.Oyuncağını paylaşmak istemez.
Birlikte oyun	Paralel oyundan işbirlikçi oyuna geçiş dönemidir.Çocuk, diğer çocuklarla beraber aynı oyuncaklarla oynar.
İşbirlikçi oyun	Çocuklar arasında sosyal bir organizasyon ve iletişim vardır.Oyunda birbirlerine ihtiyaç hisseder ve işbirliği yaparlar.

Isenberg and Jalongo 2001’den uyarlanarak alınmıştır.

Oyun ve zihin gelişimi arasındaki ilişki üzerine çalışan **Piaget (1962)** oyunu bilişsel gelişimin ve olgunlaşma sürecinin temeli olarak değerlendirerek oyun evrelerini üç aşamada incelemiştir.

Duyu-Motor Dönemde Alıştırma (İşlevsel) Oyun (0 - 2 Yaş): Piaget'e göre motor faaliyetler ve tekrarlar alıştırma oyununun en belirgin özellikleridir. İşlevsel oyun olarak da tanımlanan oyun, bakma, emme, elleri açıp kapama gibi basit beden hareketlerinin yapılması ve bundan haz alınarak bu hareketlerin tekrarlanmasıdır. Bu dönemde bebekler hareket eder ve çevreden beş duyusu ile aldığı uyarıları birleştirip, sınıflandırmaya çalışır (Yavuzer 2000, Şenol web 2004).

Alıştırma oyunlarında çocuk ne yapabildiğini ispatlar, bundan zevk alır ve tekrarlar. Burada insanın çevresine hakim olma güdüsü rol oynar. Bu ise daha sonraki yıllarda görülen başarı güdüsünün temelini oluşturur. Çocuk duyu organları ile çevresini inceler ve bedenini de bu incelemede kullanır. Böylece haz aldığı davranışları tekrarlayarak oyun haline getirir. Örn: Bebek yatağının üzerinde asılı mobile elini çarptığında onun hareket ettiğini görünce bu hareketi tekrarlayarak kendini eğlendirir. Aynı şekilde ses çıkaran bir nesnenin sallandığında ses çıkardığını fark edince onu sallamaya devam eder. Burada çocuk hem motor becerilerini hem de duyularını geliştirmektedir (Saracho and Spodek 1998, Morrison 1998).

Piaget'e göre çocuk bir hareketi sistematik olarak birkaç kez tekrarladığı zaman işlevsel oyun için yeterli motor kontrolü sağlamış demektir. İşlevsel oyun çocuğun yeni bir olayı veya hareketi fark etmesi ile başlamaktadır (Cohen 1993).

Piaget alıştırma oyunlarının, zihinsel fonksiyonların gelişmesi için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Çocuk çevresindeki çeşitli objelerle ilişki kurarak çevresi hakkında bilgi edinmektedir. Böylece sözel olmayan zeka gelişmektedir. Collard'ın (1971) de yetiştirme yurdu ve evde yetişen çocuklar arasında bir oyuncak keşfetmek için gösterdikleri ilgiyi karşılaştırmak amacı ile yaptığı araştırmalarda çocuğun kendi oyuncakları ile oynamasından daha çok, başkaları ile oynamasının onun zihinsel

gelişimine ve dikkatini bir konu üzerinde toplamasına yardımcı olduğu belirlenmiştir (Akt. Özdoğan,2004).

Sembolik (Simgesel-Taklidi) Oyun (2-7 yaş): Taklit oyunu, eğlence amaçlı olarak, varsayılan bir durumun, kasıtlı olarak aktüel bir olay üstüne yapılandırılmasıdır. Taklit oyunları ilginçtir çünkü gelişimi tetikleyen unsur temel olarak çocuktan kaynaklanmaktadır. Bu dil gibi tüm kültürlerde kendiliğinden uygulanan, ancak hiç birinde öğretilmeyen, biyolojik olarak gelişen aktivitelerden biridir. 12 aydan küçük bebekler, sembolik oyunları oynama kapasitesine sahip değildirler. 6 yaşından büyük çocuklar ise diğer oyun modellerine geçerek sembolik oyunları terk etmeye başlamaktadırlar. Sembolik oyunun en yoğun olduğu dönem iki ile yedi yaş arasındır(Flavell ve Diğ. 1999, Schaffer 2004).

Bu dönemde çocuk gerçekte olan önemli olayları oyunda kullanmaktadır. Fakat bunları gerçekten farklı olarak, değişikliğe uğratarak kullanmakta ve simgelemektedir. Çocuk nesneleri zihninde canlandırabilmekte ve nesneler arasındaki ilişkiyi zihinsel planlamayla oluşturmaktadır. Örn; at taklidi yapan çocuk temsili bir sistem geliştirmektedir (Yavuzer, 2000). İşlem öncesi dönemde ortaya çıkan ve yoğunlaşan sembolik oyunda çocuk fiziksel ve sosyal çevresini kullanmaktadır. İki ile üç yaş arasındaki çocuklar daha çok çevrelerindeki objeleri kullanarak (Ör;bir muz telefon, minderi at, tabağı direksiyon gibi kullanarak) oynamaktadırlar (Flavell ve Diğ., 1999).

Üç yaşından sonra diğer çocuklarla ve farklı birkaç objeyle sembolik oyun devam etmektedir. Bu oyunda oyuncuların hepsinin “mış” gibi (kandırmaca oyun) yapmaları gerekmektedir. Yaş ilerledikçe obje kullanmaya gerek kalmadan da sembolik oyun devam etmektedir (Kostelnik ve Diğ., 2004).

Çocuk oyunlarında sembol, bir faaliyetin bir objeden diğerine aktarılması ve çocuğun başka birinin rolünü üstlenmesi gibi iki şekilde görülmektedir. Başka birinin rolünü üstlenme sembolik oyunların karmaşık bölümünü oluşturmaktadır.

Sembolleşme yeteneği yaşla orantılı olarak çok yönlü gelişmektedir (Akt.Özdoğan, 2004).

Taklit oyunlarındaki diğer bir gelişim çocuğun , kendini ve başkasını bir aktör veya alıcı olarak kullanmada gösterdiği değişikliktir. İlk önce çocuk taklit aksiyonlarında hem alıcı hem de merkezdir. Örn; Kendi(merkez) kendisini(alıcı) besleme veya yıkama taklidi yapmaktadır. Daha sonraları oyunlara başka nesneler ve insanlar da ilk önce alıcı , sonraları merkez olarak dahil edilmektedir (Flavell ve Diğ., 1999). Zekanın uyanması muhakeme ve dikkat yeteneğinin gelişmesi ile çocuk bilinçli taklit yapabilmektedir (Akt.Gövsa, 1998).

Sembolik oyun iki veya daha fazla çocuğun bir arada ve sözel iletişim kurdukları durumda, sosyo-dramatik oyun olarak adlandırılmaktadır. Çünkü çocuk bu dönemde objeleri simge olarak kullanmaktan çok, rol yapma gibi daha karmaşık olan sembolik oyun davranışları sergilemektedir (Moyles, 1994).

Sosyo-dramatik oyun kapasitesi, başlangıçtan itibaren ilerleyen yıllarda giderek artmaktadır. Bu basit bir konu değildir. Çünkü çocuklar oyunlarını kendi yazmakta, kendi yönetmekte, kendi oynamakta ve bunları yaparken de uyarladıkları rol ve kendileri arasında bir karmaşa yaşamamaktadırlar (Flavell ve Diğ., 1999).

Çocuk yaşlılarıyla oynadığı dramatik oyunlarda kendini değişik kişilerin yerine koyar ve bu rolleri oynarken bir bakıma kendi kişiliğini daha iyi tanır ve kendisini başkalarından ayıran özelliklerin bilincine varır. Sembolik oyun sırasında yapılan gözlemler, yetişkine çocukların davranışları, onların ilgileri, yetenekleri, kendilerini nasıl tanıdıkları hakkında önemli ipuçları verir (Oguzkan ve Oral, 1983).

Piaget çocukların iki ile on bir yaşları arasını kapsayan sembolik oyun döneminin üç aşamadan oluştuğunu ileri sürmektedir. Bunlar taklit, hayal ve sembolleştirmedir (Bruce, 1992). İki ile dört yaş arasını kapsayan ilk aşama da çocuk çevresindeki kişi ve olayları taklit etmektedir. Bazen hastasına bakan bir hemşire,

bazen bir kedi, bazen anne rolüne girmekte ve o rolle bütünleşmektedir (Baykoç Dönmez, 1992).

Çocukların rol yaparak oynadıkları oyunlar iki farklı anlam içermektedir. Oyunun gerçeklik derecesi ve rolün gerçeğe uygunluk derecesi. Çocuklar bu iki çerçeve de oyunu oynamaktadırlar. Örneğin; çocuk gerçek çevrede hırsız polis oyunu oynarken oyuncuların gerçekte çocuk olduklarını bilmektedir. Herhangi bir anlaşmazlık olduğunda çocuk bu rol çerçevesinden çıkmakta ve gerçek çerçevesine girmektedir. Çocukların gerçek veya hayal arasındaki farkı belirtme yetenekleri henüz tam gelişmemiştir. Bu nedenle dört ve altı yaş çocuklarının çoğu hayal ettiklerinin gerçek olduğuna inanmaktadırlar (Cohen, 1993).

Önceleri çocuk kendisi rol yapar. Örneğin; yatıp üzerini örterek uyuyormuş gibi yapmakta daha sonra bunun için objeleri kullanmaktadır. Oyuncak bebeği yatırarak onun uyuduğunu düşünmektedir. Ellerini başının altına yastık gibi koyarak uyuyormuş rolü oynamaktadır. Burada hayal ile gerçek arasında bir bağlantı olduğu görülmektedir. Üç, dört yaşındaki çocuklar bu tür oyunları çok oynamışlarsa bazı objelerin bir şeylere benzetilebileceği veya gerçek bir nesnenin yerine kullanılabileceğini anlamaktadırlar (Cohen, 1993).

Bu dönemde çocuk cansız nesneleri de taklit ederek “mış” gibi davranma özelliği gösterir. Piaget sembolik oyun dönemini gözlerken Freud’un görüşlerinden de etkilenmiştir. Çocuk oyun içinde rol yaparak gerçekle olan çelişkilerinden kurtulmaya çalışır. Suyu oynaması yasaklanmış olan bir çocuğun boş bir kabın içerisinde su varmış ve suyu boşaltıyormuş gibi oynayıp eğlenmesi gibi (Cohen, 1993).

Piaget, Freud gibi çocuklarda gerginlik yaratan gerçek olayların ancak oyunla dışa vurulup rahatlanabileceğini savunmuş ve şu gözlemini anlatmıştır.

“Bir gün ölü bir ördekten çok etkilenen kızının ertesi gün çalışma odasında yerde kolları bedeninin altında, ayakları bükülmüş şekilde hareketsiz olarak yattığını görür. Ona hasta olup olmadığını sorar, aldığı cevap ise “Ben ölü bir ördeğim” der. Piaget onu sarsar kollarını oynatır ama çocuk ısrarla pozisyonuna

devam eder. Bunun üzerine “ sen Jacqueline’sin ve bende senin babanım “ diyerek çocuğu o durumdan çıkararak gerçeğe döndürür”.(Akt.Cohen, 1993)

Sembolik oyunun en önemli kısmını ikinci aşama olan 4-8 yaş arası oluşturmaktadır. Oyun bu dönemde daha gerçekçi bir özellik taşımaktadır. Çocuk oyunda gerçek hayatın ayrıntılarına da yer vermektedir. Bu zamanda işbirlikçi oyuna da geçildiği için sosyalleşmede önem kazanmaktadır. Bu yaşlardan önce çocuk egosantrik bir yapıya sahip olduğundan kendisi dışında hiçbir şeye önem vermemekte ve dolayısı ile oyunları da bununla sınırlı kalmaktadır. Oysa çocuk büyüdükçe kendi düşündüklerini ve hissettiklerini açıklayacak yeterliliğe erişmektedir. Aynı zamanda başkalarının düşündüklerine de önem vermeye başlamakta ve bunu da oyunlarına yansıtmaktadır (Cohen, 1993, Saracho and Spodek 1998).

Üçüncü aşama 7-8 yaşlarından 11-12 yaşlarına kadar sürer. Bu dönemde oyunun kurallarının ve amaçlarının önceden belirlenmesi gerçeğe daha yakın olması dönemin belirgin özelliklerindendir . Freud’a göre benlik gelişimi ile ilgili olarak mantıksal düşünmenin başlaması, akılcılık ve eleştirel düşünmenin gelişimi ile çocuk sembolik oyundan uzaklaşmaktadır (Sevinç 2004, Baykoç 1992).

Kurallı Oyun (12 yaş ve sonrası): Kurallı Oyunda temel amaç,topluca organize olarak,belirli bir sonuca varmaktır. Bu oyunlarda kurala uymayı öğrenen çocuk,gelecekte toplum ve ahlak kuralına da kolaylıkla uyabilir. Kurallı oyunlarda çocuk iki davranıştan birini seçmek zorundadır. Ya kuralları çiğneyecek,amacına ulaşacak oyunu kazanacak (Bu arada mızıkçılık yaptığı için seilmeyip yalnız kalacak) yada kurallara uyarak sonuca razı olacaktır. Çocuk oyun kurallarına uyarken ben-merkezci düşünce tarzından da kurtulur ve oyunun kuralları gereği sosyal normlara uygun davranır (Özdoğan, 2004).

Bu dönemde genellikle kesin ve bazen de karmaşık kuralları olan oyunlar tercih edilir. Bunlar satranç, briç gibi değişmez kuralları olan oyunlardır. Sportif faaliyetlerde bu yaşlarda önem kazanır (Yavuzer, 2000).

Tablo.3 Piaget’e göre şekil ve özellik bakımından bilişsel oyun sınıflaması

Şekil	Özellik	Örnek
Fonksiyonel Oyun	Hareketlerin ve öğrenilen becerilerin objeyle veya objesiz tekrarlanması	Bebeklerde mobili çekme, yakalama, okulöncesi çocuklar da öğrenilen motor becerinin sürekli tekrarlanması(asılıp sallanma gibi).
Sembolik Oyun	Hayal gücü kullanılarak çocuğun kendisi ve objeleri farklı simge ve rollerde kullanması	Küçük çocukların biberonla Süt içiyormuş gibi yapması ve tahta bir bloğu araba gibi sürmesi, park etmesi v.s
Kurallı Oyun	Önceden belirlenmiş kuralların olması ve oyuncuların buna uyması	Kurallı grup oyunları gibi

Isenberg and Jalongo 2001’den uyarlanarak alınmıştır.

Smilansky (1968) çocuklarla yaptığı çalışmalarda Piaget’in bilişsel gelişime bağlı oyun evrelerini daha da genişletmiştir. Smilansky birbirinden farklı yapı ve davranışları içermekte olan, karmaşık özellikler taşıyan dört oyun evresi belirlemiştir ((Tüfekçioğlu 2001,Sevinç 2004). Bunlar;

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

Yapı-İnşa Oyun: Bu evrede çocuklar nesneleri kullanarak bir şeyler yaratmak istemektedirler.Yapı oyununda kullanılan araçlar oyunu oluşturmaktadır. Bu oyunlar küçük kas gelişimini gerektirdiği gibi bilişsel alan gelişimini de etkilemektedir (Tüfekçioğlu 2001,Sevinç 2004).

Dramatik Oyun: Çocuklar bu evrede hayal güçlerinin elverdiği oranda gerçek dünyada varolan olayları sembolleştirme yaparak canlandırmaya çalışırlar Bu evre çocuğa bilişsel olarak yüksek düzeyde temsil yeteneği kazandırmaktadır. Smilansky (1968) sosyo- dramatik oyunların çocukların sosyal, zihinsel ve dil gelişimi için çok

önemli olduğunu ile sürmektedir. Yetişkinin taklit edilmesi ve yaratıcı unsurları olan dramatik oyun yoluyla çocuk, bağımlılık-bağımsızlık çatışmalarını çözümlemekte ve öz denetim kazanmaktadır. Ayrıca çevresinde gördüğü ve yaşadığı olayları tekrarlayarak gerçek yaşamda kendisine konulan sınırları deneyerek, doğru-yanlış kavramlarını pekiştirmektedir. (Moyles, 1994).

Kurallı Oyun: Bu evrede çocuklar önceden belirlenmiş kurallara uygun davranmayı ve sorumluluk almayı öğrenmektedirler. Oyun sırasında kurallar hatırlatılmakta ve kontrol edilmektedir. İlkokul dönemine rastlayan kurallı oyun evresinde çocuklar mantıksal düşünmeye ve düzene önem vermektedirler (Tüfekçioğlu 2001,Sevinç 2004).

Katleen Manning ve Ann Sharp'ın (1989) oyun sınıflaması ise şu şekildedir

-Ev oyunları; çocuklar tarafından evcilik oyunu olarak isimlendirilmektedir. Aile bireyleri arasındaki sosyal ve duygusal etkileşim ve kişiler arası ilişkiler konu edilmektedir.

-Yapı oyunları; bireysel veya grup halinde oynanabilmektedir. Çocuk kendi oyuncağını oluşturmaktadır.

-Hayali oyunları; çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmekte ve gözlem yapmasını sağlamaktadır.

-Doğal maddelerle oyun; çocuğu rahatlatmakta, doğayı tanımasına yardımcı olmakta, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmektedir. Çocuk, kum, taş ve su gibi maddelerle oynarken rahatlamaktadır.

-Dışarıda oyun; çocukların bedenini koordineli kullanmalarını, çevrelerini incelemelerini, temiz hava almalarını,istedikleri şekilde hareket etmelerini, gözlem yapmalarını sağlamaktadır (Baykoç 1992, Morrison 2003).

Minett (1989) çocukların gün içinde farklı özelliklerde birkaç oyun oynadıklarını ve bazen bir oyunun birden fazla oyun çeşidini içerdiğini belirtmektedir. Çocuğun geçirdiği oyun evrelerine paralel olarak oynadığı oyun tipleri de farklılık göstermektedir. (Baykoç Dönmez 1992, Craig ve Baucum 1999)

Oyun etkinliklerinin sayısı ve çeşitliliği çocuğun yaşı büyüdükçe azalır, çünkü çocuk bir çok deneyim sonunda ilgi duyduğu ve daha iyi becerdiği oyunlarda daha çok zaman harcar;dikkat süresi uzadıkça belirli bir oyunda daha uzun süre kalır. (Öztürk,2001).

1.2.OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OYUNUN ÖNEMİ VE ÇOCUĞUN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ

1.2.1. Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Önemi

Oyun insanoğlunun varolduğu her çağ ve yerde varlığını eğitim ve gelişim açısından sürdürmüş önemli bir etkinliktir. Çocukların doğduklarından itibaren başlayan ve aşama aşama biçim ve içerik yönünden değişiklik gösteren oyun aktiviteleri onların bıkmadan, usanmadan yaptıkları belli becerileri geliştirici ve pekiştirici bir araç niteliğindedir. Oyun kendi başına çocuğun ruhunda olanların özgür ifadesi olduğu için insan gelişiminin çocukluktaki en yüksek ifadesidir. Bu nedenle de oyun çocuğun en saf ve en ruhsal ürünüdür (Pehlivan, 2005).

Oyun doğal bir öğrenme ortamı olduğundan çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuk yaşam için gerekli olan davranış, bilgi, beceri vb şeyleri oyun içinde kendiliğinden öğrenmektedir. Oyun, aynı zamanda çocuğun kendisini ve dünyayı tanımaya yardımcı olmaktadır (Akt; Yavuzer 2000). Boyer'e (1997) göre oyun ile ilgili çalışan bir çok araştırmacı ve eğitimci oyunun çocukların gelişim ve öğrenmelerinde büyük önem taşıdığını ortaya koymuşlar ve oyunun çocukların yaratıcılıkları, akademik başarıları ve davranışlarının şekillenmesinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamışlardır (Akt.Öncü ve Özbay 2005).

Çocuk oyun yoluyla çevresindeki eşyayı ve cisimleri tanımakta, birikmiş olan enerjisini kullanma imkanı bulmaktadır. Ayrıca oyun çocuğun dikkatini toplaması ve bir probleme odaklanmasına yardımcı olmaktadır. Oyun çocuğa planlı hareket etmeyi öğretmektedir. Hayalinde geliştirdiği oyunu uygulamaya koyan çocuk, yapmak istediği işleri nasıl yapacağını planlamakta ve organize etmektedir (Ertuğrul, 2000).

Çocuk oyunla; -keşfetmeyi,-denemeyi,-yaratıcılığı,-kendini ifade etmeyi,- hayal gücünü kullanmayı,-yeni beceriler kazanmayı-bedenini kontrol etmeyi,- paylaşmayı,-rol yapmayı öğrenmektedir. (Minnett,1989).

Oyun, çocuğun kontrol edebildiği ve kurallarına kendisinin karar verdiği bir uğraştır. Çocuğun bu kontrolü sağlayabildiğini hissetmesi ise oldukça önemlidir. Çocuklar özellikle serbest şekilde oynarken kontrolün kendi ellerinde olduğunu hissetmekte ve benlik gelişimlerini desteklemektedirler. Bu yolla çocuk bağımsızlaşma duygusunu geliştirmektedir. Çocuğun oyunun sınırlarını kendisinin belirliyor olması oyun içinde kendini özgür ve bağımsız hissetmesini sağlamaktadır (Arslan 2000, Güven 2003).

Çocuklarla iletişim kurmanın ve onların dünyasını paylaşmanın en doğal ve sağlıklı yolu oyundur. Çünkü oyun her çocuğun gerçek yaşantısından daha çok benimsediği, daha çok içinde yaşadığı ve mutlu olduğu dünyadır. Yaşadığı bu oyun dünyasında kendi kuralları geçerlidir. Oynadığı oyunu istediği şekilde başlatır, geliştirir ve yine kendi arzusuna göre sonlandırır (Tezel, 1999)

Duygusal tepkilerini oyuna yansıtan çocuk bu tepkilerini kontrol etmeyi öğrenmektedir. Çocuk arkadaşlık ve düşmanlık duygularını oyun sırasında kazanmakta ve bunu oyundan uzak kalarak gerçekleştirememektedir. Oyun yoluyla fikirlerini geliştirdiği gibi iç itilimlerini de geliştirmektedir. Çok kere oyunda saldırgan davranışlarda bulunarak, saldırganlık duygularını kimseye zarar vermeksizin ifade etmeyi öğrenmekte ve zaman zaman içine düştüğü çaresizlik duygularından kurtulmaktadır. Çocuk oyunda gerçek duygularını, düşüncelerini, sözle anlatamadığı üzüntülerini, kaygılarını dile getirmekte ve bu yolla sıkıntılarını dışa vurarak rahatlamakta endişelerini kontrol altına almaktadır. Bu yönü ile oyun tedavi edici bir özellikte taşımaktadır (Oktay 1984, Ellialtıoğlu 2005).

Oyun sayesinde çocuk kendi kendisini eğlendirmeyi öğrenmektedir. Kişinin hayatı için bu çok önemlidir. Oyun temel olarak çocuğa öğrenmeyi öğrenme imkanı sunmaktadır. Çocuk merak ve harekette bulunmak ihtiyacı ile oyuna yönelmektedir. Yetişkinlere düşen görev çocuğun merakını söndürmemek ve hareketlerini gereksiz şekilde engellememektir (Uluğ, 1999).

Oyun oynaması engellenen çocuk bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı bir gelişim gösteremez. Çünkü oyunun çocuk üzerinde uyarıcı bir etkisi bulunmaktadır ve bu uyarıcı çocuğun gelişim alanlarını uyarmaktadır. Davaslıgil (1989), oyun oynayarak büyüyen çocukların, oyun oynamamış çocuklara göre sosyal yönden daha aktif ve girişken, yaratma güçlerinin daha fazla, konuşma ve ifadelerinin daha düzgün, kelime dağarcıklarının daha zengin olduğunu vurgulamaktadır.

Çocuklar, oyunda duyu-hareket-biliş yetilerini geliştirmekte, denetlemekte ve toplumsal davranışları öğrenmektedirler (Anonim web 2005).

Arkadaşları ile oynamak çocuğa işbirliğini ve toplu yaşam için gerekli kuralları öğretir. Oyun yoluyla sosyalleşen ”ben” ve “başkası” kavramlarının bilincine varan çocuk, vermeyi ve almayı da oyun aracılığıyla öğrenmektedir. Çocuğun toplum ve ahlak kurallarına uyum sağlamasında oyunun rolü büyüktür. Çocuk çevresinde neyin doğru neyin yanlış kabul edildiğini görür. Ancak bu tür kurallara uymanın zorunluluğunu oyun ortamında anlayabilmektedir (Yavuzer, 2004).

Çocuğu tanımada önemli bir araç olan oyun, onun günlük yaşamda çevresinden aldığı uyarıların oluşturduğu gerilimden kurtulmasını sağlar. Çocuk oyun yolu ile birikmiş enerjisini toplumsal açıdan kabul edilen bir yolla boşaltma imkanı bulmaktadır. Oyun yolu ile çocuk en derin duygu ve ihtiyaçlarını ifade imkanı bulmakta ve sorunlarını kendi kendine çözebilmektedir (Yavuzer, 2004).

Yetişkinler, oyunun çocuğun zihinsel kapasitesini geliştirebilmesi, ve öğrenebilmesi için gerekli olduğunun farkında değillerdir. Onlara göre ,zihinsel gelişme ve öğrenme “kafanın” içinde olup biten bir şeydir. Bu nedenle çocuk büyüdükçe oyun etkinliği zaman kaybı olarak görülür ve kısıtlanmaya çalışılmaktadır. Çocuk daha ciddi görünen daha az gürültülü ve pasif öğrenme etkinliklerine yöneltilmektedir. Eğitim ve oyun arasına keskin sınırların konması çocuğu kalıcı ve aktif öğrenmeden uzaklaştırarak hem ruhsal hem zihinsel açıdan sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır (Akt, Önder 2000).

Okul öncesi eğitim kurumları çocuklar için bir anlamda “oyun yerleri” olarak düşünülmelidir. Çünkü bu çağda çocukların en önemli ihtiyaçlarının başında oyun gelmektedir. Çocuklar oyun oynayarak gelişmekte, öğrenmekte ve olgunlaşmaktadır. Bu nedenle çocukların oyun içinde eğitimi bu kurumlarda planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklar için oyun oynarken, aynı zamanda toplumsal bir ortam hazırlamaktadır (Kandır, 2001).

Çocuk eğitiminde kabul edilen temel ilkeler arasında; çocukların oyun oynayarak ve oyun aracılığı ile, kısaca oyun yoluyla öğrendiği ve geliştiği, oyunun, öğrenme için temel faktör olan motivasyon faktörünü barındırdığı, öğrenmenin ilerlemesi için yetişkinlerin oyun ortamlarını düzenleme gibi sorumlulukları olduğu ilkesi bulunmaktadır (Kandır, 2001).

Çocuğa oyun imkanı tanımayan ve oyunla desteklenmeyen eğitim ortamlarında çocuğun öğrenmeleri sınırlandırılmış olmaktadır. Eğitim programlarının çocuk açısından daha yararlı olabilmesi için öğrenmeyi artırıcı ve zenginleştirici özelliği olan oyun, programın temeline alınmalıdır. Eğitimciler sınıf içi etkinliklerini planlarken oyunun bu özelliğinden yararlanmalıdır (Morrison, 1998).

Okulöncesi dönemdeki çocuğun en önemli faaliyeti ve gelişimsel ihtiyacı olan oyun için, çocuğa rahat ve güvenli şekilde hareket edebileceği uygun ve zengin oyun ortamı hazırlamak önemlidir. Bu ortamda çocuk diğer çocuklarla, zaman zaman yetişkinle, bazen de kendi başına oynayabilmelidir. Çocuğa oyun fırsatı verilmesi ve bu fırsatı gerçekleştirebileceği uygun mekan ve malzemenin sağlanması, çocuğun gelişmesi için oyundan gereği gibi yararlanmasında önemli bir noktadır. Özellikle çocukların geçirdikleri bir çok kritik dönemi içine alan ve gelişim hızlarının çok yüksek olduğu okul öncesi dönem bu bakımdan daha da fazla önem taşımaktadır (Aydoğmuş 1995, Tüfekçioğlu 2001, Oktay 1999).

Çocuk gerekli ortam ve malzemeyi bulduğunda bedeniyle, hareketleriyle, duyuları, duyguları algılaması ve anlatımıyla her zaman yeni bir şeyler üretmeye yönelmektedir. Çünkü oyun çocuğun yaratma ortamıdır. Çocuk yalnız büyüklerden

öğrendiğini ve gördüğünü oyuna aktarmakla kalmaz kendi yeteneklerini de bunlara katarak yeni şeyler yaratır. Oyun öğretmenlere, anne babalara çocukların gizli yeteneklerini keşfetme imkanı sağlamaktadır. Böylece çocukların eğitimlerine bu yönden katkı sağlanabilir (Poyraz 2003, Öztürk 2001).

Burada önerilen yetişkin rolü; öğrenmeyi kolaylaştıran öğrenme olayında çocuğa yardımcı, destekleyici ve duyarlı olan bir roldür. Böyle bir yetişkin rolünde “çocuğa saygı” oldukça önemlidir. Çocuğa saygı çocukların ilgilerini, ihtiyaçlarını, gelişim düzeylerini, bireysel farklılıklarını, yaşamakta oldukları deneyimlerini göz önünde bulunduran bir öğrenme ortamı sağlanarak gerçekleştirilebilmektedir. Öğrenme sürecinde, sonucu değil de süreci vurgulamak önem taşımaktadır (Fetihi, 1999).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, oyunla ilgili uygulamaların iyi bir şekilde sürdürülebilmesi için, öğretmenin eğitim programlarında oyunu çok iyi planlaması ve zaman zaman çocukların oyununa dahil olması gerekmektedir(Sevinç, 2004).

Okul öncesi dönemde sosyo dramatik oyunların önemine değinen Smilansky, çocuğun bu tarz oyunlarda cesaretlendirilmesi için yetişkin veya öğretmenin uygulayacağı yöntemleri şu şekilde sıralamaktadır.

-Model olma ; Öğretmen oyuna bir rolü oynayarak dahil olabilir. (Örneğin;oyuncak bebeğe elindeki kalemle iğne yapıyormuş gibi oyuna dahil olabilir veya oyun başlatabilir.) Bu durumda hem doktorların görevleri konusunda çocuklara bilgi aktarımında bulunabilir hem de çocukların dramatik oyunlara yönelmesini sağlar.

-Sözel rehberlik; Öğretmen oyuna katılmaz ancak oynayan çocuklara öneride ve hatırlatmalarda bulunabilir.(Örneğin; anne rolü oynayan çocuğa bebeğini yatırmadan yıkamasını hatırlatabilir.)

-Tema ve fantezi denemeleri; Çocuklara sevdikleri hikayeler dramatize ettirilebilir.

-Hayal oyunları denemeleri; Farklı duyguların yüz ifadeleri ile anlatılması, parmak kuklalarının konuşturulması veya “yağmurlu bir günde” diyerek çocukları şemsiye yerine bir örtünün altına toplaması gibi.

Bu tür oyunlarda çocuk sosyal çevresini ve sosyal ilişkilerini ortaya koyar (Moyle, 1994).

Özellikle okulöncesi eğitim döneminde oyun, en iyi eğitim ve öğrenme aracı olduğuna göre, öğretmenin eğitim programındaki tüm etkinlikleri oyuna dönüştürerek planlaması, onların etkinliklerden daha fazla zevk almalarını ve yaparak- yaşayarak öğrenme yolu ile öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Oyun haline getirilmiş eğitim durumları ile, çocuğa bir çok konu daha az zorlayarak, daha kolay öğretilmektedir (Önder 2000).

Okulöncesi kurumlarını bu denli uyarıcı, bu denli yaratıcı bu denli kişilik geliştirici kılan en önemli etken oyun ve oyunla eğitimidir (Çağlak, 1999).

1.2.2. Oyunun Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkisi

Oyunun Fiziksel Gelişime Etkisi

Oyun sırasında çocuğun tüm bedeni hareket halindedir. Yapılan hareketlerin tekrarlanması ve birbirini takip etmesi çocuğun performansını artırmaktadır. Koşma , atlama tırmanma,sürünme,sıçrama vb .fiziksel güç gerektiren hareketleri içeren oyunlar, çocuğun vücut sistemlerinin(solunum, dolaşım, sindirim, boşaltım sistemleri) düzenli çalışmasını sağlayarak fiziksel gelişimine katkı sağlamaktadır (Baykoç Dönmez 1992, Poyraz 20003)

Oyunun Psiko-Motor Gelişime Etkisi

Çocuk oyunda bedenini çalıştırmakta, kaslarını çeşitli biçimlerde kullanarak psiko-motor becerilerde yeterlilik kazanmakta ve kendini geliştirmektedir. Oyun

sırasındaki fiziksel etkinlikler, çocukların ince ve kaba motor faaliyetlerinin gelişmesini, vücut bölümlerini koordineli kullanmalarını sağlamaktadır. Oyun oynayan çocuk oyun yoluyla; gücünü arttırmakta, tepki yeteneğini geliştirmekte, durgun ve dinamik dikkate sahip olmakta, bedensel esneklik kazanmakta ve hareketlerinde gerekli hız yapmayı öğrenmektedir (Seyrek ve Sun 2003, Öztürk 2001, Ellialtıoğlu 2005).

Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi

Oyun çocuğun duygularını ifade etmesini sağlamakta, yetişkinlerin koyduğu kısıtlama ve kuralların sıkıntısından kurtulmasına yardımcı olabilmektedir. Çocuk, oyununda özgür olma, kendini ifade etme ve çevresiyle uyumlu ilişkiler kurma ihtiyacını giderebilmektedir. Çocuk, rekabet, kıskançlık, kırgınlık, düşmanlık, öfke gibi duygularını oyununa yansıtabilmekte ve sevgisini, mutluluğunu yine oyun yoluyla sergileyebilmektedir. Farkında olmadan iç dünyasını bu yolla yetişkinlere açabilmektedir (Seyrek ve Sun 2003, Akandere2003).

Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi

Doğumdan okul çağına kadar çocukta görülen en büyük çaba; sosyalleşme, diğer insanları anlama ve uyum sağlama çabasıdır. Bu dönemde oyun onun en büyük yardımcısıdır. Çocuklar, başkalarıyla oynamak, konuşmak, paylaşmak, kendini anlatmak zorunda kaldığında diğer insanların da düşünceleri, görüşleri olduğunun farkına varmaktadırlar. Bu şekilde başka insanların da istekleri olduğunu öğrenirler (Anonim web 2005). Ayrıca çocuk oyun oynarken kendisini tanımakta, yeteneklerini keşfetmekte, başka insanların rollerini üstlenerek empati yeteneğini geliştirmektedir (Öz 1997).

Çocuk doğru-yanlış, iyi-kötü,haklı-haksız gibi toplumda değeri olan ahlaki kavramları oyun sırasında görür, öğrenir, dener, benimser ve benliğinin bir parçası haline getirebilir. Sırasını beklemek, paylaşmak, işbirliği yapmak, kendi hakkını savunmak, başkalarının hakkına saygılı olmak, çevresi ile uzlaşmak, düzen ve

temizlik alışkanlıkları edinmek, karşısındakini dinlemek hep oyun sırasında öğrenilebilir. Özellikle hayali ve dramatizasyon oyunlarında çocuk yetişkin yaşantısını taklit ederken, gerçek yaşantısında yer alacak deneyimler kazanabilmektedir (Sevinç, 2004).

Çocuk, aile çevresinden getirdiği,psikolojik ve sosyal özelliklerini davranışlarına yansıtabilmektedir. Oyun ortamı bu gibi kişisel davranışların, demokratik sosyal yaşam için gerekli uyum sürecinden geçmesine ve uzlaşma stratejilerinin geliştirilmesine imkan vermektedir (Driscoll and Nagel, 2002).

Oyunun Bilişsel ve Dil Gelişimine Etkisi

Oyun çocuğun bedensel gelişimini, psikomotor gelişimini, duygusal ve sosyal gelişimini etkilediği gibi zihin ve dil gelişimini de etkilemektedir. Çocuk oyun oynarken dünyayı ve çevresini keşfetmekte, yeni bilgiler edinmekte, merak duygusunu tatmin etmektedir. Bellekte tutma, hatırlama, isimlendirme, eşleştirme, sınıflandırma, analiz, sentez, problem çözme gibi zihinsel süreçlerin işleyişi oyunla hızlanmakta ve gelişmektedir. Mantık yürütmeyi, sebep-sonuç ilişkileri kurmayı, dikkatini toplamayı, kendini bir amaca yöneltmeyi, oyunda ortaya çıkan sorunları görmeyi ve bunlara çözümler bulmayı öğrenmektedir. Oyunla çocuk düşünme, algılama, zihinsel planlama gibi zihin gücü gerektiren soyut yetenekler yönünden gelişme sağlamaktadır (Seyrek ve Sun 2003, Poyraz 2003, Akandere 2003).

1.3. OYUN VE ÇALIŞMA (İŞ) ARASINDAKİ FARKLILIK

Neyin oyun olup, neyin oyun olmadığını bilmek, oyunu tanımak ve oyundan yararlanmak açısından oldukça önemlidir. Oyunu gerçek oyun yapan, oyuncunun oyunda yer alması için herhangi bir zorunluluğu olmayan serbestlik, önceden belirlenmiş zaman ve alan sınırları ,nasıl gelişip sonuçlanacağı belli olmayan belirsizlik, kurallı bir oyunda yeni bir şey üretilmemesi, gerçek yaşam kurallarının oyunda geçersizliği ve hayali olma gibi değişmez özellikleridir. Bu özellikler oyunla ilgili çalışan araştırmacı ve eğitimciler tarafından da kabul edilmektedir (Baykoç Dönmez, 1992).

Oyunla çalışma arasındaki ayrım nedir? Herhangi bir etkinlik aynı zamanda hem çalışma hem oyun olabilir mi? Oyun olarak başlayan bir etkinlik çalışma veya işe dönüşür mü? Bu sorulara kesin bir cevap bulmak, oyun, iş, öğrenme süreçleri arasında kesin ayrımlar yapmak oldukça zordur. Birinin nerede başlayıp, nerede bittiği ve ne zaman birbirine dönüştüğü ancak davranış değişikliği izlemekle mümkün olabilir. Bu belirsizliğe rağmen gelişim psikologları oyunda görülen belli başlı tipik özellikleri belirlemiş ve bu ortak özelliklerle oyun ve çalışma arasındaki farklılıkları açıklamaya çalışmışlardır (Sevinç, 2004).

Oyun çocuğun kontrolünde olduğu için materyal ve etkinliği, becerileri ve ilgileri yönünde kendisi seçer. Böylelikle başarısız olma korkusundan uzak bir şekilde kendine güveni artabilmekte ve başarılı olabilmektedir. Oyun da, başarı ve öğrenme ihtiyacı gerektiren durumlarda görülen stres ve kaygı görülmemektedir. Oyunda yapılacak hatalar için risk ve cezalar denetim altına alınmıştır. Oyunda doğrular ve yanlışlar bulunmadığı için çocukların oyunda başarısız olmaları gibi bir durum söz konusu değildir. Çocuklar oyunda hata yapmaktan, başarısız olmaktan korkmadıkları için değişik denemeler yapmaktan çekinmezler. Oyunda sonuç düşünülmez önemli olan çocuğun oyunu oynarken yaşadıkları ve hissettikleri eğlenceli süreçtir. Çalışmada ise önemli olan sonuçtur. Birey yaptığı işin sonunda

başarılı olmayı hedefler, bu da çalışma sürecine sonuçta başarılı ya da başarısız olma gerginliğini getirmektedir (Driscoll and Nagel 2002, Özkök 2004).

Bilim adamları uzun yıllar boyunca oyunun tanımını tam olarak oluşturmaya çalışmışlardır. Oyunun çeşitliliği, insanoğlunun varolduğundan beri oyunun oynanması, oyunun yaş ilerledikçe içerik ve şekil yönünden değişmesi, oyunun tanımlanması ihtiyacını daha da güçlendirmiştir. Bununla ilgili bir çalışmada oyunun tanımı çocuklara buldurulmaya çalışılmıştır. Bunun için ise çocuklara pek çok faaliyet sıralanarak onlardan bunları “iş” ve “oyun” olarak ayırt etmeleri istenmiştir. Sonuçta çocuklar kendilerinin isteyerek başlattıkları faaliyetleri “oyun”, başkalarının kendilerinden yapmalarını istedikleri şeyleri “iş” olarak adlandırmışlardır. Çocukların bu seçimi yaparken mekana ve ortamda yetişkin olup olmayışına dikkat ettikleri gözlenmiştir (Howard, 2002).

Oyuna katılmak çocuğun özgür seçimidir. Oyun etkinliğinin başkaları tarafından yönlendirilmeyip, çocuğun kendi seçimi olması önemlidir. Çocuğun zevkine uygun olmayan, yetişkin tarafından empose edilen oyunlar, çocuğun seçimi olmadığı, motivasyonu bulunmadığı ve kontrol kendisinde olmadığı için yaşadığı baskıdan dolayı oyun olmaktan çıkıp iş olmaya yaklaşabilir. Diğer taraftan çocuğun ilgisini çeken bir çalışma oyun gibi algılanabilmektedir. Bu nedenle çocuk hoşlanmadığı bir etkinlik için zorlanmamalı, aynı zamanda hoşlanarak yaptığı bir etkinlikten de uzaklaştırılmamalıdır. Oyun, çocuk istediği gibi, müdahale edilmeden oynandığı zaman gerçek oyundur (Whitehead, 1980).

Frobel çocuğun içten güdümlü olduğunu ve yetişkinlerin onu oyuna teşvik etmesinin gereği olmadığını düşünmektedir. Yetişkinin müdahalesi bu doğallığı bozup, çocuğun davranışını olumsuz yönde etkilemektedir. Frobel, oyunu çocuğun kendiliğinden başlattığı, işi ise yetişkinin yönlendirdiği bir uğraşı yerine getirme olarak tanımlamaktadır. İnsan için iç denetimin önemli olduğunu ve oyunun bu iç denetimin kazanılmasında olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Kendine güvenen çocuk, kendi başladığı işi bitirecek ve sorumluluğunu alacaktır. Dışarıdan

müdahale edildiğinde ise çocuk zorlamayla karşılaşacağı için direnç gösterecek ve yaptığı işe ilgi duymayacaktır (Sevinç, 2004).

Çocuğun özgürce seçemediği, denetleyemediği çalışmalar çocukta isteksizlik, mutsuzluk ve engellenmişlik duyguları yaratarak geleceğe yönelik çalışma ve iş tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Elkind (1989) çağımızda çocukluk yaşantılarının kısıtlandığından ve yetişkin yaşantısına geçişin hızlandırıldığından bahsetmekte, bu koşullarda çocuğun potansiyelini doğal olarak geliştiremeyeceğini ileri sürmektedir. Sürekli yapılandırılmış ortamlarda bulunan ve aileleri tarafından başarıya şartlandırılan çocukların ileri derecede stres belirtileri gösterdiklerine ve yeni deneyimlerden kaçındıklarına dikkat çekmektedir (Akt: Sevinç, 2004)

Oyun, sonunda elle tutulur bir şeyin üretilmediği bir kavramdır. Oynama direkt yerine getirilen bir durumdur. Oyun geleceğe ait bir düşünce ve etkileşim olmaksızın, o anda meydana gelen anında tatmin sağlamaya yönelik bir olgudur. Oyun süreci içerisinde oyuncu zamanı unutarak o anı yaşamaktadır. Oyunun bu zaman tanımaz özelliği onu cezbedici yapmaktadır. Eğer oyun çocuğun zorlandığı ve sıkıldığı bir duruma dönüşürse oyun olmaktan çıkmaktadır (Kale, 2003).

Tablo 4.Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Serbest Oyun ve Çalışma Arasındaki Etkinlik Özellikleri ve Örnekleri

	OYUNUN ÖZELLİĞİ	ÖRNEK
Çocuk Merkezli Oyun	Çocuğun kendi kararı ile oyuna katıldığı ve oyun arkadaşlarını kendisinin seçtiği oyun (serbestlik ve gönüllülük)	Çocuk ne zaman, nasıl,kiminle ve ne oynayacağını serbestçe seçer.Serbest oyun sırasında sosyal ve sembolik oyun yüksek düzeyde görülür.Evcilik oyunları gibi.
Sunulmuş Oyun	Çocuğun esnek kuralların bulunduğu bir çevrede oynadığı, yetişkinin serbest oyuna nazaran azda olsa dolaylı yoldan yönetiminin olduğu (materyal ekleme ve değiştirme gibi)oyun	Oyuncular belirlenmiş zaman aralığında, sınırlı sayıda oyun aktivitesi seçme şansına sahiptirler.İlgi köşelerinde oyun gibi.
Yönlendirilmiş Oyun	Yetişkinin oyuna liderlik ettiği ve çoğu zaman oyuncuların ne zaman, nerede ve nasıl oynayacakları veya oynayıp oynamama konusunda seçim yapamadıkları oyun	Yarışmalı gurup oyunları, parmak oyunları, bilmeceler ve hikaye canlandırmayı içeren dramatize etkinlikler
Çalışmaya Yönelik Oyun	Gerçekte oyun amacı taşımayan daha çok konu-merkezli aktiviteleri içeren, ancak iyi bir rehberlikle çocukların motive edilmesiyle oyun etkinliğine dönüşebilecek etkinlikler	Ezbere dayalı aktiviteler. Şarkı söyleme,sayı sayma, basit toplama çıkarma gibi kavram çalışmalarını içeren etkinlikler.
Çalışma	Etkinliğin dıştan yönetildiği belli bir amaca yönelik ve çocukların dıştan motive edilmeye çalışıldığı aktiviteler.Yetişkinin merkezde olduğu ve sıkça değerlendirme yaptığı etkinlikler.	Ne zaman, nasıl,nerede ve ne çalışılacağına yetişkinin karar verdiği etkinlikler.Öğretilmek istenen konuya göre hazırlanmış çalışma sayfaları ile çalışma. Okuma yazma çalışmaları ve deneyler gibi.

Bergen (1987) ve Wing (1995) araştırma sonuçlarına göre Isenberg ve Jolongo (2001) tarafından uyarlanmıştır.

Çalışma ve oyun toplumların kültürel değerlerine göre değişen, fakat genellikle değerler çizgisinin zıt uçlarında yer alan kavramlardır. Bu nedenle çocuklar büyüdükçe ve okul çağına geldikçe çocuktan oyun oynamaması beklenir. Oyun etkinliği bir zaman kaybı olarak görülüp ve kısıtlanmaya çalışılarak çocuk daha ciddi görünen, gürültüsüz ve pasif etkinliklere yöneltilir. Oyun ve çalışmanın farklı kutuplarda görülmesinin nedeni, oyunu sadece enerji atma ve eğlence ile eş anlamlı olarak kabul eden görüşlerden kaynaklanmaktadır. Oyun, çocuğa çalışmasını tamamladıktan sonra yapabileceği bir etkinlik olarak sunulmaktadır. Böylece çalışma oyundan daha değerli kılınmaktadır. Oysa okula başlamakla oyun ihtiyacı sona ermez. Çocuk büyüdükçe gelişim düzeyine göre biçim değiştirerek sürer. Okulu oyun çağının sonu gibi görmek yanlıştır. Çocuğu öğrenmeden soğutmanın en kısa yolu onu oyundan uzaklaştırmaktır . Eğitim ve oyun arasına keskin sınırlar konması çocuğu kalıcı ve aktif öğrenmeden uzaklaştırarak hem ruhsal hem bilişsel açıdan sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır. Çocuğun oyundan yalıtılarak öğrenmesini sağlamak çok güçtür. Çünkü çocuklar öğrenmelerini kontrol edebilirler. Çocuğun ilgi duyduğu ve ihtiyaç hissettiği şey öğrenmeye değerdir. Ancak böyle bir durumda çocuk öğrenmeye istekli olacaktır. (Özyürek 1980, Yörükoğlu 1980, Önder 2000, Bruce 1993) .

Günümüzde çocukların, özellikle okul öncesi dönemde, oynayarak öğrendikleri ve geliştikleri bir çok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Smith 1995; Boyer 1997; Hurwitz 2002; Russ 2003; Güven 2003). Yapılan bu araştırmalar sonucu oyun, çocuğun gelişim süreci içinde önem kazanmıştır. Bu nedenle çocukların oyunları hoş karşılanmaktan öte çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçası ve en önemli yardımcısı olarak kabul edilmektedir (Akt.Öncü ve Özbay, 2005) .

Wing (1995) de yaptığı bir çalışma ile anasınıfları, ilkokul birinci ve ikinci sınıfa devam eden çocukların oyun ve çalışma algılarını incelemiş sonuçta çocukların yetişkinlerden farklı düşüncelere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklar tarafından oyun ve çalışma sözcükleri sınıf içi etkinliklerde sıkça konuşulmakla beraber onların düşüncelerinde bu iki kavram çok farklı yerlerde. Bu çalışma sonucunda anaokullarında zorunlu yapılan ve öğretmen tarafından yönetilen

etkinlikler çalışma, çocukların kendi seçimine bırakılan ve çocuk tarafından yönetilen etkinlikler oyun olarak görülmektedir. Wing'in yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre çocuklar bir şeyi yapmak zorunda olmayı çalışma, bir şeyi yapmayı istemeyi ve yapmayı oyun olarak ifade etmektedirler. Ayrıca etkinliklerin fiziksel ve bilişsel çaba gerektirmesi çocukların oyun ve çalışma algılarını etkilemektedir. Driscoll and Nagel (2002) Wing'in çocukların oyun ve çalışma algılarını incelemek için yapmış olduğu çalışmanın sonucuna göre, okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf içi etkinlikleri;

- Etkinliğin yapısı ve içeriği,
- Çocuğun davranışları ve etkinliğe katılımı,
- Öğretmenin etkinliğe katılımı ve beklentileri

yönünden kategorilere ayırarak, oyun ve çalışma sınıflandırması yapmıştır Bu sınıflamada oyun ve çalışma arasında oyun ve çalışmanın bir arada ve iç içe olduğu geçişten söz edilmektedir (Tablo.5).

Yetişkinlere göre yaşamın ciddi bir yönü olan çalışmanın tam tersi bir etkinlik olarak görülen oyun, doğrudan bir kazanım sağlamadığı için bazı görüşlere göre küçümsenmekle birlikte keyifli ve tasasız bir eğitim aracıdır. Oyun bilimsel ve hayal gücü gerektiren çalışmaların temelinde olması gereken yoğun ilgi, algı ve yaratıcılığı içinde barındırmaktadır. Oyun sadece bir eğlence sürecini değil, çocuğun kendi kendine bir şeyler öğrenmesini sağlayan ve zorlamadan becerilerini ortaya çıkarma fırsatını veren bir eğitim sürecini de kapsamaktadır (Önder, 2000).

Okulöncesi çağıdaki çocukların zamanının büyük bir kısmının anaokullarında geçirdiği düşünülürse ve oyun zaafları göz önüne alınırsa eğitimin oyunla doğru zaman ve doğru yerde nasıl verileceği büyük önem taşır. Öğretmenin kültürel beklentisi çocukluk dönemi eğitiminde büyük rol oynamaktadır.Okul öncesi eğitim kurumlarında bir çok öğretmen oyun ve çalışmayı birbirinden ayırmakta, oyunu çalışmanın ödülü olarak görmektedir. Bu da çocukta oyunun çalışmadan daha önemsiz olduğu inancını geliştirmektedir. Oysa profesyonel eğitimciler çocukların bu ihtiyacını göz ardı etmeden çocuğa oyun ve çalışma arasında dengeli bir ortam sunmalıdır (Fromberg, 2002)

Tablo.5 Çocukların Algılamalarına Göre Oyun ve Çalışma

ETKİNLİĞİN YAPISI		
OYUN	Oyun ve Çalışma Arası	ÇALIŞMA
-Materyallerin serbestçe keşfedilip kullanılması -Genellikle çeşitli nesnelerin kullanımını içerir -Sessiz olma gereği yoktur. -Sürece yöneliktir. -Herhangi bir sonuç beklenmez	- Çocuğun yaratıcılığına az da olsa imkan veren, öğretmen tarafından belirlenen etkinlikler - Çocuğun seçtiği fakat ayrıntılara dikkat etmesi gereken etkinlikler - Kurallı oyunlar - Öğretim içerikli kurallı oyunlar	- Öğretmenin yönettiği ve belirlediği etkinlikler - Sonuçtaki ürüne yönelik etkinlikler -Genellikle kağıt ve kalem kullanmayı gerektirir. -Çogu zaman sessizlik gerektirir. -Bitirilmesi gerekir.
ÇOCUĞUN KATILIMI		
-Çocuk merkezlidir. -Genellikle hareketlidir. -Çocuk dikkatini yoğun olarak kullanmaz - Her zaman eğlencelidir.	-Genellikle öğretmen merkezlidir. Ancak çocuğun seçim şansı vardır. -Arkadaşları ile serbestçe etkileşimde bulunur. -Genellikle eğlencelidir.	-Çocuğun dikkatli olması gerektiğini hissettiren zihinsel etkinlikler -Arkadaşları ile bazen etkileşimde bulunur. -Genellikle hareket içermez. -Bazen eğlencelidir.
ÖĞRETMEN KATILIMI		
-Öğretmen katılımı azdır. -Değerlendirme nadiren olur.	-Öğretmen bazen yönlendirme yapar. -Genellikle biraz değerlendirme vardır.	-Öğretmenin beklentileri merkeze alınır. -Sonuçlar ve ürünler sürekli öğretmen tarafından değerlendirilir.

(Driscoll and Nagel 2002'den uyarlanarak alınmıştır.)

2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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

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

Hannikainen (2001) günün büyük kısmı oyuna ilaveten yetişkin merkezli ve yapılandırılmış aktiviteler ve rutinler gibi ciddi aktivitelerle geçirilmekte olan gündüz bakım evlerindeki, aktiviteleri inceleyerek bunların çocuklar için sıkıcı olup olmadığı, oyunun çocuklar arasında nasıl birliktelik duygusu oluşturduğu sorularına cevap aramıştır. Danimarka, Finlandiya ve İsviçre de gündüz bakım evlerinde çocukların yaşam kalitesi üzerine Nordic işbirliği araştırma projesindeki gözlemleri kullanmıştır. Bu veriler, 7 bakım evinde günlük aktiviteler sırasında 16 tane 5 yaş çocuğunun gözlenmesi ile elde edilmiştir. Analizler yorumlama metodu ile yapılmıştır. Sonuçlar oyunlarda çocukların kendi kültürlerini yaratmada aktif kaynaklar olduğunu ortaya

koymuştur. Aynı zamanda çocukların oyundaki eğlencelerini mimikler ve şakalaşmalarla tüm aktivite türlerine taşıdıkları ve eğlence aksiyonu ile en sıkıcı durumları bile ilginç, heyecanlı ve anlamlı hale getirdikleri görülmüştür. Ancak oyunda pozitif duyguların ifadesi, birliktelik ve eğlence hissinin daha st düzeyde olduğu belirlenmiştir.

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

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

Leseman, Rollenberg and Rispen (2001), çocuk yuvalarında yaptıkları bir çalışmada, çocuk merkezli serbest oyun ve öğretmen yönetimindeki çalışma etkinliklerini, bilişsel bilgi yapılandırılması yönünden karşılaştırmışlardır. Bu araştırma Piaget ve Vygotsky'nin savunduğu soyo-kültürel modele göre yapılandırılmış erken çocukluk eğitim müfredatındaki iki eğitim durumunda çocukların davranışları ve sosyal etkileşimlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma Hollanda'nın orta büyüklükteki bir şehrinde yedi anasınıfında ortalama yaşı 53 ay ve anadilleri Flamence olan 40 çocuk (24 kız,16 erkek) ile yapılmıştır. Araştırmanın temel konusu; serbest oyun durumlarında ve çalışma etkinliklerinde çocukların sosyal yaklaşma hareketlerini(iki taraflı anlayış ve düşünce paylaşımı) ve bilgi inşalarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmada serbest oyun zamanında çocuklar, oyun seçimi ve yalnız veya birlikte oynama konusunda tamamen özgür bırakılmıştır. Çalışma etkinliklerinde ise öğretmen çocuklara bir ödev vermiş ve bunun grup halinde yapılmasını istemiştir. Tüm çocukların video kayıtları alınmış ve her sınıftan yakalarına mikrofona takılmış 6 çocuğun her biri bu farklı iki eğitim durumunda 6 dakika izlenmiştir. Ayrıca çocukların annelerinden çocuklarının kişisel özellikleri hakkında bir anket doldurmaları istenmiştir. Bulgular değerlendirilirken çocukla ilgili faktörler(karakter yapısı,zihinsel beceriler ve ailenin sosyo ekonomik yapısı) ve ortamla ilgili faktörler (akran ve öğretmen davranışları) göz önüne alınmıştır.Sonuçta öğretmenlerin çalışma etkinliklerine daha fazla katılım gösterdikleri ve bilgi inşası konusunda çocuklara rehberlik ettikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların serbest oyun sırasında birbirleriyle daha yüksek düzeyde sözel iletişim kurdukları, çalışma sırasında ise sözel iletişimin sınırlı olduğu ve bunun çoğunluğunun öğretmenle yapıldığı belirlenmiştir.

Guimaraes and McSherry (2002) Kuzey İrlanda'daki okul öncesi eğitim müfredatının çocuk-merkezli oyun ve öğretmen-merkezli aktiviteler açısından test edilmesini amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada gözlemler 4 farklı tipte (özel gündüz bakımevi, anaokulu, oyun gurubu, anasınıfı) 71 okul öncesi eğitim ortamında yapılmıştır. Her bir merkez bir gün içinde bütün halinde gözlenerek çocukların katıldığı aktiviteler ve bunların içerikleri, mevcut yetişkin ve çocuk sayısı,

etkinliklere harcanan zaman ve yetişkin katılımı kaydedilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde ortaya çıkan sonuçta anasınıfı dışındaki diğer kurumların etkinlik çeşitleri ile çocuk-merkezli eğitimlerinin, öğretmen merkezli eğitimden daha ön planda olduğu görülmüştür. Anasınıflarında yapılan etkinliklerin ise daha çok öğretmen yönetimindeki aktiviteler yönünden yoğun olduğu belirlenmiştir.

Güney (2002) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş gurubu çocukların bilişsel üslupları ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yer alan değişkenler; bilişsel üslup (alana bağımlı / alandan bağımsız), oyun çeşitleri ve çocukların her oyun çeşidinde gösterdikleri oyun davranışlarıdır. Araştırma 19'u kız, 11'i erkek toplam 30 çocukla yapılmıştır. Her bir çocuk serbest oyun saatinde günde on dakika olmak üzere beş gün boyunca gözlenmiştir. Araştırmada oyun gözlem formu ve bilişsel üslup ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, oyun seçiminde bilişsel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını göstermiştir. Ancak çocukların yaş düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkilediği ve 5-6 yaş çocuklarının daha çok dramatik oyunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

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

Fabes, Martin and Hanish (2003) yapmış oldukları araştırmada çocuk oyunlarının , çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine göre nasıl değiştiğini incelemişlerdir. On iki anaokulunda, ortalama yaşları 52 aylık olan 203 çocuk (97 erkek 106 kız) üç yıl boyunca serbest oyunları sırasında gözlenmiştir. Araştırmaya her yıl daha önce katılmayan çocuklar hedef çocuklar olarak alınmıştır. Gözlemler anaokullarının açık olduğu yedi ay boyunca hafta içi her gün yemek ve uyku saatleri dışında yapılmıştır. Yapılan gözlemler sonucu elde edilen verilerde, erkek çocukların hemcinsleriyle oyunlarının, kızların oyunlarından daha hareketli ve sıradan olduğu görülmüştür. Çocuklar karşı cinsle nadiren oynamakla beraber, karma grupla etkileşimleri $\frac{1}{4}$ oranında olmuştur. Bulgular aynı yaş ve özellikteki çocukların oyun deneyimlerinin çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine bağlı olarak değiştiğini doğrulamıştır.

Gmitrova (2003) anaokulu çocuklarının bilişsel gelişiminde öğretmen-merkezli ve çocuk- merkezli taklit oyunlarının etkisini incelemiş ve bilişsel uyum ve nitelikli taklit oyun arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Araştırmada, oyun sürecinde küçük gruplarda çocuk-merkezli oyun ve sınıf katılımı ile öğretmen yönetiminin baskın olduğu öğretmen-merkezli oyun olmak üzere iki yapı incelemiştir. 3-6 yaş arası çocukların bulunduğu iki sınıfta 23 erkek, 28 kız toplam 51 çocuk (ortalama yaş: 4,6) üzerinde 26 kez gözlem yapılmıştır. Gözlenen çocuklar aynı coğrafi yapı, benzer etnik ve sosyo-ekonomik özelliklerden seçilmiştir. 26 kez yapılan gözlemlerde 16.144 çocuk davranışı ölçülmüştür. (bunların 10.744'ü öğretmen yönetiminde, 5.370'i öğretmenin rehber olduğu oyun gruplarında) gözlenmiştir. Sonuçlar, 6 yaşın altındaki çocuklarda oyun temelli müfredatı destekleyen bilişsel gelişim ilkeleri ile uyumlu çıkmıştır. Gmitrova yaptığı bu araştırmada deney grupların da ki oyun organizasyonlarında öğretmen uyarısı ve bilişsel alanda çocuk davranışı arasında yüksek bir pozitif korelasyon bulmuştur.

3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

3.1. Araştırmanın Amacı

Oyunun çocuğun gelişimi açısından büyük bir güç ve öneme sahip olduğu psikoloji ve eğitim kaynaklarında sık sık gündeme getirilmektedir. Oyunun öğrenme ve gelişim üzerindeki etkisi bugüne kadar birçok kez dile getirilmiş, çocuk açısından önemi araştırmalara konu olmuştur. Oyun hakkında yazılan birçok eser oyunun tanımına bağlı kalmıştır. Genel bir tanımın yapılması gerekliliği, en az oyun kadar karmaşık bir kavram tartışması oluşturmaktadır. Oyunun tanımı ve erken çocukluk eğitimindeki önemini vurgulamak amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Rubin ve arkadaşları (1983) kategorik yaklaşımlardan uzak bir şekilde oyunun kapsamını ve bir davranışın oyun sayılabilmesi için nelerin olması gerektiğini ortaya çıkarmak için çalışma yapmışlar, gerçekleştirdikleri ölçümlerle oyunun; içsel motivasyon, sonuçtan çok sürecin önemli olması, gönüllü katılım ,mutluluk ve haz alma gibi özelliklerini ortaya koymuşlardır.

Yakın zamana kadar oyun genellikle eğitimsel ve gelişimsel açıdan ele alınmıştır. Son yıllarda yapılan nadir birkaç çalışma çocuğun kendi aktiviteleri ile ilgili algılarını incelemiştir. Bununla birlikte oyun aktivitelerini organize etme ve tanımlama çalışmaları genellikle yetişkinlerin çocukları gözlemlemesi sonucu ortaya çıkan yetişkin algısına dayandırılmaktadır (Howard, 2002). Yetişkin ve çocukların kullandıkları kriterlerin farklılıklarının incelenmesi son zamanlardaki çalışmalara ışık tutmaktadır.

Toplumların değer yargılarına göre genellikle önce çalışma, sonra oyun gelmektedir. Aynı zamanda, çalışma ve oyun değerler çizgisinin zıt uçlarında yer alan kavramlardır. Genel olarak da çocukların bu kavramları ait oldukları toplumların değer yargılarına göre kazandıkları düşünülmektedir (Özyürek, 1980).

Bu çalışmanın amacı okulöncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının oyun ve çalışmaya ilişkin algılarını belirlemek ve bu belirleme sonucunda çocukların oyun olarak algıladıkları durumları eğitim hayatına aktararak, oyunun motive gücünün, çalışma alanında kullanılmasına hizmet etmektir.

3.1.1 Problem Cümlesi

Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubu çocuklar oyun ve çalışmayı nasıl algılamaktadır?

3.1.2 Alt Problemler

1.Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubu çocuklar;

a- Sınıf içi etkinliklerini oyun ve çalışma olarak ayırt edebiliyorlar mı?

b- Sınıf içi etkinliklerini oyun veya çalışma olarak algılamalarına etki eden faktörler nelerdir?

2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubu çocukların sınıf içi etkinliklerini oyun veya çalışma olarak algılamalarında cinsiyetin etkisi var mıdır?

3.2. Araştırmanın Önemi

Yetişkinlere göre yaşamın ciddi bir yönü olan çalışmanın tam tersi bir etkinlik olarak görülen oyun, keyifli ve tasasız bir etkinlik olmakla birlikte etkin bir eğitim aracıdır. Oyun sadece bir eğlence değil, çocuğun kendi kendine bir şeyler öğrenmesini sağlayan ve zorlamadan becerilerini ortaya çıkarma fırsatını veren bir eğitim sürecini de kapsamaktadır. Eğitim bilime göre oyun çocukların eğitiminde en etkin yoldur. Çocukların her an oynadıkları düşünüldüğünde oyun aracılığı ile eğitim çok kolay gerçekleştirilebilir. Çocuk oyun sayesinde öğrenebildiğine göre, oyun

haline getirilmiş eğitim durumları ile, çocuğa bir çok konu daha az zorlayarak, daha kolay öğretilenmektedir (Önder, 2000).

17. yüzyıldan sonra çocuklar ve oyun hakkındaki görüşler değişim göstererek, yeni bir çocukluk bilinci ile onların dikkate değer, belli gelişim gereksinimleri olan, ve yetişkinden farklı sorunlar sergileyen varlıklar oldukları görüşü öne çıkmıştır. O dönemdeki eğitimin öncülerinden **Rousseau** klasik eseri Emile de; “*Çocuklar kendine özgü, görme ve hissetme yeteneğine sahiptir. Biz yetişkinler olarak kendi dünyamızı onlarınkinin yerine koymakla akılcı davranmış olmayız.*”demektedir (Akt; Sevinç, 2004).

Çocuğun özgürce seçemediği, denetleyemediği çalışmalar onları isteksiz, mutsuz ve engellenmişlik duygusu içinde bırakarak geleceğe yönelik öğrenme tutumlarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Sevinç, 2004).

Oyun, eğlenceli ve program dışı bir etkinliktir. Dıştan gelen amaçlarla yürütülmeyip, bireyin isteğiyle kendiliğinden gerçekleşmektedir. Bu nedenle çocuk hoşlanmadığı bir etkinlik için zorlanmamalı, aynı zamanda hoşlanarak yaptığı bir etkinlikten de uzaklaştırılmamalıdır. Çünkü çocuğun zevkine uygun olmayan, yetişkin tarafından empose edilen oyunlar getirdikleri baskı ile oyun olmaktan çıkıp iş olmaya yaklaşabilir. Öte yandan çocuğun ilgisini çeken bir çalışma oyun gibi algılanabilir. Çocuğun bu zaafı eğitimde kullanıldığında başarı kaçınılmazdır (Whitehead,1980).

Özellikle oyunla çalışma arasındaki ayrımın ne olduğu, herhangi bir etkinliğin hem çalışma hem de oyun olup olamayacağının belirlenmesi, veya oyun olarak başlayan bir etkinliğin çalışmaya dönüşüp dönüşmeyeceğinin belirlenmesi oyunun incelenmesi açısından oldukça önemlidir. Bunlardan öncelikle oyunla çalışma arasındaki ayrımın belirgin hale getirilmesi diğer iki noktaya da ışık tutacaktır. Bu nedenlerden dolayı,araştırmada bu ayrım, çocukların algılarına göre belirgin bir hale getirilmeye çalışılacaktır.

Bununla birlikte bu araştırma okul öncesi eğitim alanında çalışan eğitimcilerin, çocukların oyunu ve çalışmayı nasıl algıladıkları hakkında bilgi edinmeleri ve bu doğrultuda oyunu çocukların eğitiminde etkin bir öğrenme aracı olarak nasıl ve ne şekilde kullanabilecekleri açısından oldukça önemlidir.

3.3. Varsayımlar

Örneklemi oluşturan çocuklar normal gelişim özelliklerine sahiptir. Araştırmada kullanılan veri toplama yöntem ve araçları, istenilen bilgiye ulaşmada geçerli ve güvenilirlerdir.

3.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ili Çankaya ilçesi İlköğretim okullarının anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sadece oyun ve çalışma algılarının incelenmesi ile ve örneklemi temsil eden 362 çocukla sınırlandırılmıştır.

4. YÖNTEM VE ARAÇLAR

4.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma, sosyal bağlama göre esneklik gösteren veri toplama teknikleri üzerine dayanmaktadır ve bu araştırmalarda derine gidilerek yüzeyde görünenin altındakini çıkarmak esastır. Nitel araştırma, inceleme nesnesine ilişkin olarak yorumlayıcı, naturalist bir yaklaşımı içeren bir araştırmadır. Bu araştırmalarda yaygın kullanıma sahip teknikler, katılımlı gözlem, görsel metotlar ve görüşmedir.

Nitel araştırmaların temel karakteristiği, araştırma öznelerinin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma ve dünyayı araştırma öznelerinin gözleriyle görmektir. Bu bağlamda nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin belirleyici özelliği, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Nitel olarak adlandırılan görüşme, yapılanmamış yada yarı- yapılanmış biçimdedir. Tüm nitel görüşmeler üç ortak özellik paylaşmaktadır. Bunlar; söyleşi tarzında olma, görüşülenlerin bakış açısını elde etmeye yönelme, görüşme akışının esnek olmasıdır. Ayrıca görüşmede sorulacak sorular açık uçlu olmalıdır Kültür gerçeğinde bilimsel yasalar yoktur. Bu gerçeklikte insanın kendi yarattığı ilke, değer, kural ve normlar vardır. Bireyler dünyaya, yaşamaları ve çevreyle etkileşimleri sonucu ürettikleri eğilim, değer ve normların içinden bakarlar. Yani bu bakışta sebep- sonuç bağıntısından çok anlam-eylem bağıntısı vardır (Kuş, 2003).

Bu anlam- eylem bağıntısı içinde görüşme yapılan bir kimsenin vereceği cevap kendi yaşantılarının, bilgilerinin ve değerlerinin sınırları ile sınırlı kalır. Çünkü hiçbir birey bilmediği bir hayattan yaşantılar aktaramaz (Türkdoğan, 2000).

Rubin nitel görüşmelerin, insanların etkileşimde bulundukları yerlerde paylaşılan anlamları ortaya çıkarttığını belirtir (Kuş, 2003).

Görüşme, gelişimle ilgili araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Görüşmede olaylardan çok bireylerin olaylara ilişkin duygu, tutum ve düşünceleri ele alınmaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı 2004).

Bu araştırma, yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda araştırmanın amacına hizmet ettiğinden dolayı, yarı yapılandırılmış nitel görüşme yöntemi ile yapılandırılmıştır.

4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Evren

Araştırmanın evrenini 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Evren belirlenirken Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ve Ankara ilindeki ilçelere göre anasınıfına devam eden çocuk sayılarını gösteren veriler dikkate alınmıştır (Ek-2). Anasınıfına devam eden çocuk sayısının çok olmasından dolayı Çankaya ilçesi araştırmada evren olarak kabul edilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Örneklemenin oluşturulması için öncelikle Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Çankaya ilçesindeki ilköğretim okullarının anasınıflarında bulunan toplam öğrenci sayısı tespit edilmiştir. Daha sonra evren sayısı belli olan durumlarda kullanılan basit tesadüfi örneklem hesabı yapılmıştır.

Toplam 3700 olan öğrenci sayısı %95 güven aralığında, %5 hata payı ile hesaplama yapılmış olup

$$n = \frac{Nz.pq}{Nd + zpq} \quad n = \frac{3700.(1,96).0,25}{3700.(0,005) + (1,96).(0,25)} \quad n=348 \text{ bulunmuştur.}$$

Formülde; N ana kitledeki öğrenci sayısını; z, istenen güven derecesine karşılık gelen standart normal dağılım değerini (1.96); pq, varyasyon katsayısını (standart sapma/aritmetik ortalama); d, araştırmada kabul edilen hata payını(%+5); n ise gerekli örnek sayısını ifade etmektedir. P'ye ilişkin bir kaynak olmadığından, önsel bir p bulmak için p=0.5 alınmış ve buradan q=1-p=0.5 olarak bulunmuştur. p.q=0.25 pq'nun alabileceği en büyük değerdir (Yamane, 2001).

Belirlenen örneklem sayısındaki çocuğa ulaşıncaya kadar random yöntemi ile ilçedeki 14 ilköğretim okuluna bağlı anasınıflarına gidilmiş ve 362 çocukla görüşülmüştür.

Tablo 6. Örneklem Gurubunu Oluşturan Çocukların Okullara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Okulların Adı	Kız	Erkek	Toplam
Akpınar İ.Ö.O Anasınıfı	7	6	13
Gülen Muharrem Pakoğlu İ.Ö.O Anasınıfı	33	45	78
Nebahat Keskin İ.Ö.O Anasınıfı	9	21	30
Arjantin İ.Ö.O Anasınıfı	12	13	25
Türk-İş İ.Ö.O Anasınıfı	8	6	14
Anıttepe İ.Ö.O Anasınıfı	17	18	35
Mustafa Kemal İ.Ö.O Anasınıfı	5	5	10
Fahri Çaldağ İ.Ö.O Anasınıfı	3	3	6
Balgat İ.Ö.O Anasınıfı	11	15	26
Hamdullah Suphi İ.Ö.O Anasınıfı	14	17	31
Kılıç Ali Paşa İ.Ö.O Anasınıfı	9	13	22
Mimar Kemal İ.Ö.O Anasınıfı	23	13	36
Talat Paşa İ.Ö.O Anasınıfı	9	4	13
Alparslan İ.Ö.O Anasınıfı	10	13	23
TOPLAM	170	192	362

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda verileri toplamak için iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır.

1. Çocukların kimlik bilgileri ve sorulan açık uçlu sorulara yönelik görüşlerinin kaydedildiği “Veri Toplama Kayıt Formu” (Ek-1),
2. Görüşme sırasında çocuklara gösterilecek oyun ve çalışma etkinliklerini içeren fotoğraflar.

4.3.1. Veri Toplama Kayıt Formu

Bu formun 1.bölümünde; çocuğun adı soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi, devam ettiği kurumun adı gibi kimlik bilgilerinin kaydedildiği sorular yer almaktadır. 2.bölümde ise görüşme sırasında çocuklara gösterilen fotoğrafların içeriğinin oyun mu yoksa çalışma mı olduğuna yönelik cevapları ve cevaplarına ilişkin yöneltilen “neden” sorusuna getirdikleri açıklamaların kaydedileceği kısım bulunmaktadır. Bu form nitel görüşmelerde açık uçlu soru sorulması gerektiği esasına dayanılarak ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Piaget çocukların hüküm ve muhakemelerinin ortaya çıkarılmasında “çünkü” diye başlayan açıklamalara yönelik “neden”, “niçin” sorusunun oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre “çünkü” ile başlayan bir açıklama iki nedenle yapılır. Bunlar ispat etmek veya konuya ilişkin sahip olunan bilgi ve anlamı mantıki olarak açıklamaktır. Beş yaşından büyük çocuklar bu kelimeyi çoğunlukla doğru ve amacına uygun kullanmaktadır (Piaget, 1939).

Bu araştırmanın amacı da çocukların oyun ve çalışma hakkındaki deneyim, bilgi ve beklentilerinin ortaya konması olduğundan, onlara oyun ve çalışma seçeneklerini “neden” seçtikleri sorularak algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır

4.3.2. Fotoğraflar

Araştırmada veri toplamada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından okulöncesi eğitim kurumunda sınıf içi etkinliklerle ilgili çeşitli fotoğraflar çekilmiştir. Fotoğraflar çekilirken çocukların doğallıklarını kaybetmemelerine özen gösterilmiş, çekimler onlara hissettirilmemeye çalışılmıştır. Net ve çocuklar tarafından anlaşılması kolay fotoğraflar elde edebilmek için yaklaşık 120 fotoğraf çekilmiştir. Fotoğraflar tamamen öğrencilerin sınıf içindeki etkinliklerini içermektedir. Bu fotoğraflar uzmanla birlikte incelenerek 8 kategoriye ayrılmıştır. Sınıflandırmada ortamda bulunan malzemenin oyuncak (lego, puzzle, tahta blok, oyun hamuru, plastik tamir seti, evcilik materyalleri) veya gerçek malzeme (kitap, boya, küre, tornavida, kağıt, kalem, pasta hamuru) olması ve bu malzemelerin kullanıldığı etkinlikler sırasında öğretmenin ortamda bulunup bulunmayışı, etkinliğin yapıldığı mekan (yerde veya masada) dikkate alınmıştır. Aynı zamanda oyun ve çalışma ile ilgili fotoğraflar gruplandırılmıştır. Ortamda oyuncakın bulunduğu fotoğraflar oyun gurubunda, gerçek malzemenin bulunduğu fotoğraflar çalışma gurubunda değerlendirilmiştir. Öğretmenin varlığı, her iki guruptaki malzemenin bulunduğu ortamlarda ve etkinliğin yapıldığı farklı mekanda (yerde veya masada) değerlendirildiğinden oyun ve çalışma guruplarının her ikisinde de yer almıştır. Sınıflama şu şekilde yapılmıştır.

A Kategorisi : Öğretmen masada oyuncaklarla oynayan çocuklarla birlikte.

B Kategorisi : Öğretmen yerde oyuncaklarla oynayan çocuklarla birlikte.

C Kategorisi : Çocuklar masada oyuncaklarla oynamaktadır.

D Kategorisi : Çocuklar yerde oyuncaklarla oynamaktadır.

E Kategorisi : Öğretmen masada çocuklarla ve gerçek materyalle birlikte.

F Kategorisi : Öğretmen yerde çocuklarla ve gerçek materyalle birlikte.

G Kategorisi : Çocuklar masada gerçek materyal kullanmaktadır.

H Kategorisi : Çocuklar yerde gerçek materyal kullanmaktadır.

Sınıflamadaki A, B, C, D kategorisindeki fotoğraflar oyun ile ilgili E, F, G, H kategorisindeki fotoğraflar çalışma ile ilgilidir.

Araştırmada kullanmak için, uzman görüşü doğrultusunda, her kategoriden 3 adet fotoğraf olmak üzere toplam 24 adet fotoğraf seçilmiş ve 18 çocukla ön uygulama yapılmıştır. Yapılan ön uygulamada, verileri toplamak üzere soru sorma aşamasından önce çocuklarla iletişim kurmanın zaman aldığı görülmüştür. Aynı zamanda 24 tane fotoğrafın gösteriliş süresinin çocukların dikkat süresini aştığı ve sıkıldıkları gözlenmiştir.

Yapılan yeni bir çalışma ile fotoğraf sayısı her kategoriden 2 adet olmak üzere 16 adete düşürülmüştür. Fotoğrafların çocuklara gösteriliş sırası farklı kategorilerden karışık sıralama yapılarak belirlenmiştir. Bu düzenleme çocuğun dikkatinin dağılmaması ve aynı fotoğrafların arka arkaya gelerek düşüncelerinin etkilenmemesi için yapılmıştır.

4.4. Veri toplama Tekniği

Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş gurubu çocukların oyun ve çalışmaya ilişkin algılarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada veri toplama işlemi 2004-2005 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ilçelerdeki ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına devam eden toplam çocuk sayısı tespit edilmiştir (Ek-2). Daha sonra 3700 anasınıfı öğrencisi bulunan Çankaya ilçesinin evren olarak kabul edilmesine karar verilmiştir. Evreni oluşturan toplam 3700 olan öğrenci sayısı üzerinden %95 güven aralığında, %5 hata payı ile hesaplama yapılmış ve görüşme yapılacak örneklem sayısı belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden okullarda araştırma yapmak için gerekli izinler alınmıştır (Ek-3).

Belirlenen örneklem sayısındaki çocuğa ulaşınca kadar tesadüfi yöntemi ile Çankaya ilçesindeki 14 ilköğretim okuluna bağlı anasınıflarına gidilmiş ve 362 çocukla görüşülmüştür. Çocukların kimlik bilgileri anasınıfı öğretmenin gelişim ve kayıt dosyalarından elde edilmiştir

Çocuklarla yapılan görüşmelerde başkalarından etkilenmelerine engel olmak ve güvenilirliği arttırmak için çocuklarla yalnızken görüşme önerilmektedir (İnanç, Bilgin ve Atıcı 2004). Bu nedenle çocuklarla görüşme, birebir araştırmacı tarafından sınıf dışında belirlenen ve kimsenin bulunmadığı sessiz bir odada yapılmıştır.

Her çocuğa fotoğraflarla ilgili aynı sorular sorulmuş, çocukların açıklamaları sınırlandırılmamıştır. Fotoğrafla ilgili açıklama yapmak istemeyen çocuğa ısrar edilmemiş diğer bir fotoğrafa geçilmiştir. Çocuklara fotoğraflar sırası ile gösterilerek fotoğrafın içeriğinin oyun mu yoksa çalışma mı olduğu sorulmuş, belirttikleri seçenek ve nedeni verilerin kaydedildiği forma işaretlenip yazılmıştır. Her bir çocukla görüşme ortalama 10 dakika sürmüştür.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 11,5 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bilgisayarda veri tabanı oluşturulurken “neden” sorusunun cevabının bulunmasında fotoğrafların kategorileri esas alınmıştır.

Araştırma nitel olarak yapılandırıldığından ve çocuklardan alınan görüşlerin verilmesi gerekliliğinden dolayı çocukların fotoğraflarda gördüklerine ilişkin görüşler yüzde ve frekans olarak verilmiştir.

Araştırma sonucunda herhangi bir puanlama yapılmadığından ve çocuklardan alınan görüşler doğru ve yanlış olarak kodlanmadığından, karşılaştırmalı istatistikî yöntem kullanılmamıştır.

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır. Bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre incelenmiş ve yorumlar yapılmıştır. Tablolarda lego, puzzle, tahta blok, oyun hamuru, plastik tamir seti, evcilik materyalleri gibi oyun malzemeleri oyuncak, kitap, boya, küre, tornavida, kağıt, kalem, pasta hamuru gibi malzemeler gerçek malzeme olarak adlandırılmıştır.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

A Kategorisindeki Fotoğraflara İlişkin Görüşler(Öğretmen masada oyuncaklarla oynayan çocuklarla birlikte)

Tablo 7. Çocukların 1.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 1	N	%
Oyun	354	97,8
Çalışma	8	2,2
Toplam	362	100,0

Tablo 8. Çocukların 1.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 1	N	%
Çünkü Oyuncak Var	346	95,6
Çünkü Gerçek Malzeme	1	0,3
Çünkü Öğretmen Var	13	3,6
Diğer	2	0,5
Toplam	362	100,0

Tablo 7’de çocukların % 97,8’i gördükleri fotoğraftakilerin ”Oyun” oynadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 8’de ise çocukların % 95,6’sının fotoğrafta oyuncak olduğu için “Oyun” dedikleri belirlenmiştir. Fotoğraftaki öğretmenin varlığı

çocukların % 3,6'sı tarafından dikkate alınarak ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, fotoğraftaki ortamda oyuncakın bulunması, gerçek malzemenin bulunması ve öğretmenin bulunması değişkenine göre yapılmıştır. Bu kategorilere girmeyen “zekalarını geliştiriyorlar ve hayal ettiklerini oluşturuyorlar” gibi farklı görüşler ise “Diğer” olarak adlandırılmıştır.

Bu tablodan anlaşıldığı üzere çocuklar kendilerine gösterilen fotoğraf içeriğinin oyun olduğunu belirtmişlerdir. Tablo. 7 ve Tablo. 8 incelendiğinde çocukların gördükleri fotoğraflarda oyun ile çalışmayı birbirinden ayırt edebildikleri ve bunu yaparken ortamdaki materyalin özelliğinden etkilendikleri söylenebilmektedir.

Tablo 9. Çocukların 2.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 2	N	%
Oyun	358	98,9
Çalışma	4	1,1
Toplam	362	100,0

Tablo 10. Çocukların 2.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 2	N	%
Çünkü Oyuncak Var	346	95,6
Çünkü Gerçek Malzeme	4	1,1
Çünkü Öğretmen Var	10	2,8
Diğer	2	0,6
Toplam	362	100,0

Tablo 9’da çocukların %98,9’u gördükleri fotoğraftakilerin ”Oyun” oynadıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 10’da çocukların % 95,6’sının fotoğrafta oyuncak olduğu için “Oyun” dedikleri belirlenmiştir. Çocukların % 2,8’i gibi çok küçük bir oranının öğretmenin ortamda bulunmasından etkilendikleri görülmektedir. Çoğunluk öğretmenin varlığını dikkate almamış oyuncak ve oyun ortamından etkilenecek “Oyun” demişlerdir. “diğer” olarak ifade edilen görüşler ise “büyüyünce iş yapmayı öğrenmek” ve” anne olmak”tır.

Chaille (1977) ve King (1978) çocukların aktiviteleri ile ilgili araştırmalarında çocuklarla görüşmeler yapmışlar ve sonuçta çocukların oyun ve çalışmayı birbirinden ayırt edebildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada, çocuklar öğretmenin kendisinin veya yönergesinin bulunduğu ortamları “çalışma”, kendi yönetimlerinde olan aktiviteleri “oyun” olarak değerlendirmişlerdir (Howard, 2002) . Bu doğrultuda Tablo.9 ve Tablo. 10 incelendiğinde öğretmenin varlığının oyunun önüne geçmediği ve öğretmenin oyuncu olarak oyunda yer aldığı durumlarda, çocukların oyun algılarını etkilemediği söylenebilmektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, çocukların oyun sürecinde onları gözler, taklit ettikleri olay ve nesnelere odaklanır, uygun katılım sağlarlarsa veya “sanki öyleymiş” gibi hareketlerde bulunarak çocukların düşünce akışına girebilirlerse eğitimde oyundan etkin bir şekilde yararlanılabileceği söylenebilir.

B Kategorisindeki Fotoğraflara İlişkin Görüşler (Öğretmen yerde oyuncaklarla oynayan çocuklarla birlikte)

Tablo 11.Çocukların 3. Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 3	N	%
Oyun	290	80,1
Çalışma	69	19,1
Toplam	359	99,2
Kayıp	3	0,8
Toplam	362	100,0

Tablo 12. Çocukların 3.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 3	N	%
Çünkü Oyuncak Var	302	83,4
Çünkü Gerçek Malzeme	8	2,2
Çünkü Öğretmen Var	38	10,5
Diğer	10	2,8
Toplam	358	98,9
Kayıplar	4	1,1
Toplam	362	100,0

Tablo 11’de çocukların % 80,1’i gördükleri fotoğraftakilerin “oyun” oynadıklarını %19,1’i ise “çalışma” yaptıklarını belirtmişlerdir. Tablo 12’de ise çocukların %83,4’ünün fotoğrafta oyuncak olduğu için “oyun” dedikleri, %10,5’inin de fotoğrafta öğretmen olduğu için “çalışma” dedikleri belirlenmiştir.

Bir önceki A kategorisindeki fotoğrafı tanımlayan Tablo 9 ve 10 ile B kategorisini tanımlayan Tablo. 11 ve 12 kıyaslandığında “çalışma” diyen çocukların yüzdesi B kategorisindeki fotoğrafta daha fazladır. Bu yüzdenin artmasının nedeni incelendiğinde B kategorisindeki fotoğrafta öğretmenin oyuna dahil olmaktan çok yönerge verdiği veya doğrudan destekleyici bir rol oynadığı anlamı çıkarıldığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre çocuğun, öğretmenin oyundaki bir oyuncu olmaktan çok, oyunu yönlendiren veya oyuna müdahale eden bir pozisyonda olduğu durumda, ortamda oyuncakların bulunmasına rağmen oyun ve çalışma arasında azda olsa bir karışıklık yaşandığı belirlenmiştir.

Rubin’e (1983) göre bir aktivitenin oyun olabilmesi için davranışta bulunanların, içten gelen motivasyon, sonuçtan çok sürece önem verme , gönüllü katılım, eğitim amaçlı olmama ve mutlu olma gibi oyunun özelliklerini taşıması gerekmektedir. Pellegrini (1991) bu davranış özelliklerinin tamamının bulunduğu oyunu “gerçek oyun” birkaç özelliğin bir arada bulunduğu oyunu “daha az gerçek oyun” olarak sınıflamıştır (Howard, 2002). Bu durumda, Tablo 11 ve Tablo 12’de belirlenen sonuç, fotoğraf içeriğinin “daha az gerçek oyun” olmasından ve öğretmenlerin müdahalesinden dolayı çocuklar tarafından çalışma olarak algılandığı ifade edilebilir. Bu tablolardaki “diğer” olarak ifade edilen görüşler “bulmaca çözmek, sessiz durmak, zeka geliştirmek, öğretmeni mutlu etmek, yardımlaşmayı ve paylaşmayı öğrenmek ve düşünmek” gibi görüşlerdir. “Kayıp” tanımlaması ise görüş belirtmeyen öğrencileri göstermektedir.

Tablo 13. Çocukların 4.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 4	N	%
Oyun	254	70,2
Çalışma	107	29,5
Toplam	361	99,7
Kayıplar	1	0,3
Toplam	362	100,0

Tablo 14. Çocukların 4.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 4	N	%
Çünkü Oyuncak Var	267	73,8
Çünkü Gerçek Malzeme	13	3,6
Çünkü Öğretmen Var	59	16,3
Diğer	19	5,2
Toplam	358	98,9
Kayıplar	4	1,1
Toplam	362	100,0

Tablo 13’de çocukların % 70,2’si gördükleri fotoğraftakilerin “oyun” oynadıklarını % 29,6 ’sı “çalışma” yaptıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 14’de ise çocukların %73,8’inin fotoğrafta oyuncak olduğu için “oyun” dedikleri % 16,3’ünün fotoğrafta öğretmen olduğu için “çalışma” dedikleri belirlenmiştir. Tablo.13 ve Tablo. 14 incelendiğinde bu fotoğrafta öğretmenin varlığı, oyuna dahil olmaktan çok, oyuncağın önüne çıktığı ve oyuna müdahale ediyor gibi algılandığından dolayı bazı çocuklar tarafından “çalışma” olarak yorumlandığı söylenebilir. Yapılan bu çalışmada B kategorisine ait 2 ve 3 numaralı fotoğraflara ilişkin görüşler birbiri ile örtüşmektedir. Bununla beraber literatürdeki Chaille (1977) ve King’in (1978) çocukların aktiviteleri ile ilgili yaptıkları araştırmalarda çocukların öğretmenin kendisinin veya yönergesinin bulunduğu ortamları “çalışma” olarak değerlendirdikleri görüşleri ile uyum sağlamaktadır.

C Kategorisindeki Fotoğraflara İlişkin Görüşler (Çocuklar masada oyuncaklarla oynamaktadır)

Tablo 15. Çocukların 5.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 5	N	%
Oyun	355	98,1
Çalışma	7	1,9
Toplam	362	100,0

Tablo 16. Çocukların 5.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 5	N	%
Çünkü Oyuncak Var	359	99,1
Çünkü Gerçek Malzeme	1	0,3
Çünkü Öğretmen Var	1	0,3
Diğer	1	0,3
Toplam	362	100,0

Tablo 15’de çocukların % 98,1’i gördükleri fotoğraftakilerin “oyun” oynadıklarını belirtmişlerdir.Tablo 16’de ise çocukların %99,1’inin fotoğrafta oyuncak olduğu için “oyun” dedikleri belirlenmiştir. “Diğer” olarak adlandırılan görüş ise “düşünerek bir şeyler yapmak”tır. Bu tablodan anlaşıldığı üzere çocuklar kendilerine gösterilen fotoğraf içeriğinin oyun olduğunu belirtmişlerdir. Tablo.15 ve Tablo.16 incelendiğinde çocukların gördükleri fotoğraflarda oyun ile çalışmayı birbirinden ayırt edebildikleri ve bunu yaparken ortamdaki materyalin özelliğinden etkilendikleri söylenebilmektedir.

Tablo 17. Çocukların 6.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 6	N	%
Oyun	228	63,0
Çalışma	134	37,0
Toplam	362	100,0

Tablo 18. Çocukların 6.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 6	N	%
Çünkü Oyuncak Var	314	86,7
Çünkü Gerçek Malzeme	41	11,3
Diğer	6	1,7
Toplam	361	99,7
Kayıplar	1	0,3
Toplam	362	100,0

Tablo 17’de çocukların % 63’ü gördükleri fotoğraftakilerin “oyun” oynadıklarını % 37 ’si “çalışma” yaptıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 18’de ise çocukların %86,7’sinin fotoğrafta oyuncak ve oyun hamuru olduğu için “oyun” dedikleri % 11,3’ünün fotoğrafta oyun hamurunu gerçek malzeme olarak değerlendirmelerinden dolayı “çalışma” dedikleri belirlenmiştir. “Diğer” olarak adlandırılan görüşler ise “ kasları geliştirmek, beceri kazanmak, zaman geçirmek” gibi farklı görüşlerdir. Piaget, çocukların akıl yürütme sürecinde deneyim (zihnin tecrübelerden beslenmesi) ve toplumsal aktarımdan (ailede ve okulda çocuğa sözlü olarak öğretilenler) etkilendiklerini belirtmektedir (Bacanlı, 2002). Bu sonuca göre okulöncesi eğitim kurumlarının bazılarında oyun hamurunun çocuğa çalışma malzemesi olarak sunulduğu düşünülebilir. Çocuklara verilen oyun malzemesi, oyun amaçlı değil de çalışma amaçlı sunulduğunda bu malzeme gerçek gibi algılanabilmekte ve çocuklar azda olsa bu etkinliği çalışma olarak yorumlayabilmektedirler.

Bu sonuçlar Wing'in (1995) çocukların oyun ve çalışma algılarını incelediği araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Wing'e göre anaokullarında zorunlu yapılan ve öğretmen tarafından yönetilen etkinlikler çalışma, çocukların kendi seçimine bırakılan ve çocuk tarafından yönetilen etkinlikler oyun olarak görülmektedir. Çocuklar bir şeyi yapmak zorunda olmayı çalışma, bir şeyi yapmayı istemeyi ve yapmayı oyun olarak ifade etmektedirler. Ayrıca etkinliklerin fiziksel ve bilişsel çaba gerektirmesi çocukların oyun ve çalışma algılarını etkilemektedir.

D Kategorisindeki Fotoğraflara İlişkin Görüşler (Çocuklar yerde oyuncaklarla oynamaktadır.)

Tablo 19. Çocukların 7.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 7	N	%
Oyun	356	98,3
Çalışma	6	1,7
Toplam	362	100,0

Tablo 20. Çocukların 7.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 7	N	%
Çünkü Oyuncak Var	355	98,1
Çünkü Gerçek Malzeme	2	0,5
Diğer	5	1,4
Toplam	362	100,0

Tablo 19' da çocukların % 98,3'ü gördükleri fotoğraftakilerin “oyun” oynadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 20'de ise çocukların %98,1'inin fotoğrafta oyuncak olduğu için “oyun” dedikleri belirlenmiştir. “Diğer” ifadesi ile belirtilen görüşler “sınıf toplamak”, “düzenli olmak”, “öğretmene sürpriz yapmak” tır. Bu tablolar incelendiğinde çocukların oyuncakla oyunu özdeşleştirmekte oldukları söylenebilmektedir.

Tablo 21. Çocukların 8.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 8	N	%
Oyun	355	98,1
Çalışma	7	1,9
Toplam	362	100,0

Tablo 22. Çocukların 8.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 8	N	%
Çünkü Oyuncak Var	356	98,3
Çünkü Gerçek Malzeme	1	0,3
Diğer	4	1,1
Toplam	361	99,7
Kayıplar	1	0,3
Toplam	362	100,0

Tablo 21’de çocukların % 98,1’i gördükleri fotoğraftakilerin “oyun” oynadıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 22’de ise çocukların %98,3’ünün fotoğrafta oyuncak olduğu için “oyun” dedikleri belirlenmiştir.Tablo 20 ve 21 incelendiğinde çocukların gördükleri fotoğrafı anlayabildikleri ve oyun ile çalışmayı birbirinden ayırt edebildikleri söylenebilmektedir. Çocuklara gösterilen bu fotoğrafın içeriği oyun etkinliğidir. Bu tablodaki “kayıp” tanımlaması görüş belirtmeyen öğrencileri göstermektedir. “diğer” ifadesi olarak belirtilen görüşler ise “ev yıkma çalışması”, “uzaktan kumanda denemeleri” gibi farklı görüşlerdir. Araştırmada varılan bu sonuç Howard’ın (2002) araştırma sonuçları ile uyumludur.

Howard (2002) küçük çocukların oyun, çalışma ve öğrenme algılarını incelediği araştırmada üç ve altı yaşındaki 111 çocuğa oyun, çalışma ve öğrenme içerikli fotoğraflar göstererek ve sorular sorarak oyun ve çalışmayı birbirinden ayırt edip etmediklerini ve bu ayrımı nasıl yaptıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda küçük çocukların %92 oranında fotoğrafları algılayabildikleri ve gösterimlere göre oyunu ve çalışmayı birbirinden ayırt edebildiklerini belirlemiştir.

E Kategorisindeki Fotoğraflara İlişkin Görüşler (Öğretmen masada çocuklarla ve gerçek materyalle birlikte dir.)

Tablo 23. Çocukların 9.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 9	N	%
Oyun	9	2,5
Çalışma	353	97,5
Toplam	362	100,0

Tablo 24. Çocukların 9.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 9	N	%
Çünkü Oyuncak Var	2	0,6
Çünkü Gerçek Malzeme	192	53,0
Çünkü Öğretmen Var	163	45,0
Diğer	5	1,4
Toplam	362	100,0

Tablo 23’de çocukların % 97,5’i gördükleri fotoğraftakilerin ”çalışma” yaptıklarını belirtmişlerdir. Tablo 24’de ise çocukların %53’ünün fotoğrafta gerçek malzeme olduğu için, % 45’inin de öğretmen olduğu için “çalışma” dedikleri belirlenmiştir. Çocuklara gösterilen bu fotoğrafın içeriği çalışma etkinliğidir. Bu tablolardan anlaşıldığı üzere çocuklar kendilerine gösterilen fotoğrafa “çalışma” demelerinin nedeni olarak fotoğraftaki gerçek malzeme ve ortamda öğretmenin bulunmasını göstermişlerdir.

Okul öncesi eğitim programında bulunan dil etkinlikleri öğretmen tarafından yönetilen ve çocukların tümünün katılımı ile gerçekleştirilen bir etkinliktir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar Wing (1995) ve Howards’ın (2002) çocukların oyun ve çalışma algılamalarını incelemek için yaptıkları araştırma sonuçları ile uyumludur. Wing (1995) araştırmasında çocukların anaokullarında zorunlu yapılan ve öğretmen tarafından yönetilen etkinlikleri “çalışma”, çocukların kendi seçimine bırakılan ve çocuk tarafından yönetilen etkinlikleri ise “oyun” olarak algıladıklarını belirtmektedir. Howard (2002) yapmış olduğu araştırmada çocukların “oyun” ve

“alışma”yı birbirinden ayırt ederken aktivitenin yapısı ve materyallerin özelliklerinin yanı sıra, ortamda yetişkin bulunup bulunmayışından etkilendiklerini belirlemiştir.

Tablo 25. Çocukların 10.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 10	N	%
Oyun	10	2,8
Çalışma	352	97,2
Toplam	362	100,0

Tablo 26. Çocukların 10.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 10	N	%
Çünkü Oyuncak Var	2	0,6
Çünkü Gerçek Malzeme	344	95,0
Çünkü Öğretmen Var	14	3,8
Diğer	2	0,6
Toplam	362	100,0

Tablo 25’de çocukların %97,2’si gördükleri fotoğraftakilerin “alışma” yaptığını ifade etmişlerdir. Tablo 26’da ise çocukların %95’inin fotoğrafta gerçek malzeme olduğu için, “alışma” dedikleri belirlenmiştir. Tablo 25 ve 26 incelendiğinde çocukların “oyun” ve “alışma” algılarında kullandıkları malzemenin özelliğinin etkili olduğu ve çocukların gerçek malzeme ile “alışma”yı eşleştirdikleri söylenebilir. Diğer şeklinde ifade edilen görüşler ise “ mutlu oldukları için”, “anneleri sevindirmek için” dir. Okul ncesi eğitim programlarında serbest oyun dışında yapılan tüm etkinlikler grupça ve öğretim rehberliğinde yapılmakta ve kullanılacak materyaller çoğunlukla öğretim tarafından seçilmektedir. Etkinliklerin “alışma” olarak algılanmasın da çocuğun katılımının gönüllü olmaktan çok kendini zorunlu hissetmesinden kaynaklandığı düşünölmektedir.

F Kategorisindeki Fotoğraflara İlişkin Görüşler (Öğretmen yerde çocuklarla ve gerçek materyalle birlikte)

Tablo 27. Çocukların 11.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 11	N	%
Oyun	33	9,1
Çalışma	329	90,9
Toplam	362	100,0

Tablo 28. Çocukların 11.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 11	N	%
Çünkü Oyuncak Var	12	3,3
Çünkü Gerçek Malzeme	225	62,2
Çünkü Öğretmen Var	113	31,2
Diğer	6	1,7
Toplam	356	98,3
Kayıplar	6	1,7
Toplam	362	100,0

Tablo 27’ de çocukların % 90,9’u gördükleri fotoğraftakilerin ”çalışma” yaptıklarını belirtmişlerdir. Tablo 28’de ise çocukların %62,2’sinin fotoğrafta gerçek malzeme olduğu için, % 31,2’sinin de öğretmen olduğu için “çalışma” dedikleri belirlenmiştir. Tablo.27 ve 28 incelendiğinde çocukların kendilerine gösterilen fotoğraftakilerin “çalışma” yaptıklarını ifade etmelerinde öncelikle fotoğraftakilerin kullandığı malzemeden daha sonra öğretmenin varlığından etkilendikleri söylenebilir. Belirlenen bu sonuçlar Chaille (1977) ve King’in (1978) çocukların aktiviteleri ile ilgili yaptıkları araştırmalarda çocukların öğretmenin kendisinin veya yönergesinin bulunduğu ortamları “çalışma” olarak değerlendirdikleri görüşleri ile uyum sağlamaktadır.

Tablo. 28’de ki “diğer” ifadesi, verilerin analizinde sınıflandırılan görüşler dışındaki farklı görüşleri, “Kayıp” ifadesi görüş bildirmeyen çocukları göstermektedir.

Tablo 29. Çocukların 12.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 12	N	%
Oyun	29	8,0
Çalışma	333	92,0
Toplam	362	100,0

Tablo 30. Çocukların 12.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 12	N	%
Çünkü Oyuncak Var	3	,8
Çünkü Gerçek Malzeme	189	52,2
Çünkü Öğretmen Var	163	45,0
Diğer	5	1,4
Toplam	360	99,4
Kayıplar	2	,6
Toplam	362	100,0

Tablo 29’da çocukların %92’si gördükleri fotoğraftakilerin “çalışma” yaptığını ifade etmişlerdir. Tablo 30’da ise çocukların %52,2’sinin fotoğrafta gerçek malzeme olduğu için, %45’inin de öğretmen olduğu için “çalışma” dedikleri belirlenmiştir. Tablo. 30’da ki “diğer” ifadesi, verilerin analizinde sınıflandırılan görüşler dışındaki farklı görüşleri, “Kayıp” ifadesi görüş bildirmeyen çocukları göstermektedir.

Wing (1995) küçük çocukların oyun ve çalışma algılarını incelemek üzere yaptığı çalışmada genellikle hareket içermeyen, sessizlik gerektiren ve öğretmen tarafından yönetilen etkinliklerin çocuklar tarafından “çalışma” olarak algılandığını belirlemiştir. Yapılan bu araştırmada varılan sonuç Wing’in sonucu ile uyumludur.

G Kategorisindeki Fotoğraflara İlişkin Görüşler (Çocuklar masada gerçek materyal kullanmaktadır)

Tablo 31. Çocukların 13.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 13	N	%
Oyun	32	8,8
Çalışma	328	90,6
Toplam	360	99,4
Kayıplar	2	0,6
Toplam	362	100,0

Tablo 32. Çocukların 13.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 13	N	%
Çünkü Oyuncak Var	14	3,9
Çünkü Gerçek Malzeme	310	85,6
Diğer	29	8,0
Toplam	353	97,5
Kayıplar	9	2,5
Toplam	362	100,0

Tablo 31’de çocukların % 90,6’sı gördükleri fotoğraftakilerin ”çalışma” yaptıklarını belirtmişlerdir. Tablo 32’de ise çocukların %85,6’sının fotoğrafta gerçek malzeme olduğu için ”çalışma” dedikleri belirlenmiştir. Çocuklara gösterilen bu fotoğrafın içeriği çalışma etkinliğidir. Bu tablodan anlaşıldığı üzere çocuklar kendilerine gösterilen fotoğraf içeriğinin ”çalışma” olduğunu belirtmişlerdir. Tablo. 31 ve Tablo.32 incelendiğinde çocukların gördükleri fotoğraflarda oyun ile çalışmayı birbirinden ayırt edebildikleri ve bunu yaparken ortamdaki materyalin özelliğinden etkilendikleri söylenebilmektedir. ”Diğer” ifadesi ile belirtilen farklı görüşlerden birkaçı ”babalara yardım etmek, iyi işler yapmak, ciddi olmak, büyüklere yardımcı olmak, gülmemek ve düşünmek” tir.

Tablo 33. Çocukların 14.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 14	N	%
Oyun	49	13,5
Çalışma	312	86,2
Toplam	361	99,7
Kayıplar	1	0,3
Toplam	362	100,0

Tablo 34. Çocukların 14.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 14	N	%
Çünkü Oyuncak Var	33	9,1
Çünkü Gerçek Malzeme	327	90,3
Toplam	360	99,4
Kayıplar	2	0,6
Toplam	362	100,0

Tablo 33’de çocukların %86,2’si gördükleri fotoğraftakilerin “çalışma” yaptığını ifade etmişlerdir. Çocuklara gösterilen fotoğrafın içeriği çalışma etkinliğidir. Tablo 34’de ise çocukların % 90,3’ünün fotoğrafta gerçek malzeme olduğu için, “çalışma”, % 9,1’inin “oyun” dedikleri belirlenmiştir.. Bu tablodan anlaşıldığı üzere çocuklar kendilerine gösterilen fotoğraf içeriğinin “çalışma” olduğunu belirtmişlerdir. Fotoğrafta gördüklerinin “Oyun” oynadığı görüşünde olan çocuklar ortamdaki malzemenin büyükler için “çalışma” çocuklar için “oyun” malzemesi olduğunu ve yetişkinler çalışırken aynı malzemeyle kendilerinin oyun oynadığını belirtmişlerdir. Piaget, çocukların akıl yürütme sürecinde deneyim(zihnin tecrübelerden beslenmesi) ve toplumsal aktarımdan (ailede ve okulda çocuğa sözlü olarak öğretilenler) etkilendiklerini belirtmektedir (Bacanlı 2002). Wood’a (2003) göre de bir çocuk belli bir nesneyi gördüğünde onunla ilgili algıladıkları, fark ettikleri ya da bildikleri çocuğun geçmiş eylemlerine dayanır.Diğer bir ifadeyle, belirli bir nesne veya durum geçmişte maruz kaldığı eylemlerle tanımlanır. Bu sonuca göre bazı annelerin pasta hamurunu çocuğu oyalamak adına oyun malzemesi gibi sunduğu düşünülebilir. Çocuklara verilen gerçek malzeme, çalışma amaçlı değil de oyun amaçlı sunulduğunda bu malzeme

oyun malzemesi gibi algılanabilmekte ve çocuklar azda olsa bu etkinliği “oyun” olarak yorumlayabilmektedirler.

Tablo. 33 ve Tablo.34 incelendiğinde çocukların gördükleri fotoğraflarda oyun ile çalışmayı birbirinden ayırt edebildikleri ve bunu yaparken % 90,3’ünün ortamdaki materyalin özelliğinden etkilendikleri söylenebilmektedir.

H Kategorisindeki Fotoğraflara İlişkin Görüşler (Çocuklar yerde gerçek materyal kullanmaktadır).

Tablo 35. Çocukların 15.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 15	N	%
Oyun	21	5,8
Çalışma	341	94,2
Toplam	362	100,0

Tablo 36. Çocukların 15.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 15	N	%
Çünkü Oyuncak Var	1	0,3
Çünkü Gerçek Malzeme	355	98,1
Diğer	5	1,3
Toplam	361	99,7
Kayıplar	1	0,3
Toplam	362	100,0

Tablo 35’ de çocukların % 94,2’si gördükleri fotoğraftakilerin ”çalışma” yaptıklarını belirtmişlerdir. Tablo 36’da ise çocukların % 98,1’inin fotoğrafta gerçek malzeme olduğu için “çalışma” dedikleri belirlenmiştir. Wing (1995) küçük çocukların oyun ve çalışma algılarını incelemek için yapmış olduğu araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarındaki etkinliklerin yapısı,öğretmenin etkinliklere katılım amacı ve çocukların etkinliklere katılımda gösterdikleri davranışlar açısından oyun ve çalışma sınıflandırması yapmıştır.Bu sınıflamaya göre

kağıt ve kalem kullanmayı gerektiren, fazla hareket içermeyen, sonuçtaki ürüne yönelik etkinlikler “çalışma”dır. Tablo.35 ve 36 incelendiğinde bulgular Wing’in yapmış olduğu araştırma sonucunda geliştirdiği sınıflamayla uyumludur.

Tablo 37. Çocukların 16.Fotoğrafa ilişkin Görüşleri

Fotoğraf 16	N	%
Oyun	8	2,2
Çalışma	353	97,5
Toplam	361	99,7
Kayıp	1	0,3
Toplam	362	100,0

Tablo 38. Çocukların 16.Fotoğrafa ilişkin Görüşlerini Etkileyen Etmenler

Fotoğraf 16	N	%
Çünkü Oyuncak Var	2	0,6
Çünkü Gerçek Malzeme	349	96,4
Çünkü Öğretmen Var	1	0,3
Diğer	7	1,9
Toplam	359	99,2
Kayıp	3	0,8
Toplam	362	100,0

Tablo 37’de çocukların % 97,5’i gördükleri fotoğraftakilerin “çalışma” yaptığını ifade etmişlerdir. Tablo 38’de ise çocukların % 96,4’ünün fotoğrafta gerçek malzeme olduğu için, “çalışma” dedikleri belirlenmiştir. “Kayıp” tanımlaması görüş bildirmeyen çocukları ifade etmektedir. “Diğer” olarak belirtilen farklı görüşlerden bazıları ise “kafalarını çalıştırıyorlar”, “düşünüyorlar” ve “yerde yatıyorlar” dır. Tablolar incelendiğinde çocuklara gösterilen fotoğrafın içeriğinde malzeme olarak kağıt kalemin bulunmasının çocukların “çalışma” yönünde görüş bildirmelerine etki ettiği görülmektedir. Howard (2002) yapmış olduğu araştırmada çocukların “oyun” ve “çalışma”yı birbirinden ayırt ederken aktivitenin yapısı ve materyallerin özelliklerinden etkilendiklerini belirlemiştir. Bu çalışmanın sonucunda da benzer bulgular elde edilmiştir.

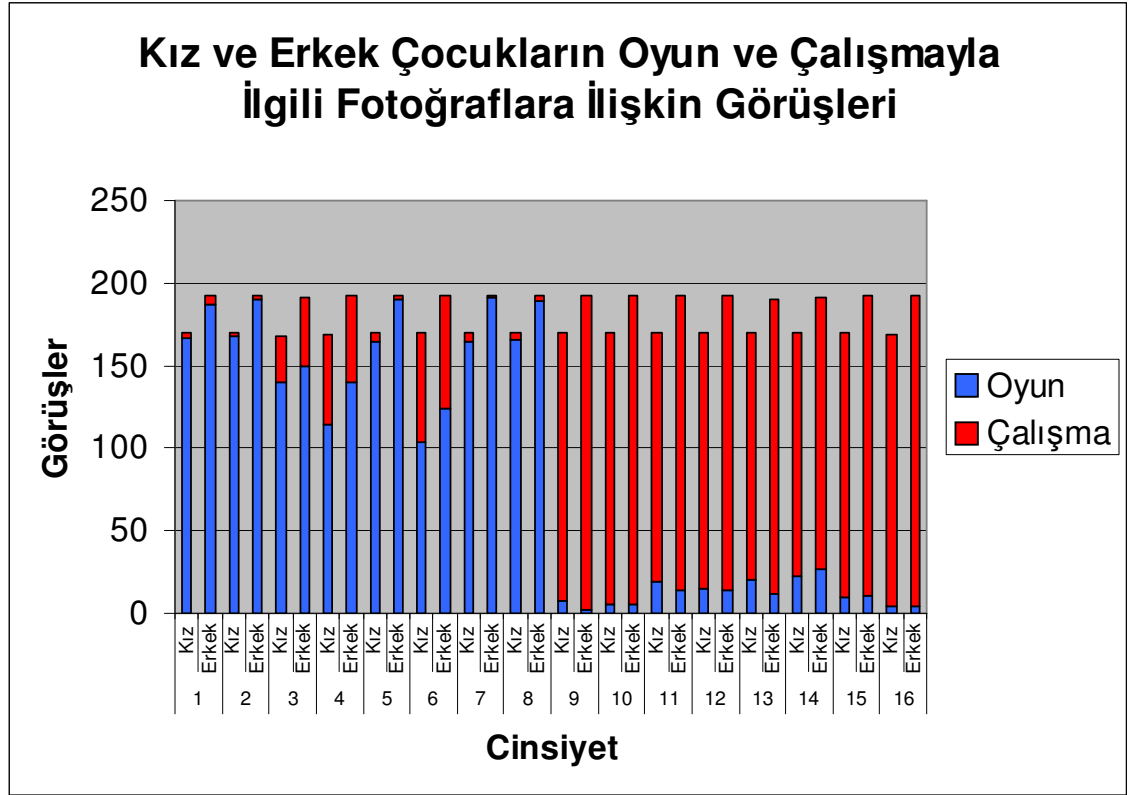
2.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 39. Çocukların Fotoğraflara İlişkin Oyun mu?, Çalışma mı? Sorusuna Verdikleri Cevapların Cinsiyete Göre Dağılımı

Kategori	Foto No	Oyun				Çalışma			
		Kız		Erkek		Kız		Erkek	
		n	%	n	%	n	%	N	%
A	1	167	0,98	187	0,97	3	0,2	5	0,3
	2	168	0,99	190	0,99	2	0,1	2	0,1
B	3	140	0,83	150	0,79	28	0,17	41	0,21
	4	114	0,67	140	0,73	55	0,33	52	0,27
C	5	165	0,97	190	0,99	5	0,3	2	0,1
	6	104	0,61	124	0,64	66	0,39	68	0,36
D	7	165	0,97	191	0,99	5	0,3	1	0,1
	8	166	0,98	189	0,98	4	0,2	3	0,2
E	9	7	0,4	2	0,1	163	0,96	190	0,99
	10	5	0,2	5	0,3	165	0,98	187	0,97
F	11	19	0,14	14	0,7	151	0,86	178	0,93
	12	15	0,9	14	0,7	155	0,91	178	0,93
G	13	20	0,12	12	0,6	150	0,88	178	0,94
	14	22	0,12	27	0,14	148	0,88	164	0,86
H	15	10	0,6	11	0,6	160	0,94	181	0,94
	16	4	0,2	4	0,3	165	0,98	188	0,97

Tablo 39 incelendiğinde ve yüzdelik oranlar karşılaştırıldığında örnekleme alınan kız ve erkek çocukların oyun ve çalışmayı ayırt etmelerinde cinsiyet faktörünün etkili olmadığı, görünmemektedir.

Grafik.1. Kız ve Erkek Çocukların Oyun ve Çalışmayla İlgili Fotoğraflara İlişkin Görüşleri



Grafik 1 incelendiğinde örnekleme alınan kız ve erkek çocukların oyun ve çalışma algılamalarında farklılık görülmemektedir.

Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde çocukların kendilerine gösterilen fotoğraflarda oyun ve çalışmayı birbirinden ayırt ettikleri fotoğraflarda oyuncak gördükleri zaman “oyun” dedikleri belirlenmiştir. Aynı şekilde çocukların içeriği gerçek malzeme ve ğretmen olan fotoğrafları çalışma olarak algıladıkları görülmüştür. Ancak B kategorisindeki oyun ile ilgili 3 ve 4 numaralı fotoğraflarda öğretmenin varlığı, oyuna dahil olmaktan çok, oyuncağın önüne ıkmiş ve oyuna müdahale ediyor gibi algılandığından bazı çocuklar tarafından “alışma” olarak yorumlanmiştır. Bu araştırma sonuçlarına göre çocuğun, öğretmenin oyundaki bir oyuncu olmaktan çok, oyunu yönlendiren veya oyuna müdahale eden bir pozisyonda olduğu durumlarda, ortamda oyuncakların bulunmasına rağmen oyun ve çalışma arasında azda olsa bir karışıklık yaşandığı belirlenmiştir. Bu sonuçların Chaille (1977),King (1978) ve Wing’in (1995) araştırma sonuçları ile benzer olduğu görülmektedir.

Chaille (1977) ve King (1978) ocukların aktiviteleri ile ilgili yaptıkları araştırmada, çocukların öğretmenin kendisinin veya yönergesinin bulunduğu ortamları “alışma”, kendi yönetimlerinde olan aktiviteleri de “oyun” olarak değerlendirdiklerini belirlemişlerdir (Howard, 2002) .

Wing’e (1995) göre çocuklar tarafından oyun ve çalışma sözcükleri sınıf içi etkinliklerde sıkça konuşulmakla beraber onların düşüncelerinde bu iki kavram çok farklı yerlerdedir. Wing’in araştırması sonucunda anaokullarında zorunlu yapılan ve ğretmen tarafından yönetilen etkinlikler çalışma, çocukların kendi seçimine bırakılan ve ocuk tarafından yönetilen etkinlikler oyun olarak görülmektedir. Çocuklar bir şeyi yapmak zorunda olmayı çalışma, bir şeyi yapmayı istemeyi ve yapmayı oyun olarak ifade etmektedirler. Wing’in çalışması sonucunda anaokullarında zorunlu yapılan ve ğretmen tarafından yönetilen etkinlikler çalışma, çocukların kendi seçimine bırakılan ve ocuk tarafından yönetilen etkinlikler oyun olarak görülmektedir. Çocuklar bir şeyi yapmak zorunda olmayı çalışma, bir şeyi yapmayı istemeyi ve yapmayı oyun olarak ifade etmektedirler.

Yaptığımız araştırmada elde edilen sonuçlar Wing'in (1995) çocukların oyun ve çalışma algılarını incelediği araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Yapılan bu çalışmada çocukların oyun ve çalışmayı seçerken öncelikle aktivitenin yapısı ve malzemeden etkilendikleri daha sonra ortamda yetişkin olup olmayışına dikkat ettikleri söylenebilir. E ve F Kategorisinde öğretmen bulundđu çalışma içerikli fotoğraflarla ilgili görüşler incelendiğinde çocukların % 50'den fazlasının "çalışma"yı seçme nedeninin ortamdaki gerçek malzeme olduğu görülmektedir. Çocukların % 45'inin malzemeden önce öğretmenin varlığından etkilenecek "çalışma" dedikleri görülmektedir. Bu fotoğraflara ilişkin bulgular çocukların oyun ve çalışma algılamalarında ortamda bulunan malzemelerin etkili olduğu ancak öğretmenin ortamda bulunmasının da çocukların çalışma algısında önemli bir etken olduğu sonucunu düşündürmektedir. Aynı zamanda çocuklara verilen bazı oyun malzemelerinin çalışma amaçlı olarak sunulmasının (Tablo.17 ve 18) veya bazı gerçek malzemelerin oyun malzemesi olarak sunulmasının (Tablo.33 ve 34), çocukların az da olsa algılamalarını etkilediği görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenin malzemeyi veya etkinliği çocuğa sunuş şeklinin ve etkinliklerle ilgili kullandığı ifadelerin çocukların oyun ve çalışma algıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Piaget'e göre bilişsel semboller bireyseldir; her çocuk farklı bir sembolle aynı olguyu zihninde tutabilir. Bu semboller anlam vericilerdir. Diğer bir deyişle, sembol gerçek nesneyi değil, çocuğın o nesne hakkındaki bilgisini temsil etmektedir. Piaget, çocukların akıl yürütme sürecinde deneyim(zihnin tecrübelerden beslenmesi) ve toplumsal aktarımdan (ailede ve okulda çocuğa sözlü olarak öğretilenler) etkilendiklerini belirtmektedir (Bacanlı 2002).

Yapılan bu araştırmada buna benzer çalışmaların literatürde sınırlı olmasından dolayı elde edilen verilerin değerlendirilmesinde daha çok araştırmacının yorumlarına yer verilmiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma ile ilgili algılarının incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma Ankara İli Çankaya İlçesindeki on dört ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 362 çocuk ile görüşme yapılmıştır ve şu sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi yapılarak bulgular tablolandırılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular alt problemlere göre değerlendirildiğinde, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kendilerine gösterilen oyun ve çalışma içerikli fotoğraflarda oyun ve çalışmayı birbirinden ayırt ettiklerini göstermiştir. Çocuklara gösterilen fotoğrafın çocuk tarafından oyun veya çalışma olarak tanımlanmasına bağlı kalarak oyun cevabı veren çocuğa “neden oyun?”, çalışma cevabı veren çocuğa “neden çalışma?” sorusu sorulmuştur. Çocukların, fotoğraf içeriklerine göre yapmış oldukları açıklamalar kaydedilmiştir. Elde edilen veriler fotoğrafların sınıflandırılmasında kullanılan, etkinliğin yapıldığı mekan, etkinlikte kullanılan malzemenin gerçek veya oyuncak olması ve etkinlik sırasında öğretmenin çocuklarla birlikte olup, olmaması değişkenine göre analiz edilmiştir.

Bulgular değerlendirildiğinde çocukların fotoğraflarda oyuncak gördükleri zaman “oyun” dedikleri belirlenmiştir. Aynı şekilde çocukların içeriği gerçek malzeme ve öğretmen olan fotoğrafları çalışma olarak algıladıkları görülmüştür.

Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre çocuğun, öğretmenin oyundaki bir oyuncu olmaktan çok, oyunu yönlendiren veya oyuna müdahale eden bir pozisyonda olduğu durumda, ortamda oyuncakların bulunmasına rağmen oyun ve çalışma

arasında azda olsa bir karışıklık yaşandığı belirlenmiştir. Aynı zamanda çocuklara verilen bazı oyun malzemelerinin çalışma amaçlı olarak sunulmasının veya bazı gerçek malzemelerin oyun malzemesi olarak sunulmasının, çocukların algılamalarını etkilediği görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular aktivitenin yapıldığı mekanın (yerde veya masada) çocukların oyun ve çalışma ile ilgili algılarında belirleyici bir etkisi olmadığını ve çocukların oyun ve çalışma algılarında cinsiyetlere göre bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Sonuçlara göre çocukların daha çok kullanılan materyalin oyuncak veya gerçek malzeme olmasından ve ortamda öğretmenin bulunup bulunmayışından etkilendikleri belirlenmiştir.

6.2. ÖNERİLER

Bu çalışma süreci ve sonuçları doğrultusunda, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Okul öncesi çocuğunun gelişimi ve eğitiminde oyun oldukça önemlidir. Çünkü oyun yüksek bir motive gücüne sahiptir. Bu nedenle okul öncesinde yapılacak bütün çalışmalar oyunlaştırılarak çocuğa sunulmalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenin profesyonel bir şekilde davranması, çocuğu merkeze alan bir program doğrultusunda aktivitelere geniş çapta katılması, sadece çalışma etkinliklerinde değil, serbest oyun sürecinde bazen pasif, bazen gözlemci olarak çocuklarla birlikte olması, zaman zamanda aktif olarak onların oyunlarına katılması gerekmektedir. Böyle bir ortam, çocukların oyun sırasında da yetişkin yokmuş gibi doğal davranmasını sağlayacaktır. Bu da öğretmen için her zaman çocuğun oyun zaafının kullanıldığı eğitim ortamlarında, iyi bir öğretme fırsatı oluşturabilecektir.

Çocuğun oyun içinde eğitilmesi, çalışmanın getirdiği baskı ve başarısızlık korkusunu azaltacağından çocuğun gelecekteki eğitim sürecini daha sağlıklı bir şekilde yürütmesinde yararlı olacaktır. Yapılan araştırma sonucu öğretmenin bulunduğu oyun ortamlarının bazı çocuklar tarafından oyun, bazıları tarafından çalışma olarak algılandığı görülmüştür. Okul öncesi eğitimde öğretmen katılımının çocuğun oyun algılamasını etkilemeyecek şekilde düzenlenmesi, öğretmenin kendi varlığını ortamda kullanılan materyalin önüne geçmeyecek şekilde ayarlaması, sık sık yönerge vermekten ve müdahale etmekten kaçınması ve oyunla öğretim yönteminin bu doğrultuda yapılması eğitimin niteliğini artıracak ve oyundaki yüksek motivasyonun çalışma alanına aktarılmasını sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları öğretmenin malzemeyi veya etkinliği çocuğa sunuş şeklinin ve etkinliklerle ilgili kullandığı ifadelerin çocukların oyun ve çalışma algıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul öncesinde çalışan

öğretmenlerin etkinlikleri ve malzemeleri çocuklara sunumlarının çocukların algılarını etkilediği ve algıların ortamdan çok çocuk öğretmen ilişkisine ve çocuğun yaşadığı deneyimlere dayandığı gerçeğini unutmamaları gerekmektedir.

Benzer bir çalışmanın okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeyen çocuklar üzerinde yapılarak, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların oyun ve çalışma ile ilgili algılamalarının karşılaştırılması okul öncesi dönem çocuğunun oyun ve çalışma algılarını etkileyen etmenlerin daha belirgin bir şekilde tanımlanmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

AHİOĞLU, E.N. (1999). “**Sembolik Oyunun 4 Yaş Çocuklarının Dil Kazanımına Etkisi**” Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

AKANDERE, M. (2003). **Eğitici Okul Oyunları**, Nobel Yayınları, Ankara.

ANONİM, (2005). “**Çocukların Dansı**”

<http://www.ekitapyayın.com/id.24.11.2005>

ANONİM (2006). **Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi**

<http://www.atlikarincam.com/haklar.htm> 15. 04.2006

ARSLAN, F. (2000). “**1-3 Yaş Dönemindeki Çocuğun Oyun ve Oyuncak Özelliklerinin Gelişim Kuramları ile Açıklanması**” C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi ,4 (2)

AYDOĞMUŞ,K VE DİĞERLERİ. (1995). **Ana-Baba Okulu**, Remzi Kitap Evi , İstanbul.

BACANLI, H. (2002) “**Psikolojik Kavram Analizleri**” Nobel Yayınları Ankara

BAYKOÇ DÖNMEZ, N. (1992). **Oyun Kitabı**,Esin Yayınevi,İstanbul.

BOYER, W.A.R. (1997). **Enhancing playfulness with Sensorial Stimulation**. Journal of research in Childhood, Wol.12. p:78-87.

BRUCE, T. (1992). **Early Childhood Education**, Hodder& Stoughton, London.

BRUCE, T. (1993). **Time to Play in Early Childhood Education**, Hodder& Stoughton, London.

COHEN,D. (1993). **The Development of Play**, 2.Baskı London, Routledge.

COLE, L.,MORGAN J. (1968). **Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi**, (Çeviren: Belkıs Vassaf Halim), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

CRAİG VE BAUCUM. (1999). **Human Development**,Prentice Hall Upper Saddle River, New Jersey.

ÇAĞLAK, S. (1999). “**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Oyunun Yeri ve Oyun Çeşitleri**”, Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı , Ya-Pa Yayınları, İstanbul

ÇELEN, N. (1999). “**Ana-Babaların Çocuğun Oyun Hakkına İlişkin Tutumları**” Cumhuriyet ve Çocuk 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:2, Ankara.

DAVASLIGİL,Ü. (1989).**Yaratıcılık ve Oyun Eğitimi ve Bilim**. 13 (y1)

DRİSCOLL,A., NAGEL, N.G. (2002). **Early Childhood Education**, Birth-8, Allyn and Bacon

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

ERTUĞRUL,H. (2000). **Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi**, Nesil Basım Yayın AŞ, İstanbul.

FABES, R.A., MARTİN, C.L.and HANİŞ, L.D. (2003). “**Young Childern’s Play Qualities in Same, Other and Mixed-Sex Peer Groups**” Society for Research in Child Development, Vol. 74, No.3, pp. 921-932

FETİHİ, L. (1999). “**Çocuklar ve Oyun**”, Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı , Ya-Pa Yayınları, İstanbul

FLAVELL,J., MILLER,P. And MILLER,S. (1999) **Cognitive Development**, Prentice Hall International,Inc

FROMBERG, D.P. (2002) **Play and Meaning in Early Childhood Education**, Allyn and Bacon

GMİTROVA, V. AND GMİTROVA, J. (2003) “**The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend play on Cognitive Competence in Kindergarden Children**” Early Childhood Education Journal, Vol. 30, No. 4, pp.241-246, Human Sciences Pres.

GOLDSTEİN, R. (2000). **Ana babalık Sanatı**, (Çeviren, Nihal Önal), Özgür Yayınları, İstanbul.

GÖNEN, M. ve DALKILIÇ, N.U. (2002). **Çocuk Eğitiminde Drama**, 4.Baskı Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

GÖVSA, İ.A. (1998). **Çocuk Psikolojisi**, Hayat Yayınları, İstanbul.

GUİMARAES, S. AND MCSHERRY, K. (2002). “ **The Curriculum Experiences of Pre-school Children in Northern Ireland: classroom practices in terms of child- initiated play and adult-directed activities**” International Journal of Early Years Education, Vol.10, No. 2, pp.86-94 Carfax Publishing.

GÜNEY, N. (2002). “ **Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslupları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi)

GÜVEN, N. (2003). **Erken Çocukluk Döneminde Bağımsız Oyun Gelişimi**. Erken Çocuklukta Gelişim Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.(Editör:M. Sevinç), Morpa Yayınları, İstanbul

HANNIKAINEN, M. (2001). “**Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centers**” International Journal of Early Years Education, Vol. 9, No. 2, pp.125-134, Carfax Publishing.

HOWARD, J. (2002). “**Eliciting Young Children’s Perception of Play, Work and Learning Using the Activity Apperception Story Procedure**” Early Child Development and Care, Vol.172, pp.489-502 Carfax Publishing.

ISENBERG, J.P.and JALONGO, M.R. (2001). **Creative Expression and Play in Early Childhood** Upper Saddle River, New Jersey.

İNANÇ,B.Y., BİLGİN, M. ve ATICI, M. (2004). **Gelişim Psikolojisi Çocuk Ve Ergen Gelişimi..** Nobel Kitapevi, Adana

JANSON, U. (2001). “ **Togetherness and Diversity in Pre-school Play**” International Journal of Early Years Education, Vol.9, No. 2, pp. 135-143, Carfax Publishing.

KALE, R. (2003). **Okul Öncesi Dönemde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**, Nobel Yayınları, Ankara.

KANDIR, A. (2001). “**Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi**” Milli Eğitim Dergisi Sayı:151, MEB Yayınlar Dairesi, Ankara.

KOSTELNİK, M.J.; SODERMAN, A.K. and WHİREN, A.P. (2004), **Integrating Curriculum Through Pretend and Construction Play, “Developmentally Appropriate Curriculum”**, Prentice Hall, New Jersey.

KUŞ, E. (2003) “**Nicel - Nitel Araştırma Teknikleri**” Anı Yayıncılık, Ankara.

LESEMAN, P.M.; ROLLENBERG, L.and RİSPENS, J. (2001) “**Playing and Working in Kindergarden: Cognitive coconstruction in two educational situation**” Early Childhood Research Quarterly 16 pp. 363-384

MİNETT, P. (1989). **Child Care and Development**, John Murray Publishers, London.

MORRİSON, G.S. (1998). **Early Childhood Education Today**, Upper Saddle River, New Jersey

MORRİSON, G.S. (2003). **Fundamentals of Early Childhood Education, Prentice Hall**, New Jersey.

MOYLES, J.R . (1994). **The Excellence Of Play**, Open University Pres, London

OGUZKAN, Ş ve ORAL, G. (1983). **Okul Öncesi Eğitim**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

OKTAY, A. (1999). **Yaşamın Sihirli Yılları**, Epsilon Yayınları, İstanbul.

OKTAY,A.. (1984). **Aile ve Çocuk Konferansları**, Ak Yayınları,İstanbul.

ÖNCÜ, E.Ç. ve ÖZBAY, E..(2005). **Oyun, Kök** Yayıncılık, Ankara.

ÖNDER, A. (2000). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama** (Kuramsal Temellerle Uygulama Teknik ve Örnekleri), Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

ÖZ, İ. . (1997). **Çocukta Uyum ve Davranış Bozuklukları** , Kök Yayıncılık

ÖZDOĞAN,B.. (2004). **Çocuk ve Oyun**, Anı Yayıncılık, Ankara.

ÖZKÖK, S.. (2004). **Oyun**, [http://:www.annebebek.com.tr/ab/yuva](http://www.annebebek.com.tr/ab/yuva) 28.12.2004

ÖZTÜRK,A.. (2001). **Okul Öncesi Eğitimde Oyun**, Esin Yayınları, İstanbul.

ÖZYÜREK, M. (1981). **Çocuğun Okul ve Aile Çevresinde Yaşam Boyu Süreci Olarak Oyun**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13.Cilt Yargıçoğlu Matbaası,Ankara

PEHLİVAN, H. (2005). **Oyun ve Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara.

PİAGET, J. (1939). “**Çocukta Hüküm ve Muhakeme**” Çev.S.Esat Siyavuşgil İstanbul Devlet Basımevi

POYRAZ, H.. (2003). **Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncaklar**, Anı Yayıncılık, Ankara.

RAYNA, S.. (2001) “**The Very Beginnings of Togetherness in Shared Play Among Young Children**” International Journal of Early Years Education, Vol. 9, No. 2, pp.109-115 Carfax Publishing.

RAZON ,N. (1985). “**Okulöncesi Eğitimde Oyunun, Oyunda Yetişkinin İşlevi**” ,Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 2.3 İstanbul/Lefkoşe.

RUBİN, K.H., FEİN, G.G AND VANDENBERG, B. (1983). **Handbook of Child Psychology: Socialization Personality and Social Development**, vol:4, 693-774. .Wiley Publishing, New York.

ROOPNARİNE, J.L. AND JOHNSON, J.E. (2005). **Approaches To Early Childhood Education**. Prentice Hall. New Jersey.

SARACHO, O. AND SPODEK, B. (1995). **Children’s Play and Early Childhood Education: Insights from History and Theory**, Journal of Education, Vol.1777

SARACHO, O.N AND SPODEK, B.. (1998). **Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education**, State University of New York.

SCHAFFER, H.R.. (2004). **Child Psychology**, Blacwell Publishing

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

SEYREK, H. Ve SUN, M.. (2003). **Okul Öncesi Eğitiminde Oyun**, Mey Yayınları, İzmir.

ŞENOL, S. (2004). **Çocuk ve Oyun** [http://:www.tr.net/sağlık](http://www.tr.net/sağlık) 26.12.2004

TEZEL, F. (1993). “**Üç-Altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi**” Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

TEZEL, F. (1999). “**Okul Öncesi Eğitimde Oyun Etkinlikleri**” Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı Ya-Pa Yayınları, İstanbul

TÜFEKÇİOĞLU, Ü.. (2001). **Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.

TÜRKDOĞAN, O. (2000). “**Bilimsel Araştırma Metodolojisi**” Timaş Yayınları
İstanbul

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

WHITEHEAD, M. (1980). **The Book of The Child**, Publishers, Scottish Healt
Educatin Unit, Edinburgh.

WİNG, L.A. (1995). “**Play Is Not the Work of the Child, Young Children’s
Perceptions of Work and Play** ” Early Childhood Research Quarterly 10(2), p.223-
247 Ablex Publishing

WOOD, D. (2003). **Çocuklarda Düşünme Ve Öğrenme**. Çev;Mine Özünlü. Doruk
Yayıncılık, Ankara

WOOD, E.and ATTFIELD, J. (1996). **Play, Learning and the Early Childhood
Curriculum**. Paul Chapman Publishing, London.

YAMANE. T. (2001) **Temel Örnekleme Yöntemleri**. Çev. Alptekin Esin ve Diğ.
İstanbul

YAVUZER, H. (2000). **Çocuk Psikolojisi**. Remzi Kitapevi,İstanbul.

YAVUZER,H. (2004). **Ana Baba ve Çocuk**. Remzi Kitapevi,17.baskı. İstanbul.

YÖRÜKOĞLU,A. (1980). **Çocuk Ruh Sağlığı**, Türk Tarih Kurumu Basımevi,
Ankara

EKLER

EK-1

VERİ TOPLAMA KAYIT FORMU

ÇOCUĞUN: ADI SOYADI: CİNSİYET: KIZ ERKEK:
 DOĞUM TARİHİ:
 ÇOCUĞUN DEVAM ETTİĞİ KURUMUN ADI:

OYUN		
1. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
OYUN		
1. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
3. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
4. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
5. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
6. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
7. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
8. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
9. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
10. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
11. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
12. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
13. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
14. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
OYUN	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
15. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....
16. FOTOĞRAF:	ÇALIŞMA	
NEDENİ:.....	NEDENİ:.....	ÇALIŞMA NEDENİ:.....

EK-2

2004-2005 ÖĞRETİM YILI RESMİ ANASINIFI TOPLAM BİLGİLERİ

İLÇE ADI	KURUM SAYISI	ŞUBE SAYISI	DERSLİK SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI			ÖĞRETMEN SAYISI (KADROLU)			USTA ÖĞRETİCİ SAYISI
				ERKEK	KIZ	TOPLAM	ERKEK	BAYAN	TOPLAM	
ALTINDAG	53	89	0	783	722	1.505	1	163	164	6
ÇANKAYA	99	227	0	1.901	1.799	3.700	1	295	296	3
ETİMESGUT	29	71	0	703	632	1.335	0	78	78	5
GÖLBAŞI	14	19	0	173	177	350	0	26	26	1
KEÇİÖREN	82	196	0	1.901	1.817	3.718	2	229	231	5
MAMAK	77	123	0	1.086	975	2.061	1	152	153	1
SİNCAN	36	92	0	360	780	1.940	0	101	101	4
YENİMAHALLE	76	155	0	1.476	1.403	2.379	0	203	203	1
AKYURT	9	10	0	71	65	136	0	3	3	6
AYAŞ	4	4	0	24	31	55	0	1	1	3
BALA	5	5	0	6	6	12	0	1	1	1
BEYPAZARI	12	14	0	108	85	193	0	13	13	3
ÇAMLIDERE	3	3	0	21	19	40	0	0	0	3
ÇUBUK	13	18	0	188	130	318	0	14	14	8
ELMADAĞ	15	17	0	157	151	308	0	18	18	9
EVREN	1	1	0	8	4	12	0	0	0	1
GÜDÜL	5	5	0	31	27	58	0	0	0	5
HAYMANA	13	13	0	98	93	191	0	5	5	9
KALECİK	1	1	0	10	7	17	0	0	0	1
KAZAN	9	11	0	100	97	197	0	12	12	3
KIZILCAHAMAM	6	7	0	66	70	136	0	8	8	0
NALLIHAN	8	10	0	90	82	172	0	4	4	7
POLATLI	24	42	0	374	317	691	0	30	30	14
Ş. KOÇHISAR	12	14	0	104	73	177	0	7	7	8
TOPLAM	606	1.137	0	10.339	9.562	19.901	5	1.363	1.368	107

EK-3

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/1847

5704/2005

Konu : Araştırma İzni

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi :Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 21.03.2005 tarih ve 2389 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Şule ERŞAN'ın "Okulöncesi Kurumuna Devam Eden 5 - 6 Yaş Çocuklarının Oyun ve Çalışma Algılarının İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını Çankaya İlçesine bağlı İlköğretim Okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Söz konusu anketin uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla araştırmacıya gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.


Nurettin KONAKLI
Bakan a.
Kurul Başkanı V.

T.C.	
Valilik	
Müdürlüğü	
Belen Evrakı	961
Belen	05.04.2005
10/11/2005	