Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış

Editör:
Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN

2. Baskı

PEGEM AKADEMİ

Editör:
Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN

YAŞAMIN İLK YILLARINDA OYUN:
OYUNA ÇOK YÖNLÜ BAKIŞ

ISBN 978-605-364-834-5

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2016, Pegem Akademi
Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları
Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.ne aittir.
Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri,
kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt
ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.
Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.
Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında
yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları
satın almamasını diliyoruz.

1. Baskı: Eylül 2014, Ankara
2. Baskı: Mart 2016, Ankara

Yayın-Proje: Didem Kestek
Dizgi-Grafik Tasarım: Didem Kestek
Kapak Tasarımı: Gürsel Avcı

Baskı: Sarıyıldız Matbaacılık Ltd. Şti
İvogsan Ağaç İşleri Sanayi Sitesi 523. Sk. No:31
Yenimahalle-ANKARA
(0312 395 99 94)
Yayıncı Sertifika No: 14749
Matbaa Sertifika No: 23593

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA
Yayınevi 0312 430 67 50 - 430 67 51
Yayınevi Belgeç: 0312 435 44 60
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Dağıtım Belgeç: 0312 431 37 38
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet:www.pegem.net

ÖN SÖZ

"Her insanın içinde, oyun oynamak isteyen bir çocuk saklıdır."

F. Nietzsche

Çocuğun herhangi bir şey ya da herhangi biriyle oyun oynadığı sırada bulunduğu yer ve zaman dilimi (neresi ve ne zaman olursa olsun) büyük önem kazanmaktadır.

Günümüzde çocuklar bilgisayar, cep telefonu gibi teknolojik araçlarla daha erken yaşta tanışmakla kalmayıp, zamanlarının önemli bir bölümünü bu araçlarla geçirmektedirler. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2013 verilerine göre çocukların (6-15 yaş grubu) bilgisayar kullanmaya başlama yaşı ortalama 8 iken, internet kullanmaya başlama yaşı 9, cep telefonu kullanmaya başlama yaşı ise 10'a düşmüştür. Çocuklarda (6-15 yaş grubu) 2013 yılında kendi kullanımına ait bilgisayara sahip olanların oranı % 24,4, cep telefonuna sahip olanların oranı % 13,1 ve oyun konsoluna sahip olanların oranı % 2,9 olmuştur (TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2013). Amerika'da da 4-6 yaş grubu çocukların yaklaşık % 70'inin günde yaklaşık 1 saat bilgisayar kullandığı belirlenmiştir (Johnson, Christie and Wardle, 2005). Teknoloji kullanımıyla birlikte obezite de çocukların oyun alışkanlıkları etkileyebilecek bir unsur haline gelmiştir. Oyun oynama obeziteyi ortadan kaldırmak için çözüm yollarından (tek başına etkili olmasa da) biri olarak değerlendirilebilmektedir (Golstein, 2012). Ancak obezite sonucunda çocuklar daha az hareket etmekte, bu da oyun davranışlarının azalmasına, oyun davranışlarının azalması da obezitenin tetiklenmesine neden olabilmektedir. Son yıllarda oyunun önemini ortaya koyan bir diğer unsur, çocukların televizyon izleme yaşlarının küçülmesi ve tv izleme oranlarının artmasıdır. Türkiye Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından çocukların 2-2,5 yaşlarından itibaren düzenli bir şekilde tv izlemeye başladıkları belirtilmiştir (Akt. Ünal, Durualp, 2012, s. 94). Bilgisayar ve televizyon gibi elektronik araçlar, çocukların zihinsel ve fiziksel olarak, oyun oynadıkları zaman dilimine göre daha pasif olmalarını sağlayabilmektedir (Moyles, 2012). Mayıs 2014'te Kanada'nın Toronto şehrinde düzenlenen Çocukların Fiziksel Aktivitesi Küresel Zirvesi'nde, çocuklarda hareketsizliğin arttığını ve buna karşılık oyun oynama süresinin arttırılmasının, tv başında geçen sürenin de azaltılmasının önem taşıdığı vurgulanmıştır (Hareketsiz çocuk tehdit altında, 2014). Teknolojik araçların sık, bilinçsiz kullanımı, obezite, tv izleme sürelerindeki artış sonucunda çocukların (doğuştan getirdikleri oyun güdüsü doğrultusunda) mümkün olduğunca çok oyun oynamaları, zengin oyun ortamlarından yararlanabilmeleri büyük önem taşımaktadır.

Oyunun çocuklar için öneminden ve günümüzde oyuna ihtiyacın daha çok artmış olduğuna inancımızdan ötürü bu kitapla bir kere daha oyun kavramını vurgulamayı arzulamış bulunmaktayız. Bu kitap aracılığı ile 0-6 yaş arasında oyunu çok yönlü bir bakış açısı ile ele almaya gayret ettik.

Oyun o kadar ilginç bir kavramdır ki, bilinen geleneksel oyunların (saklambaç, uzun eşek, istop, sek sek gibi) farklı kültürlerde de geleneksel oyunlar olarak adlandırılabildiği görülmektedir. Yüzyıllar boyunca dünyanın farklı yerlerindeki çocuklar aynı ya da büyük benzerlikler taşıyan oyunları birbirlerinden habersiz oynamışlardır. 2008 yılında Yunanistan'ın Girit adasında "İstop" oyununun çocuklar tarafından yine istop olarak adlandırılarak oynandığına şahit olduğumda oyunun evrenselliğine bir kere daha inancım artmıştır. Bu nedenle oyunlar arasındaki kültürel benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak adına Farklı Kültürlerde Oyun ve Oyuncaklar bölümünün yarar sağlayabileceğini düşünmekteyim. Oyun oynamak her çocuğun hakkıdır. Çocukların gelişimlerini destekleyecek oyun imkanlarına kavuşturulması gereklidir-Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, madde7-(Çocuk Hakları Bildirgesi, 1959). Bu nedenle hasta çocuklarla, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla da oyun konularına yer verilmiştir. Çocukların oyunları, fiziksel çevreden, oyun materyallerinden, öğretmenle, anne-baba ve akranlarla olan ilişkilerden, yaştan, bireysel farklılıklardan, cinsiyetten ve kültürden etkilenebilmektedir. Bu bağlamda, kitaptaki bu değişkenlere farklı bölümlerde değinilmeye çalışılmıştır. Çocukların oyun alanları, oyun materyalleri, oyun arkadaşları, oyun zamanlarında neler yapılabileceği, oyunla değerlendirme, farklı özellikteki çocuklarla oyun gibi farklı açılardan oyunun önemi, etkisi, neler yapılabileceği derinlemesine incelenmeye gayret edilmiştir. Örnek olarak, Oyun Etkinliği Planlama-Uygulama-Değerlendirme ve Oyunla Öğretim bölümlerinde, öğretmen-çocuk ilişkisine değinilmeye çalışılmıştır. Her bölüm içerisinde mümkün olduğu kadar oyun örneği verilerek, kitabın kuramsal bilginin yanı sıra uygulamayı da içermesi amaçlanmıştır. Bölümlerin içeriği farklı olsa da bazı bölümlerde bazı bilgilerin hatırlatıldığı görülecektir. Bu durum, gereksiz tekrarlardan öte, konuların kopuk kopuk verilmemesi, arada bağlantıların kurulup daha iyi anlaşılabilmesi açısından gerekli bulunarak önemsenmiştir.

Bu kitabın yazılmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza, onların nezdinde ailelerimize, güzel fotoğraflarıyla kitabımızı renklendiren çocuklarımıza, kitaba yaptığı çok önemli ve değerli katkılardan dolayı Fatma Yenibayrak'a, Çin Çan Çon oyunu için Bedriye Karaer'e, geleneksel oyun materyalleri ile ilgili Selma Yoğurt-

çu, Hatice Şafak'a, Hımbıl oyunu için Nesrin Karaburun'a, sayışmaca tekerlemeleri için Esma Nur Kılıç'a, Hacer Bülbül'e, son iki yıldır enerjisiyle, oyunlarıyla hayatıma gökkuşaklarını salan ve oyun oynamanın keyfini bir kez daha tatmamı sağlayan Yunus Gökay'a, Pegem Akademi'nin değerli çalışanlarına sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum…

Oyun ve çocuklar ile ilgili daha söylenilecek çok söz, oynatılacak daha çok oyun bulunmaktadır. Kitabın, araştırmacılara, anne-babalara, öğretmenlere, öğrencilere ve konu ile ilgili sonraki çalışmalara yol gösterebilmesi dileğiyle…

Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN-2016

BÖLÜMLER VE YAZARLAR

BÖLÜM 1
OYUN VE ÖZELLİKLERİ
Yrd. Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Kırıkkale Üniversitesi

BÖLÜM 2
OYUNUN ÖNEMİ
Yrd. Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Kırıkkale Üniversitesi

BÖLÜM 3
OYUNUN TARİHÇESİ
Doç. Dr. Serdal SEVEN
Muş Alparslan Üniversitesi

BÖLÜM 4
OYUN KURAMLARI
Öğr. Gör. Emire ULUĞ
Bitlis Eren Üniversitesi

BÖLÜM 5
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OYUNUN GELİŞİMİ VE ÇEŞİTLİ ÖRNEKLER
Yrd. Doç. Dr. Özlem KÖRÜKÇÜ
Pamukkale Üniversitesi

BÖLÜM 6
OYUN TÜRLERİ VE ÇEŞİTLİ ÖRNEKLER
Yrd. Doç. Dr. Asiye PARLAK RAKAP
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Salih RAKAP
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

BÖLÜM 7
OYUNUN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ VE ÇEŞİTLİ ÖRNEKLER
Öğr. Gör. Esra AĞYAR
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

BÖLÜM 8
OYUN ETKİNLİĞİNİ
PLANLAMA-UYGULAMA-DEĞERLENDİRME
Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi

BÖLÜM 9
OYUNLA ÖĞRETİM
Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi

BÖLÜM 10
OYUN ETKİNLİĞİNDE ÇEVRE DÜZENLEMESİ VE OYUN ALANLARI
Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özlem KÖRÜKÇÜ
Pamukkale Üniversitesi
Öğr. Gör. Hande GÜNGÖR
Pamukkale Üniversitesi
Bil. Uzm. Hatice ERTEN SARIKAYA
Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM 11
OYUNCAK VE OYUN ARAÇ GEREÇLERİ
Yrd. Doç. Dr. Aygen ÇAKMAK
Kırıkkale Üniversitesi

BÖLÜM 12
GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARIMIZ VE OYUNCAKLARIMIZ
Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

BÖLÜM 13
ÇOCUĞU TANIMA TEKNİĞİ OLARAK OYUN
Yrd. Doç. Dr. Fatma ELİBOL
Kırıkkale Üniversitesi

BÖLÜM 14
ANNE-BABA-ÇOCUK VE OYUN
Yrd. Doç. Dr. Hatice ECİRLİ
Melikşah Üniversitesi

BÖLÜM 15
AKRAN GRUPLARI VE OYUN
Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi

BÖLÜM 16
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİM DUYAN ÇOCUKLAR VE OYUN
Öğr. Gör. Ceyhun ERSAN
Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Salih RAKAP
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

BÖLÜM 17
HASTA ÇOCUKLAR VE OYUN
Yrd. Doç. Dr. Fatma ELİBOL
Kırıkkale Üniversitesi

BÖLÜM 18
FARKLI KÜLTÜRLERDEKİ OYUN ve OYUNCAK ÖRNEKLERİ
Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi
Öğr. Gör. Ceyhun ERSAN
Pamukkale Üniversitesi

BÖLÜM 19
OYUN TERAPİSİ
Yrd. Doç. Dr. Şükran KILIÇ
Aksaray Üniversitesi

BÖLÜM 20
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI İÇİN OYUN İLE İLGİLİ ÖLÇME ARAÇLARINDAN ÖRNEKLER
Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi
Bil. Uzm. Hatice ERTEN SARIKAYA
Milli Eğitim Bakanlığı

13 Mayıs 2014 Soma faciasında babalarını kaybetmiş, küçük yaşlarında büyük acılarla tanışan, annesiz-babasız tüm çocuklarımıza… Hak ettikleri daha iyi bir gelecek için üzerimize düşenden fazlasını yapmamız dileğiyle…

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM
OYUN VE ÖZELLİKLERİ

İçindekiler....1
Giriş....2
Oyun Nedir?....2
Oyunun Özellikleri....7
Çocuk Oyunlarının Genel Özellikleri....11
Çocuklar İçin Örnek Oluşturabilecek Oyunlar....13
Sonuç....14
Kaynaklar....15

2. BÖLÜM
OYUNUN ÖNEMİ

İçindekiler....17
Giriş....18
Oyunun Önemi....18
Aile Açısından Oyunun Önemi....25
Çocuklar İçin Örnek Oluşturabilecek Oyunlar....27
Sonuç....28
Kaynaklar....30

3. BÖLÜM
OYUNUN TARİHÇESİ

İçindekiler....33
Giriş....34
Antik Çağ ve Orta Çağ'da Çocuk Oyunu....34
Antik Yunan Medeniyeti ve Çocuk Oyunu....35
Antik Mısır'da Çocuk Oyunları....37
Roma Medeniyeti ve Çocuk Oyunu....37

Ortaçağ'da Çocuk Oyunu 38
Avrupa'da Oyun Düşüncesi Tarihi 40
Comenius (1592-1670) 40
John Locke (1632-1704) 41
Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) 41
Johann Pestalozzi (1746-1827) 42
Friedrich Froebel (1782-1852) 42
Maria Moristessori (1870-1952) 43
Sonuç 44
Kaynaklar 46
Resim Kaynakları 47

4. BÖLÜM
OYUN KURAMLARI

İçindekiler 49
Giriş 50
A. Klasik Kuramlar 50
A.1. Fazla Enerji Kuramı 50
A.2. Rahatlama veya Eğlenme Kuramı 51
A.3. Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı 51
A.4. Rekapitülasyon (Tekrarlama) Kuramı 51
B. Modern Kuramlar 52
B. 1. Psikoanalitik Kuram 52
B. 2. Haz Arama Kuramı 53
B. 3. Üstiletişim Kuramı 54
B. 4. Bilişsel Kuramlar 55
B. 4. 1. Jean Piaget: 56
1. Alıştırma Oyunu: 57
2. Sembolik Oyun: 57
3. Kurallı Oyun: 57
B. 4. 2. Lev S. Vygotsky 58
B. 4. 3. Bruner 59
B. 4. 4. Sutton-Smith 60
Sonuç 60
Kaynaklar 62

5. BÖLÜM
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OYUNUN GELİŞİMİ VE ÇEŞİTLİ ÖRNEKLER

İçindekiler....65
Giriş....66
1.Yaşlara Göre Oyunun Gelişimi ve Oyun Örnekleri....66
1. 1. Doğumdan İki Yaş Dönemine Kadar Oyunun Gelişimi ve Oyun Örnekleri....67
0-6 Ay Arası....68
6–9 Ay Arası....70
9-12 Ay Arası....72
1-2 Yaş Arası....74
1.2. İki - Dört (2-4) Yaş Döneminde Oyunun Gelişimi ve Oyun Örnekleri....76
1. 3. Dört-Altı (4-6) Yaş Döneminde Oyunun Gelişimi....80
Sonuç....83
Kaynaklar....84

6. BÖLÜM
OYUN TÜRLERİ VE ÇEŞİTLİ ÖRNEKLER

İçindekiler....87
Giriş....88
1. Kuram Temelli Oyun Türleri....88
1. 1. Hutt (1976)....90
1. 2. Piaget (1951)....91
1. 3. Parten (1932)....92
1. 4. Erikson (1963)....96
1. 5. Sheridan (1977)....97
1. 6. Smilansky (1968)....98
1. 7. Hughes (1999) 102
2. Uygulama Temelli Oyun Türleri....104
2. 1. Öz Yapılarını Temel Alan Oyun Türleri....106
2. 2. Oynandığı Yeri Temel Alan Oyun Türleri....106
2.2.1. Açık Havada Oynanan Oyunlar....106

2.2.2. Salon-Sınıf Oyunları 107
2.3. Araçsız Yapılan Oyunlar 108
2.4. Araçta Yapılan Oyunlar 108
2.5. Araçla Yapılan Oyunlar 108
Sonuç 110
Kaynaklar 111

7. BÖLÜM
OYUNUN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ VE ÇEŞİTLİ ÖRNEKLER

İçindekiler 113
Giriş 114
Oyunun Zihinsel Gelişime Etkisi 115
Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi 119
Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi 121
Oyunun Fiziksel Gelişime Etkisi 123
Oyunun Dil Gelişimine Etkisi 124
Sonuç 125
Kaynaklar 127

8. BÖLÜM
OYUN ETKİNLİĞİNİ PLANLAMA -UYGULAMA - DEĞERLENDİRME

İçindekiler 129
Giriş 130
Öğretmenin Oyundaki Rolü 131
Oyun Etkinliğini Planlama 132
Oyun Etkinliğini Uygulama 138
Oyun Etkinliğini Değerlendirme 140
Okul Öncesi Eğitim Programındaki Oyun Zamanı 146
Sonuç 147
Ek 1. Oyun Değerlendirme Formu Örneği 148
Kaynaklar 149

9. BÖLÜM
OYUNLA ÖĞRETİM

İçindekiler 151
Giriş 152
Oyun ve Öğrenme 152
Oyunla Öğrenmenin Tarihsel Temelleri 155
Okul Öncesi Eğitim Programlarında Oyunla Öğrenme 156
Oyun Temelli Öğrenme Modelleri 162
Dünya Genelinde Okul Öncesi Programında Oyunla Öğretim 163
Oyun Yoluyla Öğrenme Sürecinde Öğretmen 165
Sonuç 169
Kaynaklar 170

10. BÖLÜM
OYUN ETKİNLİĞİNDE ÇEVRE DÜZENLEMESİ VE OYUN ALANLARI

İçindekiler 175
Giriş 176
Oyun Ortamlarının Önemi 176
Bir Oyun Alanı Nasıl Düzenlenir ? 177
Kapalı Oyun Alanları 180
Açık Oyun Alanları 188
Oyun Alanlarının Güvenliği 201
Sonuç 204
Ek-1 Oyun Alanı Kontrol Listesi 205
Kaynaklar 210

11. BÖLÜM
OYUNCAK VE OYUN ARAÇ GEREÇLERİ

İçindekiler 213
Giriş 214
Oyuncağın Tanımı ve Önemi 214
Oyuncağın Tarihçesi 215
Oyuncakların Bilişsel Gelişime Olan Etkileri 217
Oyuncakların Psikomotor Gelişime Olan Etkileri 218
Oyuncakların Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkileri 217
Oyuncakların Dil Gelişimine Olan Etkileri 218
Oyuncakların Sosyal- Duygusal Gelişime Olan Etkileri 218
Teknolojik Araçların Bebek ve Çocukların Gelişimine Etkileri 219
Yaşlara Göre Oyun Araç Gereçleri 221
Oyuncak Seçiminde Anne-Babalara Öneriler 227
Çocukların En Çok Tercih Ettikleri Oyun Materyalleri 227
Türkiye' de Oyuncak Müzeleri 231
Sonuç 234
Kaynaklar 235

12. BÖLÜM
GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARIMIZ VE OYUNCAKLARIMIZ

İçindekiler 239
Giriş: Geleneksel Çocuk Oyunlarımız 240
1. Saklambaç 241
2. Yağ Satarım 242
3. Bezirgan Başı 243
4. Mendil Kapmaca 244
5. Körebe 244
6. Dokuz Kiremit/Tombik 245
7. Birdir Bir 246
8. Uzun Eşek 247

9. Köşe Kapmaca 248
10. Yakan Top / Yakar Top 249
11. Çelik Çomak 250
12. Kutu Kutu Pense 251
13. Çivili Tahtada Futbol 252
14. Yüzük Saklama Oyunu 252
15. Beş Taş Oyunu 253
16. Üç Taş Oyunu 254
17. Dokuz Taş Oyunu 255
Geleneksel Oyuncaklarımız 255
Eyüp Oyuncaklarından Örnekler 262
Sonuç 264
Kaynaklar 265

13. BÖLÜM
ÇOCUĞU TANIMA TEKNİĞİ OLARAK OYUN

İçindekiler 267
Giriş 268
Değerlendirme Nedir? 268
Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme 271
Alternatif (Otantik) Değerlendirme 271
Alternatif/Otantik Değerlendirmenin Avantajları 274
Oyunla Değerlendirme 276
Oyun Temelli Değerlendirmede Farklı Yaklaşımlar 279
Disiplinler Ötesi Oyun Temelli Değerlendirme (DOTD) 280
Formal Olmayan Oyun Gözlemleri 281
Bireysel Değerlendirme 285
Grup Değerlendirmesi 285
Gelişimsel Becerilere Göre Değerlendirme 285
Portfolyo Değerlendirme: 286
Programa Dayalı Değerlendirme 286
Oyun Temelli Değerlendirmenin Güçlü Yönleri 288
Oyun Temelli Değerlendirmenin Sınırlılıkları 288

Oyunla Tanı 289
Oyun Yoluyla Zihinsel Gelişimin Saptanması 289
Oyunun Tanısal Önemi 291
Oyunla Değerlendirmenin Avantajları 292
Sonuç 292
Kaynaklar 293

14. BÖLÜM
ANNE-BABA-ÇOCUK VE OYUN

İçindekiler 295
Giriş 296
1. Anne-Baba-Çocuk Ilişkisi ve Oyun Üzerindeki Etkisi 297
    1.1. Bağlanma ve Oyun 301
2. Anne Babanın Oyun Üzerindeki Etkisi 302
    2.1 Oyun Ortamını Sağlamak 303
    2.2. Oyun Arkadaşı Olarak Anne Babanın Rolü ve Çocuğun Üzerindeki Etkisi 304
    2. 3. Anne Baba Çocuk Oyunların Fonksiyonları 306
    2. 4. Gelişime Bağlı Oyun Desteği 308
3. Sonuç ve Anne Babaya Öneriler 310
4. Anne Baba Çocuk Oyunları 311
Kaynaklar 315

15. BÖLÜM
AKRAN GRUPLARI VE OYUN

İçindekiler 317
Giriş 318
    Oyun Doğrultusunda Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi 319
    Akran Tercihleri 322
    Akranların Oyunlar Aracılığı ile Gelişime Etkileri 324
Sonuç 326
Kaynaklar 327

16. BÖLÜM
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİM DUYAN ÇOCUKLAR VE OYUN

İçindekiler 331
Giriş 332
1. Özel Eğitime Genel Bakış 332
1. 1. Özel Eğitim 332
1. 2. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi 333
1. 3. Okul Öncesi Eğitim Programında Ele Alınan Özel Gereksinim Türleri ve Üstün Yetenekliler 334
2. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar, Oyun ve Oyun Etkinlikleri 337
2. 1. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocukları Oyuna Dahil Etmede Okul Öncesi Öğretmeninin Rolü 338
2. 2. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri 339
2. 3. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri 341
2. 4. Ortopedik Yetersizliği ve Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri 342
2. 5. Otizmi Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri 344
2. 6. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri 346
2. 7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri 346
2. 8. Dil ve Konuşma Bozukluğu Riski Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri 347
2. 9. Üstün Yetenekli Olan/Olduğu Düşünülen Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri 349
Sonuç 350
Kaynaklar 352

17. BÖLÜM
HASTA ÇOCUKLAR VE OYUN

İçindekiler 355
Giriş 356
Hasta Çocuk 356
Hasta Çocuk ve Oyun 359
Oyun İçin Gerekli Koşulların Sağlanması 363
Hastanedeki İşlemler Sırasında Kullanılabilecek Yöntemler 364
Sonuç 372
Kaynaklar 373

18. BÖLÜM
FARKLI KÜLTÜRLERDEKİ OYUN VE OYUNCAK ÖRNEKLERİ

İçindekiler 375
Giriş 376
Dünya'nın Farklı Yerlerinden Oyun Örnekleri 377
Dünya Genelindeki Geleneksel Oyuncaklardan Örnekler 384
Dünya Genelinde Oyuncak Müzeleri/Oyuncak Kütüphanelerinden Örnekler 387
Sonuç 389
Kaynaklar 391

19. BÖLÜM
OYUN TERAPİSİ

İçindekiler 395
Giriş 396
1.Oyun Terapisinin Kısa Tarihçesi 396
2. Oyun Terapisinin Tanımı 398
3. Oyun Terapisinin Kullanıldığı Alanlar ve Çocuğa Katkıları 398
4. Oyun Terapisinde Kuramsal Yaklaşımlar 400
5. Oyun Terapisinin Okul Ortamında Uygulanması 405
6. Oyun Odası ve Materyal 407
7. Oyun Terapisi Teknikleri 409
Sonuç 413
Kaynaklar 414

20. BÖLÜM
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI İÇİN OYUN İLE İLGİLİ ÖLÇME ARAÇLARINDAN ÖRNEKLER

İçindekiler 419
Giriş 420
Okul Öncesi Dönem Çocukları için Türkiye'de Geliştirilmiş Oyun İle İlgili Ölçme Araçlarından Örnekler 420
Okul Öncesi Dönem Çocukları için Türkçeye Uyarlanmış Oyun İle İlgili Ölçme Araçlarından Örnekler 421
Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Yurt Dışında Kullanılan Oyun Ölçeklerinden Örnekler 423
Sonuç 424
Kaynaklar 425
Son Söz 426

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil 8.1. Oyunla ilgili planlama ve değerlendirme döngüsü (Moyles, 2012, s. 16)..... 143
Şekil 9. 1. Program merkezli oyundaki iki fonksiyon: Başlangıç öğrenmesi ve uygulama (Johnson, Christie and Yawkey, 1998, s. 321). 159
Şekil 9. 2. Çocuğun oyun ve öğrenme sürecinde öğretmen ve anne-babanın rolleri (Moyles, 2012, s. 4)..... 168
Şekil 10. 1. Öğrenme Merkezleri, Yönlendiriciler ve Gelişim Becerileri (Walker, 2011)..... 182
Şekil 10. 2. Okul öncesi eğitim kurumu açık oyun alanı planı örneği (Frost, Wortham and Reifel, 2012, s. 296). 197
Şekil 10.3. Güvenli alan değerlendirme modeli (Humson and Thompson, 2004, s. 167) 201
Şekil 13.1. Oyun Gelişim Aşamasına Göre Çocuğun Oyun Davranışları dair iki değerlendirmenin Karşılaştırılması 287

Tablo 2. 1. Oyun niçin önemlidir? 19
Tablo 2. 2. Çocuklar ne yaptıklarında ne öğrenirler. 24
Tablo 4. 1. Garvey'in Belirlediği Oyun Sırasında Kullanılan Dil Araçları 55
Tablo 4. 2. Piaget'nin kuramındaki bilişsel evrelere karşılık gelen oyun evreleri.....57
Tablo 4. 3. Oyun Kuramları ve Kuramcıları.....61
Tablo 6. 1. Oyun Kuramları Temelli Sınıflandırma 89
Tablo 6. 2. Piaget'nin Tanımladığı Oyun Türlerine Okul Öncesi Dönemden Örnekler.....92
Tablo 6. 3. Parten'in Tanımladığı Oyun Türlerine Okul Öncesi Dönemden Örnekler.....95
Tablo 6. 4. Smilansky'nin Tanımladığı Oyun Türlerine Okul Öncesi Dönemden Örnekler..... 101
Tablo 6. 5. Oyun Uygulamaları Temelli Sınıflandırma..... 105
Tablo 6. 6. Uygulama Temelli Oyun Türlerinden Bazıları İçin Örnek Oyunlar 108
Tablo 10. 1. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme çevresinin hazırlanması için kontrol listesi (Walker, 2011) 184
Tablo 10. 2. Oyun alanlarının karşılaştırılması (Wardle, 1998, s. 273) 200
Tablo 14.1. Bağ oluşumunun evreleri (Akt. Lahaus ve Vierhaus, 2013, s.99)..... 298
Tablo 14. 2. Yabancı Durum Testi süreci (Akt. Lahaus and Vierhaus, 2013, s. 101) 299

Giriş

Bir oyun kitabına en güzel giriş ancak oyunla olabilir...

Çin Çan Çon (Geleneksel Oyun-İstanbul)

Yaş grubu: 6

Araç-gereç: En az 6 metre uzunluğunda lastik.

Uygulama: Çocuklar yarım daire şeklinde otururlar. Öğretmen "Portakalı soydum" ya da benzeri bir tekerleme ile iki kişi seçer. Lastiğin iki ucunu birbirine bağlar. Seçtiği çocuklara lastiği verir. Çocuklar lastiği iki tarafından karşılıklı olarak tutacaklardır. Lastiği tutan çocuklar birbirlerinden yaklaşık 10 adımlık mesafede bulunmalıdırlar. İki çocuk "Çin Çan Çon" diyerek sırayla kollarını, ayaklarını, bacaklarını, ellerini, parmaklarını kullanarak lastikle şekiller (labirent) oluştururlar. Lastiğe ayakla basarak, ellerine dolayarak, kollarıyla kaldırarak v.b. hareketlerle şekil oluştururlar. Diğer çocuklar lastiğin önünde sıraya girmişlerdir. Sırayla çocukların oluşturduğu lastik labirentin içinden lastiğe değmeden geçmeye çalışırlar. Lastiğe değen, lastği tutan çocuklardan biri ile yer değiştirir. Oyun böyle devam eder.

Eğitimcilere not: Çocuklara oyunu ilk kez oynayacaklarında, labirent iki öğretmen ya da öğretmen-çocuk işbirliği ile de oluşturulabilir. Ayrıca labirenti oluşturan çocuklara bacakları ve kolları ile yapabilecekleri hareketlerde rehber olunabilir.

1. BÖLÜM

OYUN VE ÖZELLİKLERİ

İçindekiler

Giriş

Oyun Nedir?

Oyunun Özellikleri

* *Çocuk oyunlarının genel özellikleri*

* *Çocuklar için örnek oluşturabilecek oyunlar*

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"Bir kişiyle bir saat oyun oynayarak, onu bir yıl içindeki sohbetinizden daha fazla tanıyabilirsiniz."

Plato

"Oyun nedir? Oyunu diğer etkinliklerden ayıran özellikler ya da farklılıklar nedir?" Bu sorular çok eski dönemlerde konuşulmaya başlanmış ve halen günümüzde de konuşulup, tartışılmaya devam etmektedir. Oyun hakkında birçok görüş ve tanım bulunmaktadır. Bilim insanlarının, bakış açılarındaki farklılık, odaklandıkları özelliğe bağlı olarak da oyunun tanımları farklı olabilmektedir. Bu nedenle oyunun tek bir tanımını yapmak çok güçtür. Her ne kadar, oyunun kesin tanımını yapmak biraz karmaşık olsa da bu bölümde özellikle oyunun tanımı ve özellikleri üzerinde durulacak; baştaki sorulara cevaplar aranmaya çalışılacaktır.

Oyun Nedir?

Oyun ve çocuk birbirini tamamlayan iki öğe gibidir. Çocuk için oyun, neşe ve eğlence kaynağı, vazgeçemediği bir eylem iken aynı zamanda onun yaşama hazırlanmasında en büyük yardımcı, rehberdir. Çocuğun hayatı oyundur. Psikoloji ve eğitimde oyun kavramı, genellikle zevkli, serbest ve kendiliğinden gelişen bir şey olarak betimlenir (Bodrova and Leong, 2007/2010, s. 212). Eğitim psikolojisi sözlüğünde oyun, geleceğe dönük bir amaç ya da bir doyum düşüncesi olmadan, yalnızca kendi içinde etkinlikten haz almak, eğlenmek için yapılan her türlü etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012, s. 627).

Sutton-Smith (2001: 45) oyunu, kişinin içinde geliştiği yol olarak tanımlarken, bunun en temel olandan en karmaşık olana doğru değişen karmaşık bir yol olduğunu da ifade eder. Yüzyılın en büyük tarihçi ve düşünürlerinden biri olarak kabul edilen Huizinga'nın da oyun konusunda görüşleri oldukça önemlidir. Huizinga (1995: 50) oyunu; özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak, belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, kendiliğinden bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayattan, başka türlü olmak bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyet olarak tanımlamaktadır. Aşağıdaki fotoğraflar da bu tanımları destekler niteliktedir. Fotoğraf grubu 1'de çorabını çıkarmak için çaba harcayan bebek, aslında oyun oynamakta ve yeni yaşantılar deneyimlemektedir. Tüm dikkatini ayağındaki çoraba yöneltmiş, çorabın birini çıkarırken yaptığı tüm denemeler, çabalar sonuç vermiş ve çorap ayağından çıkmıştır. Bunu başarmanın keyfi ile diğer ayağındaki çorabı çıkarma girişiminde bulunmaktadır. Çorapları tekrar ayağına giydirdiğinizde o yeniden çıkarmaya çalışacaktır. Bu onun için bir oyundur.



Fotoğraf 1.1. *Çorabını çıkarma girişimi*

Çocukların dünyayı ve kendilerini algılama sırasında yaşadıkları tüm bu deneyimler onlar için aslında oyundur. Aynı zamanda merak duygularını gidermeye yarayan bir araçtır. Bunu yapmak tamamen çocuğun kendi inisiyatifindedir. Kendi istediği an başlayıp, istediği zaman bitirdiği bir eylemdir. Amaca ulaşıncaya kadar yapılan pek çok eylem, aslında bir taraftan çocuğu dünyaya hazırlamaktadır.

Bir zamanlar, aileler, çocuğun etkinliklerini akılsızca oyun oynama olarak değerlendirmekteydi. Oyun için, zamanının ve enerjisinin çoğunu adayan, sağlıklı bir çocuğun ailesi için bu sürpriz değildir. Sonuçta yetişkinler açısından oyun sadece eğlenmek içindir, rahatlatıcı ve dinlendiricidir. İş gibi değildir. Hiçbir şey gerçeklerden bu kadar uzak olamaz (Hurwitz, 2002, s. 101). Yetişkin açısından, çocuğun eğlenmesine, oyalanmasına yarayan amaçsız bir uğraş, işin karşıtı olan oyun, çocukların baş uğraşı ve en önemli işidir (Seyrek ve Sun, 1999, s. 7). Huizinga (1995: 8) da, oyunun ciddiyetin zıttı olmadığını belirtmiştir. O'na göre, aksine oyun da son derece ciddi olabilmektedir. Zulliger de bu görüşü desteklemektedir. Zulliger (1998: 101)'e göre, çocuklar oynadıkları oyunlara "ciddi" gözle bakarlar. Bu ciddiliğin nedeni, oynanan oyunun kısaca "oyun" değil, daha çok düşünü ve anlayışın bir başka aşamasında "gerçek" olmasıdır. Aşağıda yer alan fotoğraf grubu 1. 2.' de, bu görüşleri destekler niteliktedir. Defne, oyuna kendisini tamamen kaptırmış, oldukça ciddi bir şekilde, düşünerek eylemlerini gerçekleştirmektedir. Oyun ciddi bir iştir. Tüm dikkatini yöneltmek gerekir, özellikle de bu yeni bir keşif ya da yeni tasarımlar içeriyorsa. Bu durum gelişimi normal olan bütün çocuklar için geçerlidir. Aynı zamanda çocuklar hangi yaşta olursa olsunlar, oyunları sırasında yüzlerinde aynı ciddiyeti görmek mümkündür.



Fotoğraf 1.2. *Tüm dikkat ve ciddiyetle oynanan oyun*

Bodrova ve Leong (2007/2010: 213), Vygotsky'nin oyun tanımını şu şekilde belirtmişlerdir. Vygotsky'e göre, oyun; keşifler, nesne manipülasyonları, hareket etkinlikleri ve kurallı oyunlar gibi etkinlikleri içermez. O'na göre gerçek oyunun üç bileşeni vardır. Bu bileşenlerde ise, çocuklar hayali bir durum yaratırlar; roller alırlar ve o rollere göre oynarlar ve belirli roller tarafından belirlenen bir dizi kuralı takip ederler.

Oyun çocukların uğraşısıdır. Onların duygusal, zihinsel ve sosyal açıdan yetişmesine olanak sağlar. Oyun çocuklara dünya işlerinin nasıl olduğunu ve bunun içine nasıl dâhil olabileceğini öğretir (Schaefer and DiGeromino, 2000, s. 22). Elkind (2007/2011: 17)'e göre de oyun, dünyaya uyum sağlamamızı ve yeni öğrenme yaşantıları yaratmamızı sağlayan gereksinimimizdir. Özellikle bebekler ve küçük çocuklar için her şey yeni ve farklıdır. Çevrelerindeki her şey onlar tarafından keşfedilmeyi beklemektedir. Ağızlarına alarak, ellerinde sallayarak, yere vurarak, dokunarak, tüm duyularını kullanarak bu keşifleri gerçekleştirirler. Çocuklara zarar vermeyen her türlü nesne onun için bir oyun aracına dönüşebilmektedir. Fotoğraf grubu 3'te de görüldüğü gibi su şişesi, plastik kâse, mandal, çorap veya küçük bir gazete parçası çocuk için oyun aracı olabilmekte, onunla dakikalarca oyun oynayabilmektedir.



Fotoğraf 1. 3. *Çocuk için herşey doğal bir oyun malzemesi olabilir*

Oyun kavramı ile ilgili, daha önce de belirttiğimiz gibi pek çok görüş ve tanım bulunmaktadır. Bu kuramcılardan bazıları oyunu şu şekilde tanımlamıştır (Öztürk, 2010, s: 3).

Montaigne: Çocuğun en ciddi uğraşı oyun, en önemli işi yine oyundur.

Spencer: Fazla enerjinin boşaltılmasıdır.

Hall: Atalarımızın etkinliklerinin tekrarlanmasıdır.

Gross: Gerçek hayata hazırlayan alıştırmalardır.

Karr: Sinir sistemini uyardığı için organların gelişimini sağlayan bir araçtır.

Montessori: Çocuğun işidir.

Piaget: Dış dünyadan alınan uyaranları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yoludur.

Freud: Korkuların engellenmesinin ve sosyal çatışmanın üstesinden gelme yoludur.

Bu tanımlara ek olarak birkaç oyun tanımı daha vermek gerekirse; Krasnor ve Pepler (1980: 85-86), oyun kavramını, oyunun olumlu bileşenleri ile açıklamışlardır. Oyunun olumlu bileşenlerini; gerçek olmayan, olumlu etki, içsel motivasyon ve esneklik olarak belirtmişlerdir. Ginsburg (2007: 183)'a göre de oyun akademik çevrenin ayrılmaz bir parçasıdır. Ayrıca oyun stres yaratan etkenlerin veya dış tehditlerin olmadığı zamanlarda ortaya çıkan bir şey olarak tanımlanmaktadır (Aamodt and Wang, 2013, s. 167). Çocuklar ev ortamlarında özellikle kendi odalarında uzun saatler boyunca oyun oynayabilmektedir. Kendi odasında, ona karışan, engel olan kimse olmadığı için, o odada özgür olduğu için daha fazla vakit geçirmektedir. Bu nedenle çocukların kendilerine ait, özgür olabileceği bir alanının olması çok önemlidir. Fotoğraf grubu 1.4'te de görüldüğü gibi evin boş olan koridoru bebek için rahatça hareket edebileceği oyun alanına dönüşmüş durumdadır.



Fotoğraf 1. 4. *Evdeki koridor onun oyun alanı olmuş*

Oyun günlük yaşam süreçleri içinde topraklanan doğal, evrensel bir deneyimdir. Tüm dünyada, çocuklar tek başına ve grup içinde oynayarak, aktif anlam yaratmakta ve çevrelerini keşfetmektedirler. Oyun, masallara, kutlamalara, özel festivallere ve diğer geleneklere dâhil olan oyun temaları olarak kültürün orijinalliğini sürdürmesi için hizmet vermektedir. Oyun, içeriği gerçek olsun ya da olmasın çocukların öğrenme merkezidir. Oyun süreci, güçlü, çok yönlü öğrenme deneyimidir (UNICEF, 2005, s. 8). Hurwitz (2002:101) de, çocuk için oyunu, öğrenmesinin ve gelişiminin kalbi olarak tanımlamıştır. Jackman (2005: 18), oyunun, çocuk için; gelişimsel, uygun deneyimlerin özünü oluşturduğunu; aynı zamanda, çocuğun kendini motive edebildiği, özgürce seçimlerini yapabildiği, süreç odaklı ve hoşa giden doğal bir aktivite olduğunu ifade etmiştir. Elkind (2007/2011)'e göre oyun bir lüks değildir; aksine her yaş döneminde sağlıklı fiziksel, bilişsel ve toplumsal-duygusal gelişimin gerekli dinamiğidir.

Fleer (2014: 1)'in belirttiğine göre ise oyun, çocuğun yaşamının ilk yıllarında, onun öğrenmesini destekleyen pedagojik bir araç olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu konudaki teoriler oyunun, önceden belirlenmiş seviyeler halinde devam ettiğini göstermiştir. Çocuğun yaşı onun hangi oyunu oynayacağını göstermiştir. Bu açıklamaların sonucunda, "oyun belirli bir evrim ve sıralama izler" (Seyrek ve Sun, 1999, s. 13) demek doğru bir ifade olacaktır. Çocuk eğer bulunduğu yaşta olması gereken oyun evresinin özelliklerini göstermiyorsa, o çocuğun gelişimi konusunda sorun olduğu kabul edilmiştir (Fleer, 2014, s. 1). Çocuğun gelişiminin normal olup olmadığının göstergesi olarak oyun kullanılmakta iken, aynı zamanda çocukta var olan problemlerin tedavisi için de oyun bir araç olarak kullanılmaktadır. Winnicott (1971/2007: 71)'ın belirttiğine göre, oyunun kendisi bir terapidir. Oyun oynama her zaman yaratıcı, mekân-zaman sürekliliği içinde yer alan bir deneyim, temel bir yaşama biçimidir.

Oyunu tanımlamak için göz önüne alınan çaba, bir davranış, süreç ve yaklaşım olarak oyunun karmaşasını açığa çıkaran önemli bir anlatım yolu sağlar. Özellikle, özgürlük ve spontan oyunun doğasında olan seçim yapmak, bu çocukların sağlıklı gelişimi için hayati önem taşımaktadır (Sheridan, Howard and Alderson, 2011, s. 4). Aamodt ve Wang (2013: 158-164)'ın belirttiklerine göre, insanların ve hayvanların oyunları arasında çok büyük benzerlikler bulunmaktadır. İnsanlar, hayatta kalma olasılığını arttıran etkinlikleri sevmeye programlıdır. Hayvanlarla yapılan çalışmalarda, yavru maymunların oyun oynarlarken kortizol seviyelerinin düştüğü, yani streslerinin azaldığı ve stressizken daha çok oyun oynadıkları görülmüştür. Ayrıca ayı yavrularının kışı sağ salim atlatma olasılığının önceki yaz oynadıkları oyun miktarı ile orantılı olduğu belirlenmiştir. Tüm bu çalışmalar oyunun, çocuk için hayati önem taşıdığının en önemli göstergesidir diyebiliriz.

Oyun özgür bir biçimde seçilen, içsel olarak motive olunan ve kişisel olarak yönelinen bir aktivite olarak tanımlanır. Sıradan hayatın dışındadır, ciddi değildir ama aynı zamanda bireyi yoğun bir şekilde içine alır. Kendi kendine belli bir hedefi yoktur. Pskiyatrist Stuart Brown oyunun tüm sanat, oyun kitapları, spor, film, moda, eğlence ve merakın temeli olduğunu- kısacası medeniyet olarak ne düşünüyorsak oyunun o olduğunu belirtir (Goldstein, 2012, s. 5). Baykoç Dönmez (1992: 13) de oyunu; belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Seyrek ve Sun (1999)'a göre ise oyun, çocuğun us gücü yaratmalarına, bedensel devinimlerine ve bunların bileşiminden oluşan tüm etkinliklerdir.

Bütün bu tanımlar dikkate alındığında oyun; çocuğun kendi isteği ile başlattığı, sürdürdüğü ve bitirdiği, ona keyif veren, tüm gelişim alanlarını destekleyen, hayatının en önemli parçalarından biri, vazgeçilmezi sonucuna ulaşmak mümkündür. Oyun kavramı üzerine yapılan pek çok tanımdan ve tüm bu açıklamalardan sonra en baştaki diğer soruya cevap aramak gerekmektedir. Oyunu daha iyi anlayabilmek için oyunun özellikleri üzerinde durmak yerinde olacaktır.

Oyunun Özellikleri

Dünyanın her yerinde, her çağda, her kültürde çocuklar oyun oynar. Oyunların biçimi, özellikleri, kullanılan araç-gereçleri çağdan çağa, kültürden kültüre göre değişse de, çocuğun olduğu yerde oyunun ve oyuncakların olması evrensel bir kuraldır (Baykoç Dönmez, 1992, s. 24). Oyunun evrensel olma özelliği, çocuğun yaşamında beslenme, solunum gibi temel öğelerden birisi olmasından kay-

naklanmaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000, s.56). Aynı zamanda oyun, farklı kültürlerden gelen ve farklı dilleri konuşan çocukların iletişimini sağlar. Bu da, oyunun evrensel olma özelliğidir (Baykoç Dönmez, 1992, s. 25).

Oyunun sözlük tanımına bakıldığında, anlamsız, eğlenceli ya da açık yüreklilikle yapılan, gibi özellikleri ile açıklandığı görülmektedir. Ancak çocukları oyunlarında gözlemlediğimiz zaman, sıklıkla bu tanımdaki özelliklerle çeliştiği görülmektedir. Bazı teorisyenler bir etkinliği oyun olarak düşünebilmek için bazı özelliklerin dikkate alınması gerektiğini belirtir (Sheridan, Howard and Alderson, 2011, s. 5). Krasnor ve Pepler (1980: 86), oyunun özellikleri arasında gönüllü katılımın, alınan keyfin, içsel motivasyonun ve ürün üzerinde süreç boyunca odaklanmanın gözlemlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Smith, Cowie ve Blades (2010, s. 216)'in aktardıklarına göre, Fagan (1974) oyunu, işlevsel ve yapısal yaklaşım olarak iki boyutta ele almış ve aradaki ayrımı belirterek tanımlamıştır. İşlevsel yaklaşım açısından oyun, kendi içinde açık uca/sonsuz ya da dışsal/harici bir amaca sahip değildir. Eğer ki, yemek yeme ihtiyacı, rahatlık arama ya da başkasını yenmek gibi dışsal/harici bir amaca sahipse bu davranış oyun değildir. Yapısal yaklaşım ise yalnızca oyunda meydana gelen davranışların çeşidine ya da neşeyle yapılan davranış tarzlarını tanımlamak için çaba harcar. Yalnızca oyunda meydana gelen davranışların temel-ana örnekleri oyun işaretleridir.

Çocuklar, oyunlarını akıcı biçimde ve oyuncağa bağlı olmaksızın, istediği zaman ve biçimde, istediği nesne ile oluşturabilir (Seyrek ve Sun, 1999, s. 14). Yetişkine sormadan ya da bir yetişkinin müdahalesi olmadan, oyun ve hareket için kendi kendini motive edebilmektedir. Oyunun türü ve süresine tamamen çocukların kendisi karar vermektedir. Çocuk oyuna kendiliğinden son verebilir. Çocuğu gözlemleyen bir kişi oyun sırasında belirli bir amaç veya sonuç göremeyebilir (Sheridan, Howard and Alderson, 2011, s. 4). Ancak oyun süresince çocuğun öğrendiği, algıladığı, hissettiği pek çok şey yer almaktadır.

Çocuğun işi oyun oynamaktır. Yaşam becerilerini öğrenmelerinin ve sevdikleri şeyleri bulmalarının belki de en önemli yolu oyundur. Bu nedenle oyunun zorunlu ve can sıkıcı hale dönüşmesini engellemek gerekmektedir. Zorunlu etkinliklerle çocuğun kişiliğini değiştirmeye çalışmak yerine, oyun oynamasına, kendi ilgi alanını bulmasına fırsat verilmelidir (Aamodt and Wang, 2013, s. 168). Çocuklar sevdikleri tarafından bir şeyi yapmaya zorlanırlarsa kendilerini kilitler. Her zaman için çocuğu bir etkinliğe zorlayarak sokmaktansa istediği için dâhil etmek daha iyidir (Einon, 2012, s. 7).

Oyun oynayan çocuklar, oyunda herhangi bir yorgunluk ve bıkkınlık olmadan uzun süre oyuna aktif olarak devam edebilmektedir. Oyun çocuktaki gerginliği azaltmaktadır (Özdoğan, 2009, s. 113). Dört yaşındaki bir çocuktan olabildiğince uzun bir süre kıpırdamadan durması istendiğinde, buna ortalama bir dakikadan biraz daha az dayanabilir. Oysaki bir kalenin kapısında bekleyen muhafızmış gibi yapıp durması istendiğinde, bu süreden dört kat daha fazla durabilmektedir. Çünkü oyun oynamak eğlenceli olduğundan çocuk istenilen şeyi seve seve yapmaktadır (Aamodt and Wang, 2013, s. 153).

Çok hasta olan bir çocuk oyun oynamak istemez. Ama azıcık iyileşse, hemen bir şekilde bir oyuna yönelmektedir. Bu durum da onun neşelenmesine, kendini mutlu hissetmesine neden olmaktadır. Salgılanan mutluluk hormonu ona enerji ve güç verirken, iyileşmesine de yardımcı olan bir yan destek haline dönüşebilir.

Çocuklar sevimli sevimli oyun oynarken aslında gelecekteki ihtiyaçlarına göre yeteneklerini şekillendirmektedir. Oyun zevklidir. Bir etkinliğin zevkli olması, hayatta kalma için önemli olduğunun göstergesidir. İnsan eğer bir etkinlikten hoşlanıyorsa, beyin o aktiviteyi aramaya ve yapmaya başlamaktadır. Eğer bu gerekli davranışlar zevkli olmasaydı, onları yapmayı unutabilir ve yaşam mücadelesinde başarısız olunabilirdi. Bu açıdan bakıldığında, oyunun hayatta kalma avantajı sağlayan uyumsal bir amaca hizmet ettiği de görülmektedir (Aamodt and Wang, 2013, s. 158-164).

Huizinga (1995: 13)'nın belirttiğine göre oyun, en basit biçimlerinde ve hayvan hayatının içinde bile, tamamen fizyolojik bir olgudan veya fizyolojik olarak belirlenen psişik bir tepkiden daha fazla bir şeydir. Aslında oyun olarak, tamamen biyolojik veya en azından tamamen fiziksel bir faaliyetin sınırlarını aşmaktadır. Oyun anlam bakımından zengin bir işlevdir. Oyunda, yaşamın doğrudan gereksinimlerini aşan ve eyleme anlam katan bağımsız bir unsur "oynamaktadır". Her oyun bir anlam taşır.

Oyun, bebeğin gününün en önemli parçasını oluşturmaktadır. Bu dönemde, bebekler oyun yoluyla gözlem yaparlar. Yeni şeyler görmek ve görüntülerin sıklıkla değiştiğini izlemek onlar için eğlencelidir. Annenin söylediği şarkıları dinlemekten mutlu olurlar. Bir çıngırakla nasıl ses çıkardığınızı izlemekten ve bu çıngırağı kendi elinde tutabilmekten hoşlanırlar. Bu dönemde çocuklar ileri teknoloji ile üretilen bir şeyi keşfetmekten ziyade kendi oyunlarını icat etmektedir. Bu yüzdendir ki bu yaş çocukları için en ideal oyuncaklar, tavalar, tencereler, tahta kaşıklar gibi sıradan ev araç-gereçleridir. Bebekler için dokunma, tadına bakma, vurma gibi eylemler oynama ve öğrenme yollarının tipik davranışlarıdır. Bu tür yapılan şeylerin hepsi bebeğin diğer tüm nesnelerle eğlenceli ve etkileşimli bir şe-

kilde öğrenmesine yardım eder (Schaefer and DiGeromino, 2000, s. 22-24). Fotoğraf grubu 5'te de görüldüğü gibi, bebekler ellerine geçirdiği her nesneyi inceler, dokunur ve ağzına alır.



Fotoğraf 1. 5. *Nesneleri eliyle, gözüyle, ağzıyla tanıma çabaları*

Zihindeki gelişmelerle okul öncesi dönemdeki çocukların oyunu daha karmaşık hale gelir. Yeni yürümeye başlayan bir çocuğun tekrarlayan tepkileri, örneğin bir bardaktan su içiyormuş gibi yapması ile nesnelerle taklit hareketlerinin çok daha karmaşık hale dönüştüğü görülmektedir (Trawick-Swith, 2010/2013, s. 255). Çocukların oyunundaki en önemli faktör, hayal kurmadır. Ancak çocuklar etkin bir hayal gücü ile doğmazlar, bu aşama aşama gelişen bir şeydir. Çocuk konuşmak için taklit oyunlarına başlar (Schaefer and DiGeromino, 2000, s. 23-24). Çocuğun yaşı büyüdükçe, oyunun sayısı ve çeşitliliği azalırken, daha sakin ve zihinsel beceri ile bedenin uyum içinde çalıştığı oyunlara yönelimi artar. Çünkü çocuk birçok deneyimler sonrasında zamanının çoğunu ilgi duyduğu ve daha iyi becerdiği oyunlar için harcar. Dikkat süresi uzadıkça bir oyunda daha uzun süre kalır (Seyrek ve Sun, 1999, s. 13-14). Fotoğraf 1. 6.'da bunu çok net olarak görebilmekteyiz.



Fotoğraf 1. 6. *Daha uzun süreli ve daha sakin oyun oynarken*

Okul çağı çocuklarının oyunları kurallı oyun haline dönüşmeye başlar. Çocuklar tarafından keşfedilen oyunlar basit fiziksel becerilere ve büyük ölçüde şansa bağlı olmaktadır. Aslında çocuklar oyun oynarken zamanın çoğunu oyunun ilerlemesi için ne yapmaları gerektiği konusundaki detaylar üzerinde odaklanarak geçirmektedirler (Berk, 2012/2013, s. 430). Yaşın büyümesi ile birlikte artan dikkat süresi buna sebep olarak gösterilebilir. Çocuk ayrıca, daha uzun süre kendini belirli bir alana verebilir. Oyuna harcanan boş vakit azalır. Belli bir oyun ya da etkinliğe ayrılan zaman süresi yaş büyüdükçe süreç olarak uzar (Seyrek ve Sun, 1999, s. 14).

Çocuklar arasında birbirlerini itip kaktıkları, arkasından kovaladığı, birlikte yuvarlandıkları, bu sırada gülüp kahkaha atıkları oyunların oynanması bu oyunları saldırganlıktan ayırt etmektedir. Arkadaşça oynanan bu tür oyunlardan sonra çocuklar saldırganlık sonrası gibi birbirlerinden ayrılmamakta, ilişkiyi sürdürmektedirler. İtip-kakmalı oyunlar okul öncesi dönemde başlamakta ve orta çocukluk döneminde doruk noktasına ulaşmaktadır. Çocuklar olgunluğa eriştikçe güç bakımından bireysel farklılıklar daha görünür hale geldiği için itip-kakmalı oyunlar da azalmaya başlar. Bu durumda bu tür oyunların anlamı da değişmektedir. Ergenlerin itişip kakmaları saldırganlıkla ilişkilendirilir. Bu tür oyunlar ergenlik döneminde düşmanlık için ortamlar oluşturabilmektedir (Berk, 2012/2013, s. 431). Çocuğun yaşı ve gelişim özellikleri yaptığı etkinliklerin oyun olup olmamasını belirlemekte bir etkendir denebilir.

Oyun, bir davranış, görev için bir yaklaşım, aynı zamanda da bir süreçtir. Çocuklar kendi ihtiyaçlarına, isteklerine ve çevreyle olan diğer etkileşimlerine göre, oyunun içinde ve dışında hareket eder. Çocuğun oyunu üzerinde, etkisi bulunan bazı etkenler vardır. Bu etkenler; konumu, malzemelerin kullanılabilirliği, zamanı ve diğer insanların katılımı olarak sıralanabilir (Sheridan, Howard and Alderson, 2011, s. 8). Oyunun özelliklerine dair tüm bu açıklamalardan sonra, aşağıda çocuk oyunlarının özelliklerini maddeler halinde belirten iki düşünürün görüşlerine yer verilmektedir.

Çocuk oyunlarının genel özellikleri

Caillois (2001) bir etkinlik olarak oyunu altı temel özelliği ile açıklamaktadır.

1. *Özgürlük:* Oyunda zorunluluk yoktur; eğer zorlama olursa o anda çekiciliğini kaybeder ve eğlence özelliği bozulur.
2. *Bireysel-ayrı-ferdi:* Alan ve zaman sınırları önceden tanımlanmış ve kesin olarak sınırlandırılmıştır.

3. *Belirsizlik:* oyunun nasıl olacağı, sonucunda ne elde edileceği önceden belli değildir, yenilikler oyuncunun inisiyatifine bırakılmaktadır.
4. Verimsiz-bereketsiz: Oyun, oyuncular arasındaki zenginliğin değişimi dışında ne eşya, ne servet, ne de yeni bir şey üretir.
5. Kurallara tabi: gerçek sözleşmeler çerçevesindeki yasalar, kurallar geçerli değildir. O an için sadece o oyuna özgü kurallar oluşturulur ve o kurallar geçerlidir.
6. Hayali oyun / –mış gibi yapma: gerçek yaşama karşılık özgürce gerçek dışında olma ya da ikinci bir gerçekliğin eşlik ettiği özel bir farkındalık vardır.

Bu özellikler tamamen formaldir. Oyunların içeriği önyargılı değildir. Gerçekte kurallar ve hayali oyun özellikleri ilgili olabilir. Onlar doğası gereği samimi oldukları için gerçekleri ararlar (Caillois, 2001, s. 9-10).

Hurwitz (2002, s.101) ise, oyunu diğer etkinliklerden ayıran beş özellik olduğunu belirtmiştir. Bu özellikler;

1. Oyun bir süreçtir. Sonuç, sürecin kendisi kadar önemli değildir.
2. Oyun çocuk tarafından başlatılır. Etkinlik çocuğun yapmak istediğinin dışında başka bir nedenle yapılır.
3. Oyunda, olmak istediği her şey olabilir. Örneğin: üzerine bir örtü koyduğu masa kale olurken, küçük kız da içindeki prenses olur. Mecazi oyun denilen oyunun süreci sırasında dönüştürülen nesnelerin fonksiyonları ile ilgili hiçbir soru yoktur.
4. Oyun mantıklı ve mantıksız kuralların test edildiği bir arena olur. Kurallar, çocukların oyunu içerisinde özgürce ortaya çıkar veya kaybolur; basit veya karmaşık olabilir ve çocuklar önceki bilgilerinden oluşturabilir. Oyunda rolün kuralı, "kural" olur. Örneğin; çocuklar evcilik oynarken genellikle birinin diğerine "sen bebek ol" gibi bir yönerge vererek rol ataması yaptığı görülür.
5. Oyun daha çok aklın bir faaliyetidir. Çocuklar oyunda derinlere dalmışsa, istendiğinde oyunu durdurmanın zor olduğunu görebilirsiniz. Oyun, çocuğun keşfetme, inceleme ve sorgulama gibi, aktif olarak zihin süreçlerini içerir.

Oyun, çocukların en doğal anlaşma ortamıdır. Bir araya gelen iki küçük çocuk, daha birbirlerinin adını öğrenmeden oynamaya koyulur. Çünkü oyun onların ortak dilidir. Oyunun çekiciliği üç yaşından başlayarak çocukları işbirliğine iter. Başlangıçta çekişme, küsme gibi bazı sorunlar yaşansa da sonrasında bu ortaklık-

lar düzelir (Seyrek ve Sun, 1999, s. 8). Huizinga (1995: 10)'ya göre, eylemlerimizin içeriği derinlemesine bir çözümlemeye tabi tutulduğunda, insanların bütün yapıp-etmelerinin yalnızca oyundan ibaret olduğu sonucuna varılabilir.

Çocuklar için örnek oluşturabilecek oyunlar

Dünyayı keşfetme sürecinin başında olan bebekler ve çocuklar için yaşadıkları her deneyim bir oyun aynı zamanda bir öğrenme ortamını oluşturmaktadır. Bu nedenle özellikle 0-6 yaş döneminde çocukların daha az sınırlandırıcı ortam içerisinde, güvenliklerini sağlayarak, yeni yaşam deneyimlerini kazandırmak oldukça önemlidir. Genellikle ilk üç yıl ev ortamında büyüyen çocuklar için, oyun ortamı evdir. Oyuncakları ise kendi bedeni dâhil evdeki her şeydir. Bu noktadan hareketle gerek evde gerekse bir eğitim kurumunda bebekler ve çocuklar için uygulanabilecek birkaç oyun örneğine burada yer vermekte yarar vardır.

Çocuğun sevdiği veya sevmediği şeyler nelerdir? 2 yaşından itibaren oynanabilecek bir oyundur. Çocuktan sevdiği üç oyuncağın adlarını söylemesini isteyin. Çocuk bunları saydıktan sonra sevmediği üç oyuncağı sorun. Aynı şekilde siz de sevdiğiniz ve sevmediğiniz oyuncakların neler olduğunu söyleyin. Neden sevdiğinizi ya da neden sevmediğinizi de açıklayın. Bu oyunu meyveler ve renklerle de yapabilirsiniz (Einon, 2012, s.16).

Duyguları tanıyalım: 3 yaşından itibaren oynanabilir. Önceden her biri farklı bir kâğıda olacak şekilde mutlu, üzgün, kızgın yüz ifadelerinin olduğu resimler hazırlanır. Çocuğa sırayla her bir yüz ifadesi gösterilir. Resimdeki çocuğun duygusunun ne olduğu sorulur. Neden üzgün, neden mutlu, neden kızmış olabilir gibi her bir duygu ifadesi için çocuğun görüşleri alınır. Çocuğun kendisini nelerin mutlu ettiği, nelerin üzdüğü ya da nelerin kızdırdığı sorularak cevapları alınır. Daha sonra siz de kendi cevaplarınızı çocuğa açıklarsınız.

Kapakları döndürelim: 2 yaşından itibaren oynanabilir. Plastik yuvarlak düz kapaklar ya da oyuncak plastik bilezikler kullanılabilir. Sert bir zemin üzerinde kapak dik tutularak kendi etrafında dönmesi için çevrilerek bırakılır. Çocuktan da aynı şekilde yapması istenir. Bu şekilde oyun sürdürülür.

Eşlerini bulalım: 2 yaşından itibaren oynanabilir. Çocuğun önüne her birinin eşi olan farklı renklerde ve büyüklüklerde 3-4 çift çorap konur. Çocuktan aynı renkte, aynı büyüklükte olan birbirinin aynısı çorapları eşleştirmesi istenir. Çocuğun yaşı büyüdükçe çorap sayısı arttırılabilir.

Bu basit birkaç oyunun dışında evde hamur işi bir yemek yapılırken çocuğa da biraz hamur verilerek oynaması sağlanabilir. Hatta mümkünse çocuğun kalıp olarak kullanabileceği kalıp malzemeleri ya da küçük kapaklar da verilir. Çocuk

anne ile birlikte hamurla oynamaktan çok büyük keyif alacaktır. Çocuğun ciddi yapılan her şeyi oyuna dönüştürebileceği ve yetişkinlerin oyun olarak gördükleri şeyleri çocukların çok ciddiye aldıklarını da akılda tutmak gerekir.

Sonuç

Oyun oldukça geniş kapsamı olan ve hayatın her aşamasında, sadece insanlara özgü değil aynı zamanda hayvanlara da özgü olan eylemdir. Amacı ne olursa olsun, hatta hiçbir amacı da olmasa oyun eylemi hayatın içerisinde yer almaktadır. Bütün bu özellikler oyunun evrensel olmasına da sebep olmaktadır.

Oyun çocuğun dünyayı keşfetmek için yaptığı tüm eylemler içerisinde yer alabildiği gibi, dünyaya uyum sağlama sürecinde de farkında olmadan kullandığı bir yöntemdir. Çocukların yaş ve gelişim aşamalarına göre oyun gelişimi de çeşitlilik göstermektedir. Bununla birlikte oyun çocuğun gelişiminin normal olup olmadığının da göstergesi olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, özellikle çocuklarda oluşabilen duygusal problemleri anlamada, tedavi etmede bir yöntem olarak da oyun kullanılmaktadır. Oyunu tam anlamıyla anlamak için oyunun özelliklerini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çocuğun sağlıklı gelişebilmesi için ona özgür oyun ortamlarının sağlanması oldukça büyük önem taşımaktadır. Oyun eğlencelidir, dikkat gerektirir, eğiticidir, öğreticidir, tamamen isteğe bağlıdır. Belki de "oyun hayatın kendisidir" demek yanlış olmayacaktır.

Kaynaklar

Aamodt, S., and Wang, S. (2013). Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz. (1. Baskı). (Ed. Kaya, O.). İstanbul: NTV Yayınları. (Özgün çalışma, 2011).

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). Okul öncesi eğitim 2. (1. Baskı). İstanbul: Ya-Pa.

Bakırcıoğlu, R. (2012). Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Baykoç Dönmez, N. (1992). Oyun kitabı: Üniversite çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için. İstanbul: Esin Yayınevi.

Berk, L. E. (2013). Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa. (Yedinci Baskı). (Çev. Ed. Işıkoğlu Erdoğan, N). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Özgün çalışma, 2012).

Bodrova, E., and Leong, D. J. (2010). Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı. (Çev. Ed. Haktanır, G.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Özgün çalışma, 2007).

Caillois, R. (2001). Man, play and games. (Trans. Barash, M.). USA: Acid Free Paper. (Özgün çalışma, 1958).

Einon, D. (2012). Zeka geliştirici oyular: Okul öncesi çocuklar için. (3. Baskı). (Çev. Ataman, S.). İstanbul: Mikado Yayınları.

Elkind, D. (2011). Oyunun gücü. (Çev. Onur, B.). Ankara: İmge Kitabevi. (Özgün çalışma, 2007).

Fleer, M. (2014). Theorising play in the early years. (First edition). USA: Cambridge University Press.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. American Academy of Pediatrics; 119: (182-191). http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182.full.html

Goldstein, J. (2012). Play in children's development, health and well-being. Brussels: Toy Industries of Europe.

Huizinga, J. (2006). Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme, (İkinci Baskı). (Çev. Kılıçbay, M.A.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (Özgün çalışma, 1955).

Hurwitz, S. C. (2002). For parents particularly: to be successful—let them play! Child Education; 79:2 (101-102). http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2003.10522779 Alıntı tarihi:15.04.2014.

Jackman, H. L. (2005). Early education curriculum: A child's connection to the world. (Third Edition). USA: Thomson Delmar Learning.

Krasnor, L. R., and Pepler, D. J. (1980). The study of children's play: Some suggested future directions. New Directions for Child and Adolescent Development; 9: 85–95.

Özdoğan, B. (2009). Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım. (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Öztürk, A. (2010). Okul öncesi eğitimde oyun. Ankara: Eğiten Kitap.

Schaefer, C. E., and DiGeromino, T. F. (2000). Ages and stages: A parent's guide to normal childhood cevelopment. USA: John Willy & Sons, Inc.

Seyrek, H. ve Sun, M. (1999). Okul öncesi eğitiminde oyun. (Beşinci Baskı). İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.

Sheridan, M. D., Howard, J., and Alderson, D. (2011). Play in early childhood from birth to six years. (Third edition). USA: Taylor & Francis e-Library.

Smith, P.K., Cowie, H., and Blades, M. (2010). Understanding children's development. (Fourth Edition). UK: Blackwell Publishing.

Sutton-Smith, B. (2001). The ambiguity of play. (Second Edition). USA: Harvard University Press.

Trawick-Swith, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı). (Beşinci Basım). (Çev. Ed. Akman, B.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Özgün çalışma, 2010).

UNICEF, (2005). Early childhood development kit: Guideline for caregivers. New York: Unicef.

Winnicott, D. W. (2007). Oyun ve gerçeklik. (İkinci Basım). (Çev. Birkan, T.). İstanbul: Metis Yayınları. (Özgün çalışma, 1971).

Zulliger, H. (1998). Çocukta oyunla tedavi. (Çev. Şipal, K.). İstanbul: Cem Yayınevi. (Özgün çalışma, 1962).

2. BÖLÜM

OYUNUN ÖNEMİ

İçindekiler

Giriş

Oyunun Önemi

Aile Açısından Oyunun Önemi

* *Çocuklar için Örnek Oluşturabilecek Oyunlar*

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"Oyun oynarken üzgün olan tek bir çocuk yoktur."

Andrew Galasetti

İki ile altı yaşlar arası genellikle "oyun çağı" olarak isimlendirilir, çünkü oyun bu dönemde zenginleşmekte ve gelişimin tüm alanlarını desteklemektedir (Berk, 2012/2013, s.289). Yetişkinlerin bazen "aman oyun oynuyor" deyip önemsemedikleri bu eylem, aslında bireyin gelişiminin bir dönemine adını verecek kadar yaşamın içerisinde belirgin ve önemlidir. Oyunun önemini ve gerekliliğini anlatabilmek için çocuğun hayatındaki yerine ve çocuğun gelişimine olan katkılarına bakmak doğru olacaktır. Ancak çocuğun gelişimine olan katkısı kitapta ayrı bir bölüm olarak yer aldığından burada genel olarak önemine yer verilmiştir.

Ayrıca, çocuklarıyla birlikte oyun oynayan ailelerde, oyunun, bir ömür boyu sürebilecek güçte aile bağlarını geliştirmesine yardım ettiği görülmüştür. Bu ailelerin arasında daha fazla işbirliği, destekleyicilik ve daha iyi iş birliği olmaktadır (Anderson-McNamee and Bailey, 2010, s. 1). Bu da oyunun aynı zamanda anne-baba-çocuk arasında sağlıklı iletişim aracı olarak da görev yaptığını göstermektedir. Yani oyun sadece çocuk için değil, aynı zamanda anne-baba daha doğrusu aile için de büyük önem taşımaktadır. Bu bölümde oyunun, çocuk ve aileye olan katkısı aracılığı ile önemi açıklanmaya çalışılacaktır.

Oyunun Önemi

Oyun, bir yetişkine göre, yeniden doğuş ve tekdüzelikten kaçış iken, çocuk için bir uğraştır. Oyun, tecrübe kazanma, öğrenme, yapma ve aynı zamanda bir kültür iletim aracıdır. Temel bazı oyunların yüzyıllardır çok az değişiklik göstererek oynandığı görülmektedir. 1560'ta Hollandalı sanatçı Peter Breughel tarafından çizilen 84 çocuk oyunu resmi, bugünün çocuk oyunlarıyla hemen hemen aynıdır. Sek sek ve çember oyunu kuşaktan kuşağa geçmiştir. Oyun aracı olarak bebek çıngırağı bile tarihe dayanır (Arnold, 1995, s. 9-10). Geçmişten günümüze varlık gösteren her toplumda oyunların varlığı, farklı kıtalarda bile benzer oyunlara ve oyun malzemelerine rastlanması, oyunun, insan hayatındaki yerini ve önemini net bir şekilde göstermektedir. Birleşmiş Milletlerin, Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi (1989) madde 31'de de, "taraf devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlencede, etkinliklerinde bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar" ifadesi yer almaktadır. Bu ifade ile her çocuğun hakkı olan oyunun, çocuğun gelişiminde çok önemli olduğu Birleşmiş Milletler tarafından da kabul edilmiştir.

Oyun konusunda çok eski zamanlardan beri pek çok bilim insanı çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Onlardan biri olan Jackman (2005:21), çocukluk döneminde oyunun, çocuğun benliğinin ve kişiliğinin gelişiminde anahtar role sahip olduğunu belirtmiştir. O'na göre, eğer bu durum yetişkin tarafından anlaşılabilirse, çocukların potansiyellerini tam anlamıyla geliştirebilmek için onlara yardımcı olunabileceğini ifade etmiştir. Jackman (2005:20) "oyun niçin önemlidir?" sorusuna da aşağıdaki cevabı vermiştir.

Tablo 2. 1. Oyun niçin önemlidir?

Oyun	hayal gücünü	canlandırır.
Hayal Gücü	yaratıcılığı	canlandırır.
Yaratıcılık	araştırmayı	canlandırır.
Araştırma	keşfetmeyi	canlandırır.
Keşfetme	problem çözmeyi	canlandırır.
Problem çözme	yeni becerileri	canlandırır.
Yeni beceriler	kendine güveni	canlandırır.
Kendine güven	güvenlik hissini	canlandırır.
Güvenlik hissi	**daha fazla oyunu**	canlandırır.

Bu tabloya bakıldığında, Jackman'ın çocuk için oyunu aslında bir döngü olarak gördüğü söylenebilir. Çocuk oyun oynadıkça her açıdan gelişimi desteklenir. Gelişimi desteklendikçe de oyunlarını farklılaştırarak oyun oynamaya devam eder. Cole ve Morgan (2001:245) da oyunla ilgili yaptıkları araştırmaların analizi ile bu durumu desteklemektedir. Onlar da, oyun faaliyetlerinin yaşla birlikte değiştiğini fakat bu değişmenin birdenbire olmadığını, faaliyetin birden silinip gitmediğini belirtmişlerdir. Değişik yaşlardaki gelişmeler arasındaki sınırların keskin, açık ve belirgin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum da tabloda görülen döngünün çocuğun gelişimi açısından önemini ortaya koymaktadır.

Trawick-Swith (2010/2013: 256)'a göre de, oyun ve üç temel gelişim alanı arasında dairesel bir ilişki vardır. Bu üç temel alan; zekâ, dil ve yaratıcılıktır. Bu gelişim alanlarının oyun becerisine katkısı olduğu gibi oyunun da bu alanlara katkısı bulunmaktadır. Bir çocuğun bilişsel becerileri oyun sırasında şekillenir (Schaefer and DiGeromino, 2000, s. 70). Çocuğun sağlıklı gelişimi için oyun gereklidir. Araştırmalar göstermiştir ki, beyin gelişiminin %75'i doğumdan sonra gerçekleşir (Anderson-McNamee and Bailey, 2010, s. 1). Oyunla ilgili yapılan 40'tan fazla çalışma da; oyunun, yaratıcı problem çözme, işbirlikçi davranış, mantıksal düşünme, IQ skoru ve akran arasındaki grup popülerliği ile yakından ilişkili olduğu ortaya

çıkmıştır. Oyun, erken gelişimde, artan yetenek, düzelen dil becerileri ve azalan sosyal ve duygusal problemler sayesinde % 33'den % 67'e kadar ilerleme sağlar (Goldstein, 2012, s. 7). Bu durum da göstermektedir ki, çocuğun bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal iyi olma haline katkı sağladığı için çocuğun gelişiminde oyun çok önemlidir (Ginsburg, 2007, s. 182).

Oyun, çocuklarda düşünmenin daha karmaşık yollarının bir öncüsüdür (Sheridan, Howard and Alderson, 2011, s. 10-11). Çocuğun karar verme, bellek, strateji, gözlem, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel becerilerinin gelişimini destekler (Hurwitz, 2002, s.102). Bu sayede çocuk pek çok kavramı oyun içinde öğrenir. Oyun, çocukların eşleştirme, sınıflama, analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerinin işleyişini de hızlandırır. Çocuğun dikkatini toplamasına ve kendisinde var olan yaratıcı potansiyelini açığa çıkarıp kullanmasına yardımcı olur (Cirhinlioğlu, 2010, s.171). Çocuğun çok erken yaşta, çevresindeki dünya ile ilgilenmesi ve etkileşime girmesi oyun yoluyla olmaktadır. Yeni beceriler geliştirmesine, gelecekte olabilecek sorunlarla baş etmesine yardımcı olmaktadır (Ginsburg, 2007, s. 183).

Oyunun koşulları, beynin olasılıkları keşfetmesine ve onlardan bir şeyler öğrenmesine olanak sağlar. Diğer bir ifadeyle, oyunun önemli işlevlerinden biri gerçek hayat için pratik yapmayı sağlamasıdır (Aamodt and Wang, 2013, s. 166). Çocukların yaptıkları taklidi hareketler, sesler onların dil gelişimini destekler. Gerçek yaşam objelerini temsil etmek için sözcükleri kullanırlar. Bu nedenle çocuk ayakkabı kutusunu araba olarak sunduğu zaman işaret ve semboller açısından düşünme yeteneği gelişir. Bu eylemlerin tekrarı, gerçek yaşam deneyimlerini yansıttığı bir oyun dünyasını yaratan çocuklara güven verir (Schaefer and DiGeromino, 2000, s. 23-24). Oyun, çocuğun doğal, rahat ve kendisine en uygun biçimde oynayarak öğrenmesine olanak sağlar (Einon, 2012, s.6). Çocuğun beynindeki genel uyarılmışlık hali onun öğrenmesi için önemli bir zemin oluşturmaktadır. Oyun, çocuğa bu imkânı sağlar, öğrenmelerini kolaylaştırır, bu nedenle de çocuk için gerekli ve önemlidir.

Oyun, sinir hücreleri arasındaki bağlantı oluşumu yoluyla beyni uyararak, gelişimine yardım ederken, bu süreç ince ve kaba motor gelişimine de yardımcı olur (Anderson-McNamee and Bailey, 2010, s. 1). Bununla birlikte günlük oyunların gerçekleştiği fiziksel çevre de motor becerilerin gelişiminde etkilidir. Oyun alanları uygun bir şekilde düzenlendiği ve uygun araçlarla donatıldığında küçük çocuklar zevkle kendilerine sunulan zorluklarla baş etmeye çalışırlar. Böylece informal oyun esnasında yeni motor becerilerini kazanırlar (Berk, 2012/2013, s. 313).

Özellikle koşma, atlama, tırmanma, sürünme gibi fizik gücü gerektiren oyunlar, vücut sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlar. Hareket gerektiren oyunlar, çocuğun algısal gelişimi için önemlidir (Baykoç Dönmez, 1992, s. 27-28). Oyun yoluyla yapılan etkinlikler el-parmak gibi küçük kasların ve kol-bacak gibi büyük kasların hareketlerindeki gelişimi desteklemektedir. Özellikle, koşma, atlama, tırmanma gibi fiziksel güç gerektiren oyunlar vücut sistemlerini çalıştırarak büyümeye yardımcı olmaktadır (Cirhinlioğlu, 2010, s.172). Çocuklar oyunlar sırasında el göz koordinasyonu gerektiren eylemler de yapmaktadırlar. Önceleri acemice yapılan pek çok eylem, hareket, çocuğun oyunları devam ederken aynı zamanda ustalaşmaya başlamaktadır.



Fotoğraf 2. 1. *Üçtekerli bisikleti kullanma çabaları*



Fotoğraf 2. 2. *Üçtekerli bisikleti kullanırken*

Fotoğraf 1'de, çocukların özellikle çok sevdiği bir oyun aracı olan bisiklet ve bu bisikleti sürme girişiminde bulunan bir kız çocuğu görülmektedir. Başlangıçta yetişkin desteğine ihtiyaç duymakta, yetişkinin ellerini tutup ondan yardım istemektedir. Fotoğraf 2'de ise kendi başına sürme girişiminde bulunmakta ve bu girişimi devam ettirmektedir. Bu fotoğraflarda da görüldüğü gibi çocuk bir taraftan zihinsel olarak bisikleti nasıl kullanacağına dair öngörülerde ve denemelerde bulunmakta, gerek el-göz koordinasyonu gerekse büyük kas gelişimi desteklenmektedir. Bu örnekte de olduğu gibi oyun çocuğun sadece zihinsel, psikomotor yönden gelişimini desteklememektedir. Fotoğraf 3'te görüldüğü üzere oyun, çocuğun duygusal yönden gelişimini de desteklemektedir. Fotoğraf 3'te çocuğun, bisikleti sürebiliyor olmasının, bunu başarmış olmanın verdiği sevinç açıkça görülmektedir.



Fotoğraf 2. 3. *Başarmanın sevinci*

Bunların dışında, okul öncesi yıllarda oyunun, çocuğun erken okur-yazarlık kavramlarını ve becerilerini öğrenmesi için son derece ilgi çekici ve anlamlı bir ilişki kurma potansiyeline sahip olduğu görülmüştür. Oyun ve erken okur-yazarlık arasında önemli bir bilişsel bağlantı olduğu yapılan bazı araştırmalarla kanıtlamıştır (Christie and Roskos, 2009, s. 1-2). Ayrıca, çocukların oyunları arasında özellikle yapılandırılmamış oyunun, çocuklardaki obezite yaygınlığının çözümünde, fiziksel aktivite düzeylerini artırmak için önemli bir strateji olabileceğini öne sürülmüştür (Ginsburg, 2007, s. 183). Bu araştırmalar da oyunun çocuk açısından önemini farklı açılardan göstermektedir. Özellikle çağımızın önemli sağlık sorunlarından biri haline gelen obezitenin çözümü için oyun görülmektedir.

Freud ve Erikson'a göre, oyun, çocukların endişeler ve çatışmalar konusunda ustalaşmasına yardımcı olur. Oyunda gerilimler serbest bırakıldığı için çocuklar yaşamın sorunlarıyla başa çıkabilmektedirler. Oyun, çocuklara birikmiş gerilimleri ve aşırı fiziksel enerjiyi boşaltma izni verir. Çocuklar oyun içerisinde daha az tehdit hissedebilir ve gerçek duygularını ifade etmeye daha yatkın olabilirler (Santrock, 2011, s.266-267). Oyun, çocuğun kendini ifade edebildiği en dolaysız, en kolay, en anlamlı yoldur. Açıkça dile getiremediği kızgınlık, düşmanlık duygularını, öfkesini, sevgisini, mutluluğunu oyunda yansıtır. Sorunlarını oyun yoluyla dile getirir (Baykoç Dönmez, 1992, s. 26). Oyun çocukların duygularını, düşüncelerini iletmesine fırsat verir (Anderson-McNamee and Bailey, 2010, s. 1; Ginsburg, 2007, s. 183). Çocuğun kendi duygularını keşfetmesini sağlamak için en iyi yoldur. Örneğin; oyun arkadaşına vurmaktansa oyuncak bebeğine vurarak tüm kızgınlığını özgürce ifade edebilir (Schaefer and DiGeromino, 2000, s. 71-72).

Çocuklar büyüdükçe, aile dışında sosyalleşmeleri de giderek artar. Küçük çocukların yaşıtlarıyla kurdukları en erken ilişkiler, sırayla oynama, birbirini taklit etme, basit işbirlikleri yapma ve genellikle oyuncakları paylaşamamaktan kaynaklanan çekişmeler şeklinde sıralanabilir. Daha büyük yaştaki okul öncesi çocuklar ise, gerek hayali gerekse kurallı oyunlara giderek daha fazla katılır (Aamodt and Wang, 2013, s.217-218). Çocuklar oyun yoluyla, karmaşık psikolojik zorluklarla baş edebilir. Acı, korku ve kayıp deneyimleri onların uyum sağlamalarına yardımcı olur. Sembolik oyun çocuklarda gerçeklik ve hayal arasındaki köprüdür (UNICEF, 2005, s. 6).

Çocuklar hayali oyunlarında birtakım kurallar belirlemekte ve bu kuralları son derece ciddiye almaktadır. Okulculuk oynamak için öğretmen ya da öğrenci gibi davranırken, bir anne veya bebek gibi davranma dürtülerini bastırması gerekmektedir. Oyunun kuralları, çocuğun dürtülerine karşı koymasını gerektirir. Bu kurallara uymak, çocuklara istenen bir amaca ulaşmak için kendi davranışlarını kontrol etme konusunda deneyim kazandırmaktadır. (Aamodt and Wang, 2013, s.153-156). Ayrıca okul çağı çocuklarının oynadığı kurallı oyunlarda; bireysel yeteneklerin yarıştırılmaması, çocukların farklı türde işbirlikleri ve kazanımların olması, çocukların çok küçük bireysel riskler taşıyan kaybetme seçenekleri üretmelerine olanak sağlamaktadır. Çocuklar oyun organize ederken kuralların neden gerekli olduğunu ve hangisinin daha iyi işlediğini keşfetme olanağı bulmaktadır (Berk, 2012/2013, s. 430). Oyun bu durumda, çocukların kendi dünyaları ile ilgili yaratma, icat etme, keşfetme ve öğrenme fırsatı için izin verir. Kendilerini ve başkalarını anlamasına yardımcı olur (Jackman, 2005, s. 18). Çocuğun kişiliği oyun içinde daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir. Çocuğun yetenekleri oyun içinde daha iyi görülebilir ve gelişmesi daha iyi yönlendirilebilir (Seyrek ve Sun, 1999, s. 3).

Erikson, oyunu, çocukların kendileri ve sosyal dünyaları hakkında daha fazla şey öğrenebilecekleri bir araç olarak görmüştür. Oyun, çocukların çok az eleştiri ve başarısızlık riski ile yeni becerileri denemelerine imkân tanır. Ayrıca ortak hedefleri gerçekleştirebilmek için iş birliği yapması gereken çocuklardan oluşan küçük bir sosyal organizasyon yaratır (Berk, 2012/2013, s.364). Çocukların, oyunda risk alması önemli bir gelişimsel süreçtir. Bu şekilde sınırları test edip neyin güvenli, neyin tehlikeli olduğunu belirler. Oyun, deneyim sağlamanın yanı sıra çocukların neyi sevdiklerini veya neyi sevmediklerini öğrenmelerini ve özdenetimi kazanmalarını sağlar (Aamodt and Wang, 2013, s.167). Çocuklar oyun yoluyla beklenmeyen sonuçları ve başarısızlığın gerçekliğini anlamaya çalışırlar. Çocuklar oyunda, sürekli iş başında çalışır, yeni gözlemlerini ekler, sorular sorar, sorularına cevap arar ve seçimler yapar. Problem çözme araçları ile içgörü kazanır. Böylece oyun, çocuğun kendi kendini iyileştirmesini sağlar (UNICEF, 2005, s. 5-6).

Oyun, kuramsal yönü, kuralları ve oyuncuların oyundaki farklı rolleri üstlenmesi ile toplumun küçük bir parçasıdır. Grup oyunlarında çocuk, diğer çocuklara göre rolünün ne olduğunu fark eder. Grup içinde yer almayı, gruba uyum sağlamayı öğrenir (Baykoç Dönmez, 1992, s. 25). Çocuklar okula başladıklarında yaşıtlarıyla olan etkileşimleri sıklaşır. İtişip kakışarak oynanan oyunlar en çok erken okul yıllarında oynanır. Formal veya informal oyunlar yoluyla rekabet daha sık yaşanır (Aamodt and Wang, 2013, s.217-218).

Brotherson (2009, s.3), çocukların oyun yoluyla ne öğrendiklerini bir tablo olarak vermektedir. Bu tabloda çocukların ne oynadıkları ya da ne ile oynadıklarında, yaptıklarında, ne öğrendiklerini açıklamaktadır.

Tablo 2. 2. Çocuklar ne yaptıklarında ne öğrenirler?

Çocuklar …..... yaptıklarında …….. öğrenirler.	
İnsanlara gülümseme	İnsanlarla nasıl etkileşimde bulunacağını
Çıngırağı sallama	Etkinliğinin bir sonucu olduğunu; sesleri ayırt etmeyi
Oyuncaklarını yere atma	Yerçekiminin ilkelerini; neden-sonucu
Resimli kitaplara bakma	Resimlerin gerçek objeleri temsil ettiğini; kelimelerin nesnelerin etiketi olduğunu
Bir top ruloyla oynama	Kaslarının kontrolünü nasıl kazanacağını; yuvarlak olduğunu
Bir dolgu hayvanı kucaklama	Korumak için, beslemek için kendi yeteneğine güvenmeyi
Bloklarla oynama, inşa etme	Boyut, ağırlık, simetri, sayı ve denge kavramlarını; kas kontrolü ve koordinasyonu
Evcilik oynama, giyinme	Küçük kaslarını ve kendine yardım etme becerisini; kendi dünyasını yeniden oluşturmayı
İtfaiyecilik oynama	Sosyal rolleri; başkaları ile birlikte çalışmayı; materyalleri paylaşmayı ve diğer çocuklarla iletişim kurmayı

Oyun çocuklara yeterliliklerini ve kazanılan becerileri rahat, zevkli bir şekilde uygulama izni vermektedir. Yenilik, karmaşıklık, belirsizlik, sürpriz ve tutarsızlık olasılıkları sunarak keşif dürtüsünü teşvik etmektedir (Santrock, 2011, s. 267). Çocuğun özgürlüğüdür. Oynayan çocuk, egemen olduğu, kendi küçük dünyasındadır. Kuralları kendisi koyar ve kendisi bozar. Yetişkinlerin "dur", "yapma" gibi kısıtlamalarından uzak kalır (Seyrek ve Sun, 1999, s. 8). Engellenmiş duygusu yaşamayan çocuk daha girişimci ve yaratıcı olacaktır.

Oyunun çocuğa tüm bu faydaları, çocuk için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte oyunun tehlikeli boyutu gözden kaçırılmamalıdır. UNICEF (2005: 6), tehlikeli ortamlarda yaşayan çocuklar için oyunun "tehlikeli bir ortam" olduğunu belirtir. Aamodt ve Wang (2013: 166) da, oyunun bazı dezavantajları olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre, çocuklar her zaman tehditleri algılayamaz. Bu açıdan bakıldığında, oyun sırasında tehdidi algılayamayan çocuk için bu durum yaralanma, sakat kalma ya da ölümle bile sonuçlanabilir. Bu nedenle gerek ailenin ve gerekse okul ortamında öğretmenlerin çocuklara sunacakları oyun ortamının tehlikeden uzak, güvenli bir yer olması ve çocukların oyun sırasında gözlenmesi gerekmektedir.

Aile Açısından Oyunun Önemi

Kitapta "Anne Baba Çocuk ve Oyun" başlıklı ayrı bir bölüm bulunmaktadır (Bkz. Bölüm 14). Bu bölümde 'ebeveyn - çocuk ilişkisi ve oyun üzerindeki etkisi' ile 'anne babanın oyun üzerindeki etkisi' alt başlıklarında bu konu hakkında daha detaylı bilgi verilmektedir. Oyun, hem çocuk için, hem aile için, hem de toplumların kültürlerini geliştirmede ve geleceğe aktarmada büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle oyunun öneminden bahsederken burada aile açısından oyunun önemine de kısaca yer verme gerekliliği doğmuştur.

Oyun, çocuğun gelişimi için ve onunla bağ kurmak için önemlidir. Anne-babanın, öğretmenin çocukla bağ kurması için onlara fırsat sunar. Anne-babalar çocuklarının ilk öğretmenidir ve oyun yoluyla ona çok şey öğreteceklerini bilmelidir. Oyun, çocuğun, ailedeki kuralları öğrenmesine ve ondan ne beklendiğini bilmesine yardım eder. Çocuk büyüdükçe, onun toplum içinde nasıl hareket etmesi gerektiğini öğrenmesini sağlar (Anderson-McNamee and Bailey, 2010, s. 1). Aileler zaman zaman çocukları sadece oynadığı ve ihtiyacı olan şeyleri öğrenmediği için endişelenirler. Ancak ailelerin şunu hatırlaması gerekmektedir ki, oyun çocuklar için zaten öğrenmedir (Brotherson, 2009, s. 3).

Bongiorno (2014), ailelerin çocuk hakkında bilmeleri gereken şeyleri on madde ile açıklar. Bunlar;

1. Çocuklar oyun yoluyla öğrenir.
2. Oyun sağlıklıdır. Çocuğun güçlü ve sağlıklı büyümesine yardım eder. Günümüzde pek çok çocuğun karşı karşıya olduğu obezite sorunlarını giderir.
3. Stresi azaltır. Duygusal gelişimine yardım eder. Kaygı ve stresi ortadan kaldırmayı ve eğlenmeyi sağlar.

4. Oyun göründüğünden daha fazlasıdır. Basit ve karmaşıktır. Sembolik oyun, kurallı oyun gibi pek çok oyun türü vardır.
5. Oynamak için zaman yaratın. Ebeveynler olarak çocuğunuzun öğrenmedeki en büyük destekçisi sizsiniz. Zihinsel, dil, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için gün boyunca olabildiğince çok zamana sahipsiniz, buna emin olabilirsiniz.
6. Oyun ve öğrenme el ele birlikte gider. Bunlar ayrı faaliyetler değildir, iç içedir. Onları fen laboratuvarı ve bilim olarak düşünebilirsiniz. Oyun, çocuğun laboratuvarıdır.
7. Dışarıda oynayın. Kumsalda oynarken, kışın kızak kayarken ya da diğer komşu çocuklarla oynarken, kendinizin açık hava deneyimlerini hatırlayın. Çocuğunuza dışarıda oynarken hatırlayacağı pek çok anı yarattığınıza emin olun.
8. Oyun hakkında bilgi edinilecek, öğrenilecek çok şey var. Çocuk ve oyun hakkında yazılmış pek çok kaynak kitap bulunmaktadır.
9. Kendi sezgilerinize güvenin. Çocuk olarak oyunun nasıl doğal geldiğini hatırlıyor musun? Oyun için çocuklara zaman verin ve onlara fırsat verildiğinde yapabildiklerini, tüm yeteneklerini görün.
10. Oyun, öğreneceklerinin içeriğidir. Çocuklar oyun sırasında pek çok alanda öğrenmeler için denemeler ve pekiştirmeler yapmaktadır. Bir çalışma sayfasını tamamladığında başaramayacağı öğrenmeler için ona zaman ve yer verin. Oyun çocuklara, zengin öğrenme fırsatları ile başarı ve benlik saygısı kazanmasını sağlar.

Oyun anne-babanın çocukları ile tam anlamıyla ilgilenmeleri için fırsatlar sunar (Ginsburg, 2007, s. 182). Bugünün dünyasında anne-babalar, iş ve ev programını dengeleme ve çocuklarıyla kaliteli zaman geçirme konusunda zorluk çekmektedirler. Anne-baba için, çocukları ile olan zamanı en iyi şekilde geçirmek esastır. Çocuğun, anne-babası ile birlikte dinleneceği, oynayacağı zamana ihtiyacı vardır (Anderson-McNamee and Bailey, 2010, s. 1). Birlikte oynayan, dolayısıyla da birlikte araştıran, bulan, gülen, eğlenen ve öğrenen bireyler arasında özel bir arkadaşlık bağı oluşur. Anne baba ile çocuk birlikte oyun oynadıklarında, aralarındaki bağ daha da kuvvetlenir (Einon, 2012, s. 6). Çocuklarla oynamak bu kuvvetli bağların kalıcı olmasına da katkı sağlar. Oyun oynamak, anne-babalara, her bir çocuğunun eşsizliğini takdir etmesi için fırsat verir. Çocuklarıyla oyun oynamak da, yoğun çalışan anne-babalar için stres azaltıcı olabilir. Gülmek ve rahatlamak anne-babanın kendi iyi olma hali için de önemlidir. Çocukla oynamak, kaliteli zaman geçirmek, onun benlik saygısını arttırır ve ona olumlu mesajlar verir. Bu

erken etkileşimler, çocukların dünyada bir yerinin olduğu duygusunu kazanmasını ve bir dünya görüşü geliştirmesini sağlar (Anderson-McNamee and Bailey, 2010, s. 1).

Bir yetişkin, çocukla en iyi iletişimi oyun yoluyla gerçekleştirebilir. Çocuk gizlediği gerçek duygularını ve düşüncelerini oyun yoluyla ortaya koyabilir. İç dünyasını, farkında olmadan yetişkinlere bu yolla açar (Baykoç Dönmez, 1992, s. 26). Günümüzde her yaştaki çocuklar bilgisayar, cep telefonu gibi teknolojik araçlara maruz kalmaktadır. Boş zamanının çoğunu hayal güçlerini kullanma ya da fiziksel aktivite yapmak yerine bu teknolojik araçları kullanmakla harcmaktadır. Ailelerin, çocuklarının ekran başında geçirdikleri saatleri en fazla iki saatle sınırlandırmaları; en az bir saat fiziksel aktivite yaptıklarından emin olunması gerekmektedir. Aileler, çocuklarının oyun oynamasında çok önemli bir role sahip olduklarını bilmelidir. İlginç materyaller sağlayarak, çocuğun öğrenmesini ve keşfetmesini destekleyebilir. Çocuğuyla oynayarak, hareketleri ile model olarak, çocuğun oyuncakları ve diğer materyalleri nasıl kullanacağını, dönüştüreceğini, değiştireceğini öğrenmesine yardımcı olur (Anderson-McNamee and Bailey, 2010, s. 2). Gerek evde ve gerekse eğitim kurumlarında yetişkinler, özellikle akademik öğrenmeye odaklanmaya başladıkça, çocuklar için oyunun önemi ve gerekliliği göz ardı edilir olmuştur. İlkokul programları ve okul öncesi eğitim kurumları da akademik öğrenmeye olan bu odaklanmadan etkilenmektedir. Çocuğun akademik yönden gelişmesinin ön plana çıkarılması, bilgisayar, televizyon gibi hareketi engelleyici araçların varlığı, çocuklara diğer pek çok oyun çeşidini unutturur hale gelmektedir. Oysaki oyunun önemi, sayısız faydasının olduğu açık ve net görülmektedir. Bu nedenle, çocukların oyun oynamaları için sağlıklı ve güvenli ortamlar yaratmak anne-babanın ve eğitimcilerin birincil görevi olmalıdır.

Çocuklar İçin Örnek Oluşturabilecek Oyunlar

Kımıldatma: 5-6 yaş çocukları rahatlıkla oynayabilirler. İki oyuncu, bir zar ve 15-20 tane tahta boğaz muayene çubuğu yeterli olacaktır. Oyuncular sırayla zarı atar, sayıyı büyük atan çubukların hepsini dik tutup birden bırakma hakkını kazanır. Düz zemin üzerinde çubukları dik tutup bıraktıktan sonra aynı oyuncu oyuna başlar. Çubukları kımıldatmadan birbirinden ayırıp, ayırdığı çubuğu alması gerekir. Eğer bu sırada çubuk kımıldarsa oyun diğer çocuğa geçer. En fazla çubuğu alan oyunu kazanır.

Topu düşürme: 4-6 yaş arası çocuklar için keyifli bir oyun olabilir. En az 2 çocuk ve bir top oyun için yeterli olacaktır. Oyuncu sayısı fazla olursa oyun daha keyifli olabilir. Aralarında yaklaşık iki adım mesafe bırakarak karşı karşıya geçen

çocuklardan biri diğerine topu atar. Çocukların gelişim özelliğine göre mesafe kısa ya da daha uzun olabilir. Çocuğun topu düşürmeden yakalayıp hemen diğer çocuğa atması gerekmektedir. Her çocuğun 5 canı vardır. Topu her düşürdüğünde bir canı eksilir. Sıfır canı kalan çocuk için bir ceza verilir. Bu hayvan sesi taklidi, hayvan yürüyüşü taklidi, tekerleme söyleme olabilir. Cezasını çeken çocuk için bir can hakkı daha verilir. Bu kural her çocuk için bir kez geçerlidir. Topu en az düşürüp canı en fazla kalan çocuk oyunu kazanır.

Üzüme çatal batır: 3-6 yaş arası çocuklar için uygun olabilir. Çocukların önüne bir tepsi ve bir kilo kadar üzüm konulur. Üzümün miktarı ve tepsi sayısı çocuk sayısına göre değişebilir. Çocuklardan önce üzümleri ezmeden saplarından ayırmaları istenir. Saplarından ayrılan üzümler tekrar yıkanır ve tepsiye konulur. Her bir çocuğun eline bir çatal verilir. Çocuklardan çatalı üzüme batırarak almaları ve kendi tabaklarına koymaları istenir. 30 sn. sonra oyun bitirilir. Çocukların tabaklarındaki üzüm el değmeden sayılır. Bütün çocukların üzümleri sayıldıktan sonra, afiyetle yemeleri istenir. Oyunda süre çocukların gelişim özelliğine göre değişebilir. Üzüm yerine çatala batırılan farklı bir yiyecek olabilir. Gözleri bağlanmış olarak 2-3 çocukla da oynanabilir.

Sonuç

Çocuklar için oyun, yaratıcı, kendiliğinden, öngörülemeyen ve kesinlikle eğlencelidir. Oyun anlamsız bir faaliyet gibi görünse de, çocukların öğrenmesi için önemli bir ortamdır. Çocuğun, bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimine önemli katkıda bulunur. Öğrenmesi için doğal ve en iyi yoldur. Çünkü çocuklar oyunda ve işte bireyleri gözlemler ve kendi kendine araştırmalar yapar. Onlar dünyayı, gerçek deneyimler ve doğal çevre vasıtasıyla araştırma isteği ve ihtiyacına sahip olan doğal antropologdurlar (Hurwitz, 2002, s. 101). Oyun, erken çocukluk döneminde çocuğun zihinsel yetenekleri kadar, diğer tüm gelişim yönlerini uyaran, duyularını ve duygularını geliştiren bir etkinliktir. Çocuğun sosyal durumlara ilişkin rolleri öğrenmesine yardımcı olur. Bu nedenle oyunun insan yaşamında önemli bir yeri vardır.

Oyun, okul yılları boyunca kazanılan bilgilerin kuşaktan kuşağa taşınmasını sağlar. Oyun aracılığı ile soru sormayı, yeni bilgiler edinmeyi, nesneleri tanımayı ve adlandırmayı, nesnelerin işlevlerini kavramayı ve onları kullanmayı öğrenir. (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000, s. 55-56). Oyun oynaması engellenen bir çocuğun sağlıklı bir gelişim göstermesi pek de mümkün olmayacaktır. Savaş, yoksulluk, yetersiz kurum şartları gibi çocuğun oyun oynamasını kısıtlayan ya da engelleyen ortamların, çocuğun kişiliği, beden ve ruh sağlığı üzerinde olumsuz etki yaptığı

bilinmektedir (Baykoç Dönmez, 1992, s. 24). Sevgiden yoksun geçirilen bir çocukluk dönemi nasıl ki çocuğun ruh sağlığını, öz güvenini, kişiliğini olumsuz etkiler ve büyük yaralar açarsa, oyundan yoksun bırakılan çocuk ta aynı şekilde etkilenir.

Fantastik oyundan boğuşma oyunlarına kadar her türlü oyunun çocuğun gelişiminde kritik bir rolü vardır. Oyun, çocuğun kendi deneyimlediği dünyadan, başkalarının deneyimlediği dünyaya uzanan bir mercektir. Çocuk eğer oyundan yoksun olursa, kısa ve uzun süreli sıkıntı çeker. Destekleyici yetişkinlerle, yeterli oyun alanıyla ve çeşitli materyallerle çocuk sağlıklı, mutlu ve toplumda üretken biri olmak adına bir şans elde eder (Goldstein, 2012, s. 5). Oyun oynamak, anne-baba-çocuk arasında güvenli bir bağ kurulmasını sağlar. Çocuklarıyla oyun oynamak da, yoğun çalışan anne-babalar için stres azaltıcı olabilir. Okul ortamında öğretmenlerin çocukları tanımak için kullanacakları en doğal yol, çocuğu oyun esnasında gözlemlemektir. Bütün bunlar oyunun sadece çocuk için değil aynı zamanda aile ve öğretmen için de çok büyük önem taşıdığının göstergesidir.

Kaynaklar

Aamodt, S., and Wang, S. (2013). Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz. (1. Baskı). (Ed. Kaya, O.). İstanbul: NTV Yayınları. (Özgün çalışma, 2011).

Anderson-McNamee, J. K., and Bailey, S. J. (2010). The importance of early childhood development: A Self-Learning Resource From MSU Extension. Month Guide 4. USA: Montana State University.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). Okul öncesi eğitim 2. (1. Baskı). İstanbul: Ya-Pa.

Arnold, A. (1995). Çocuğunuz ve oyun. (Yayına hazırlayan: Gümüş, A.). İstanbul: Denge Yayınları.

Baykoç Dönmez, N. (1992). Oyun kitabı: Üniversite çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için. İstanbul: Esin Yayınevi.

Berk, L. E. (2013). Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa. (Yedinci Baskı). (Çev. Ed. Işıkoğlu Erdoğan, N.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Özgün çalışma, 2012).

Birleşmiş Milletler. (1989). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi. http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmismilletler.pd Alıntı Tarihi: 22.04.2014.

Bongiorno, L. (2014). 10 Things every parent should know about play. NAEYC. http://families.naeyc.org/learning-and-development/child-development/10-things-every-parent-should-know-about-play#sthash.XcsWOmqC.dpuf Alıntı tarihi:21.04.2014.

Brotherson, S. (2009). What young children learn through play. Bright Beginnings #25. NDSU Extension Service: Fargo, North Dakota. (www.ag.ndsu.edu)

Cirhinlioğlu, F. G. (2010). Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı: okul öncesi dönem. (Geliştirimiş 2. Baskı). Ankara: Nobel.

Christie, J. F. and Roskos, K. A. (2009). Play's potential in early literacy development. Encyclopedia on Early Childhood Development. 1-6. Montreal: 2009 Centre of Excellence for Early Childhood Development.

http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ECLKC/encyclopedia/Enc09_Christie-Roskos_play_en.pdf Alıntı tarihi: 21.04.2014.

Cole, L. and Morgan, J. J. B. (2001). Çocukluk ve gençlik psikolojisi. (Çev: Halim-Vassaf, H.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Einon, D. (2012). Zeka geliştirici oyular: Okul öncesi çocuklar için. (3. Baskı). (Çev. Ataman, S.). İstanbul: Mikado Yayınları.

Ginsburg, K. R. (2007). The ımportance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. American Academy of Pediatrics; 119: (182-191). http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182.full.html

Goldstein, J. (2012). Play in children's development, health and well-being. Brussels: Toy Industries of Europe.

Hurwitz, S. C. (2002). For parents particularly: to be successful—let them play! Child Education; 79:2 (101-102). http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2003.10522779 Alıntı tarihi:15.04.2014.

Jackman, H. L. (2005). Early education curriculum: A child's connection to the world. (Third Edition). USA: Thomson Delmar Learning.

Santrock, J. W. (2011). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi. (13. Basımdan Çeviri). (Çev. Ed. Yüksel, G.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Schaefer, C. E. and DiGeromino, T. F. (2000). Ages and stages: A parent's guide to normal childhood cevelopment. USA: John WillyandSons,Inc.

Seyrek, H. ve Sun, M. (1999). Okul öncesi eğitiminde oyun. (Beşinci Baskı). İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.

Sheridan, M. D., Howard, J. and Alderson, D. (2011). Play in early childhood from birth to six years. (Third Edition). USA: Taylor and Francis e-Library.

Trawick-Swith, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı). (Beşinci Basım). (Çev.Ed. Akman, B.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Özgün çalışma, 2010).

UNICEF. (2005). Early childhood development kit: Guideline for caregivers. New York: Unicef.

3. BÖLÜM

OYUNUN TARİHÇESİ

İçindekiler

Giriş

Antik Çağ ve Orta Çağ'da Çocuk Oyun

- *Antik Yunan Medeniyeti ve Çocuk Oyunu*
- *Antik Mısır'da Çocuk Oyunları*
- *Roma Medeniyeti ve Çocuk Oyunu*
- *Ortaçağ'da Çocuk Oyunu*

Avrupa'da Oyun Düşüncesi Tarihi

- *Comenius (1592-1670)*
- *John Locke -1632-1704)*
- *Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)*
- *Johann Pestalozzi (1746-1827)*
- *Friedrich Froebel (1782-1852)*
- *Maria Montessori (1870- 1952)*

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"Abdal düğünden, çocuk oyundan usanmaz."

Atasözü

Oyunun varlığı çocukluğun varlığı kadar eskidir. Çocuk var oldukça her zaman oyun da olmuştur. Tarihin her döneminde çocuklar için önemli bir ihtiyaç olan oyun, yetişkinler tarafında fark edilmiş ancak çocuklara yaklaşım farklılaşmıştır. Geçmişte yaşamış toplumların oyuna bakış açıları ve günlük hayatta oyuna nasıl yer verdikleri, günümüzde, çocuk oyunlarını doğru anlaşılabilmesi için gereklidir. Tarih boyunca, oynanılan oyunlar ve kullanılan materyallerde farklılıklar ve benzerlikler görülmüştür. Bununla birlikte, birçok oyun nesilden nesile geçerek günümüze kadar gelmiştir. Buna göre günümüzde oynanılan oyunların temellerinin geçmişte atıldığı söylenilebilir. Diğer taraftan Antik çağdan beridir pek çok düşünür oyunun çocuğun gelişiminde ve eğitiminde önemli bir yeri olduğuna inanmıştır. Bu düşünürlerin geçmişten bugüne görüşleri çağdaş eğitimde çocuk oyunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Bu bölümde tarihte oyuna ait ilk kalıntıların bulunduğu dönemlerden bugüne oynanılan oyunlar, oyuncaklar ve ilgili dönemlerdeki düşünürlerin bu konudaki düşünceleri ele alınacaktır. Bu kapsamda önce Antik çağ ve Orta çağda yaşamış olan Yunan, Mısır ve Roma uygarlıkları daha sonra da Orta çağ Avrupa'sı çocuk oyunu yönüyle incelenmiştir. Ayrıca, Orta çağ sonrası Avrupa'da eğitime yön vermiş düşünürlerden Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel ve Montessori'nin oyun konusundaki görüşleri incelenmiş günümüz çağdaş eğitime etkileri tartışılmıştır.

Antik Çağ ve Orta Çağ'da Çocuk Oyunu

Çocuk oyununa dair kayıtlar erken dönem klasik Yunan ve Atina'ya kadar dayanır. Antik Çin, Peru ve Mısırdaki Arkeolojik kazılar sayısız oyun sahnesinin resmedildiğini göstermektedir. Bu resimlerde metal ve topraktan yapılmış pek çok çıngırak ve bebek gibi oyun araçları görülmektedir. Antropolojik çalışmalar sonucunda farklı ilkel toplumlarda tiyatro, şarkı, hikaye, sanat, dans, ritmik hareket ve oyun gibi aktivitelerin olduğuna dair delilere ulaşılmıştır (Carlisle, 2009; Frost, 2010; Hughes, 2009; Wellhousen and Crowther, 2004).

Aşağıda Antik Yunan, Antik Mısır, Roma Medeniyetleri ile Ortaçağ Avrupa'sının toplum ve otorite olarak çocuk oyunlarına bakış açıları günümüze kalan kanıtlar ışığında açıklanmaya çalışılmıştır.

Antik Yunan Medeniyeti ve Çocuk Oyunu

Antik Yunan'da çocuk oyunları toplum tarafından kabul edilmiştir. Hatta çocuklar oyun oynamaları için teşvik edilmişlerdir. Çocuklar doğal olarak yetişkinlere göre daha çok şekillenme ihtiyacı olan, ele avuca sığmayan, daha korkulu ve aciz, daha neşeli ve sevecen olarak görülmüşlerdir. Çocuğa ve aktivitelerine değer verilse bile yetişkinlerin en önemli sorumluluğu çocukların topluma faydalı iyi vatandaş olmalarını sağlamaktı (Hughes, 2009). Çocuklar formal eğitim alacakları döneme kadar evde yetişkinlerin gözetiminde oyunlarla bazı egzersizler yaparlardı. Yetişkinler kendi istedikleri oyunlara izin verirlerdi. Gerçekte bir yetişkinin çocukla oyun oynaması zaman kaybı olarak algılanırdı. Oyunlar yetişkinliğe hazırlık olarak görülürdü (Brown and Patte, 2013).

Antik Yunan düşünürleri Aristo ve Plato çocuk oyunu konusunda görüşler ortaya koymuşlar ancak çok detaya girmemişlerdir. Aristo ve Plato'nun görüşleri daha çok çocuğun yetişkinliğe hazırlanmasıyla sınırlı kalmıştır (Layne, 2008).

Plato çocukların gelişimlerini dönemlere ayırmıştır (Andrews, 2012; Frost, 2010):

Bebeklik (Doğumdan 3 yaşa): Bu dönemde çocuk koruma altındadır. Bebek için korku yoktur. Çok az acı deneyimi yaşar.

Kreş Dönemi (3-6 yaş): Bu dönemde oyun olarak annelerin anlattığı hikaye ve masallar ön plana çıkar. Cezalandırma nadiren vardır ve hafif düzeydedir.

Temel Dönem (6-13 yaş): Temel dönem boyunca kızlar ve erkekler ayrı yerlerde alfabe, matematik, müzik, din ve ahlak konularında eğitim görmelidirler. Erkekler askeri eğitim alırlar.

Orta dönem (13-16 yaş): Bu dönemde çocuklar daha ileri düzeyde aritmetik, edebiyat ve müzik eğitimi alırlar.

Plato "Devlet" adlı eserinde eğitimle ilgili temel tezlerini ortaya koymuştur. Jean Jacques Rousseau daha sonra " halk eğitimini anlamak isteyenler platonun bu eserini mutlaka okumalıdır" demiştir. Plato'ya göre eğitim erken dönemlerde başlamalıdır çünkü bu dönemler yaşamın ilk izlerini taşır. Çocuklar için seçilen hikaye ve masallar onların ilk defa duydukları ve onları erdemli kılmak için model olacak şekilde dikkatlice seçilmelidir. Doğru ve yanlışı bilmek Tanrının prensiplerine uymak için önemlidir. Plato'ya göre müzik ve jimnastik eğitimine erken başlanmalı ve bunlar genel eğitim içinde bir araç olarak kabul edilmelidir (Frost, 2010).

Plato'ya göre eğitim eğlenceli olmalıdır. Öğrenmenin eğlenceli hale gelmesi oyun sayesinde olur (Andrews, 2012). Öğretmen çocuğun doğal eğilimlerini belirlemeli ve zorlamadan kaçınmalıdır. Plato iyi ve kötü fikrinin oluşumunda oyunun pozitif bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Plato ve diğer büyük düşünürler eğitimdeki temel konular arasında çocuk oyunu ile de ilgilenirler. Plato oyunun eğitimde merkezi bir role sahip olduğuna inanmıştır (Frost, 2010).

"… herhangi bir konuda iyi olmak isteyen çocukluk deneyimlerine baksın.. Örneğin iyi bir inşaatçı olmak isteyen çocukluğunda evler inşa etmiş olmalıdır… Eğitimin en önemli parçası çocukluk yıllarında alıştırma yapılmasıdır (Plato, 1952, 649).

Aristo yaklaşık 20 yıl Plato ile birlikte çalıştı. Daha sonra Büyük İskender'e hocalık yaptı ve 20 yıl sonra Atina'ya geri döndü. "Lyceum" adını verdiği bahçeli okulları kurdu. Eğitimle ilgili doğrudan bir kitap yazmadı ancak çalışmalarında eğitim tartışmalarına yer verdi (Frost, 2010).

Aristo'da çocuğun gelişimini dönemsel olarak ele almıştır. Erken ev eğitimi, gramer okulu ve 5-7 yaş arası eğitim. Aristo, 5-7 yaş arasında müfredatı okuma, yazma, jimnastik, müzik ve karakter eğitimi konularından oluşturmuştur. Daha büyük çocuklar için müfredat genişletilmiştir.

Aristo, Plato gibi beş yaşına kadar çocukların gelişimlerini engelleyen durumların düşünülmesi gerektiğine inanmaktaydı.

Bu döneme kadarki oyuncakların sonraki dönemlere katkısı vardır. Çocuklar kendi oyunlarında bile mümkün olduğunca aktif olmak durumundadırlar. O'na göre, küçük çocuklara süt içirilmeli ve iyi alışkanlıklar kazandırılmaya çalışılmalıdır. Evde bakım daha fazla oyun ve fiziksel alıştırma içermelidir. Bebeğe çıngırak verilmeli çünkü onun için uygun oyuncaktır. Birçok etkinlik oyun yoluyla kazanılır. Okuma yazmayı öğrenmede önemli katkılar sağlar.

Yunan eğitsel oyunları; küçük yaş çocuk oyunlarını, okul için jimnastik alıştırmalarını ve yetişkinler için sosyal oyunları içerirdi. Okul öncesi dönemdeki kız ve erkek çocukları top, çıngırak ve ip gibi oyuncaklarla oynarlardı. Hatta öyle ki kız ve erkek oyuncakları birbirinden farklıydı. Antik Yunan'da çocuklar bugünkü oyunlara benzer pek çok oyunu oynarlardı. Arkadaşlarıyla güreşirlerdi. Oyuncak iki tekerlekli araba sürer gemi yüzdürürlerdi. Kılıçlı dövüşleri canlandırmaya meraklıydılar. Kızlar, oyuncak bebekler ve yaptıkları küçük oyun evlerinde oynarlardı. On üç yaşından sonra çocuklar oyuncaklarını tapınaklara ve tanrılara bağışlarlardı. Bu onların yetişkin oldukları anlamına gelirdi (Wroble, 1997).



***Fotoğraf 3. 1**. Antik Çağ dönemi oyuncaklarından tahta at.*

Antik Mısır'da Çocuk Oyunları

Antik Mısır'da duvar resimlerine bakıldığında sıklıkla çocukların at benzeri oyuncaklara bindikleri; bebek, ip ve topa benzer bazı oyuncaklarla oynadıkları görülmektedir (Carlisle, 2009; Hughes, 2009). Arkeolojik kazılar sonucu çocukların günümüzde oynadıkları oyuncaklara benzer oyun materyalleri ortaya çıkmıştır. Mezar resimleri çocukların bireysel ve grup olarak topla oynama, dans gibi çeşitli oyunları oynadıklarını göstermiştir. Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda, Antik Mısırda çocukların halat çekme, zıplama ve yakalamaca gibi oyunların benzer versiyonlarını oynadıkları da belirlenmiştir (Carlisle, 2009).

Roma Medeniyeti ve Çocuk Oyunu

Roma dönemi boyunca oyun öğrenme için değerli bir araç olarak kabul edilmiştir. Ünlü Romalı filozof Quintilian (MS 35-97), Çocuklara ilk eğitimlerinin oyun yoluyla verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Quintilian'a göre, çocukların yaş düzeyleri ve becerilerine uygun olarak düzenlenecek eğitim ortamı etkili bir eğitim için gereklidir (Kirkpatrick, 2008).



Fotoğraf 3. 2. *Roma Medeniyeti'nde de oyunların cinsiyetlere göre farklılaşabildiği görülmektedir.*

Erken yaştaki öğrenme materyalleri olan oyuncaklar onların sonraki deneyimlerine kaynaklık etmektedir. Quintilian, eğitimi daha çok hatiplik ve pratik hayat üzerine detaylandırmıştır. Oyuncakların toplum tarafından onaylanması gereken araçlar olduğunu düşünmüştür. Ona göre oyuncaklar çocukların öğrenmesinde etkili olabilecek araçlardır. Çocukların muazzam bir öğrenme kapasiteleri vardır. Oyun, çocukların hafızalarını geliştirmekte ve iyi bir hatip olabilmeleri için onlara daha fazla katkı sağlamaktadır (Frost, 2010; Wellhousen and Crowther, 2004).

Quintilian 'a göre oyun ders çalışmadan hoşlanmayanlar için etkili bir öğretim formudur. O eğitimin amacının zihinsel aktiviteleri geliştirmek olduğunu ve oyunun bu doğrultuda rolü bulunduğunu fark etmiştir. Bu ve benzer fikirleri Quintilian'ın anaokulu fikri olduğuna yönelik belirtiler olarak kabul edilmiştir. Quintilian'ın fikirleri Martin Luther dahil pek çok düşünüre kaynaklık etmiştir (Frost, 2010).

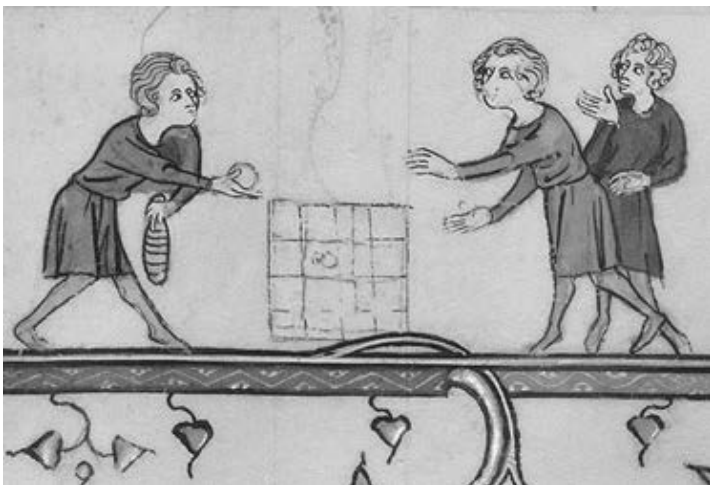
Roma'da çocuklar küçük oyun evleri inşa ederler ve o dönemin eğlenceli çocuk oyunlarını oynarlardı. Çocuklar için önemli oyun araçları; kil, kemik, çember ve bebekti. Çeşitli materyallerle kaleler inşa etmek çocuklar için eğlenceli bir uğraştı. Çocuklar ayrıca grupla saklambaç ve yazı tura benzeri oyunlar oynamaktan hoşlanırlardı (Carlisle, 2009).

Ortaçağ'da Çocuk Oyunu

Ortaçağ Avrupası'nda sosyal sınıflar vardı. Toplumsal yaşam bu sosyal sınıflara göre farklılaşmakta idi. Örneğin Aristokrat ailelerin çocukları eğitim imkanlarından faydalanabilirken köylü çocukları eğitim imkanına sahip değillerdi. Ortaçağda bebeklerin oyun ihtiyacı bir çok aile tarafından fark edilmişti. Bu nedenle bebeklerin ellerine çıngırak gibi oyuncaklar verilmiş ve onlarla çeşitli oyunlar

oynanmıştır. Bebekler, düdükler, kil ve tahta oyuncaklar çocukların oynadıkları oyuncaklar arasındaydı. Yedi yaşından sonra çocuklar toplumun bir parçası olarak görülürdü. Onlara daha fazla sorumluk verilirdi. Kızlar ve erkekler yedi yaşından sonra kendi cinsiyetlerinin verdiği sorumlulukları konusunda bir bakıma informal bir eğitimin içine girerlerdi (Forgeng, 1999).

Fransız tarihçi Aries'e göre Orta çağdaki Aristokrat çocukları yaşlarına göre müzik aletleri, bebekler, oyun kartları gibi oyuncaklarla oynayabilmekteydiler. Yedi yaşına doğru ata binme, avcılık gibi etkinliklere katılabiliyorlardı. Bütün bu oyunlar zengin çocuklar içindi. Fakir çocuklar bu tür oyuncaklarla oynayamadıkları gibi zengin çocukların katılabildikleri oyun etkinliklerine katılamıyorlardı. Fakir çocuk ve gençler çoğunlukla okula devem edemedikleri gibi diğerlerinin ev hizmetlerini yürütmekle görevlendirilmişlerdi (Akt. Frost, 2010).



Fotoğraf 3. 3. *Orta Çağ çocuk oyunlarından*

Aries, Orta Çağ Avrupa'sındaki toplumlarda çocukluk fikrinin olmadığını savunmuştur. O'na göre Rönesans ve 16-17. yüzyıllara kadar çocukluk ayrı bir kültürel olgu olarak kabul edilmemelidir. Diğer taraftan De Mause, Orta çağda çocukluğu bir kabus olarak tanımlamıştır. Ortaçağda çocukların çok düşük düzeyde koruma altında oldukları ve cinsel istismar, terk edilme, katledilme gibi durumlara maruz kaldıkları görülmektedir. DeMause'a göre pek çok sanatsal üründe de görüldüğü üzere orta çağın en hakim fikri "herkesin hatta küçük çocukların bile çalışmak zorunluluğu olduğu" anlayışıdır. Çocukların ayrı bir hayatları yoktur. Çocuklar yetişkinlerle yaşarlar ve farklı bir biçimde oyun ve oyuncaklarla oynayamazlar (Akt. Frost, 2010).

Avrupa'da Oyun Düşüncesi Tarihi

Avrupa'da Ortaçağ sonrası pek çok düşünür oyun konusunda görüş bildirmiştir. Bugünkü eğitim anlayışı ve bu anlayış içinde oyunun rolü konusu bu düşünürlerin fikirleri ile şekillenmiştir. Aşağıda, Avrupa'da öne çıkmış düşünürlerden Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel ve Montessori'nin oyun konusundaki görüşleri tarihsel bir bakış açısıyla geniş bir biçimde incelenmektedir.



Resim 3. 1. *Comenius. Evrensel eğitim alanındaki çabaları ona "Millletlerin Öğretmeni" ünvanını kazandırmıştır.*

Comenius (1592-1670)

John Amos Comenius (1592-1670) Çekoslovakya'da yaşamış olan bir Piskopostur. Comenius erken yaşlarda ebeveyn desteğinin ve sonrakilere tecrübe aktarımının önemli olduğunu vurgulamıştır. Comenius küçük çocuklar için ilk resimli kitap olan Orbis Pictus'u yayınlamıştır (Wellhousen and Crowther, 2004).

Comenius, çocuk oyununun önemine dikkatleri çekmiştir. Bebeklikten itibaren ebeveynlerin çocukların eğlenmesi için oyuncak temin etmesi gerekir. Ebeveynler güvenli oyun alanları belirleyip çocuklarını oralarda oynamaya cesaretlendirmelidirler. Çocuğun oyun oynaması şansa bırakılmamalı mutlaka bilinçli bir biçimde imkanlar oluşturulmalıdır. Çünkü çocuklar yetişkinleri taklit etmeye çalışırlar. Onlara kendilerine zarar vermeyeceğinden emin olunduğunda gerçek nesneler de verilebilir. Çocuklar oyuncaklarla eğlenirler. Bir bakıma zihinleri ve vücutlarıyla egzersiz yaparlar. Taşla, tahtayla inşa oyunları oynamaktan hem zevk

alırlar hem de beceri kazanırlar. Onları oyunda kısıtlamaktansa hoşnut olmalarını sağlamak gerekir. Çoğu çocuk akranlarıyla oynama ihtiyacı duyar. Bu ihtiyaçları karşılanmalıdır (Lascarides and Hinitz, 2013).

John Locke (1632-1704)

Aydınlanma felsefesinin kurucularından olan John Locke, filozof kimliği ile pek çok konuda olduğu gibi eğitim konusunda da bir takım görüşler öne sürmüştür. Zihnin doğuştan boş olduğunu kabul eden Locke'a göre, eğitimin amacı, deneyimin öğrenilmesi ve bunun sonuncunda mutluluğun gerçekleştirilmesidir. Bunun yerine getirilmesi, sağlıklı bir beden ve duyu organlarına sahip olmaya bağlıdır (Cihan, 2006).

Locke, çocuğun eğitimi ve öğretimi konusunu önemsemiştir. O, laftan ibaret olan deyimlere, sözcüklere değil, doğaya ve eşyaya değer verilmesi gerektiğini düşünmektedir (Cihan, 2006). Bu amaçla Locke, nesne dersleri, oyunla öğrenme ve öğrencinin zihinsel etkinliklerinin artırılmasının önemini vurgular. Çocuklarla yapılan çalışmalar oyunlaştırıldığında ancak tat alınacak bir etkinlik haline gelir (Thilly, 1995).

Locke'a göre çocuk oyununda özgür olmalıdır. Erken dönemlerde çocuğa keyif verecek ve onu eğlendirerek deneyim kazandıracak etkinliklere ihtiyaç vardır. Locke, çocukların ilgilerini ortaya çıkarmak için çocuk oyunlarının gözlemlenmesi gerektiğini vurgular. Daha etkili bir eğitim için duyarlı yetişkinler tarafından doğru modellerle çocuklara deneyim kazandırılmasında fayda vardır (Wellhousen and Crowther, 2004)

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

İsviçre'nin Cenevre kentinde doğan Rousseau çocukluğun masumiyetini savunan etkileyici bir Fransız felsefecisidir. Rousseau 18. Yüzyıla damgasını vuran, eserleri ve düşünceleri ile topluma yön veren en önemli filozoflardan birisidir. Rousseau, düşünceleri ve eserleri ile bu çağda toplumu etkileyen, yönlendiren ve aydınlatan en önemli düşünürlerden birisi olmuştur.

Rousseau, eğitime dair düşüncelerini ve eğitim anlayışını ayrıntılı ve sistemli olarak "Emile" adlı kitabında belirtmiştir. "Emile", J.J. Rousseau'nun Emile adında hayali bir erkek çocuğunu alarak onu yetiştirmesini konu edinmiştir.

Rousseau, insanların doğal olarak iyi olduklarına inanıyordu. Bu doğallığın korunması ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması için çocuklar özgür bırakılmalıdırlar. Ancak bu özgürlüğün sınırları belli olmalıdır. Çocuğun oyunları, sevimli hareketleri hoşgörü ile karşılanmalıdır. Abartılı ilgi gösterip, üstüne fazla düşme-

melidir. Çocuk terbiyesinde eskiden beri kullanılagelen rekabet, kıskançlık, arzu, heves, gurur, açgözlülük, korku gibi çocuğun ruhunu bozacak yöntemler kullanılmamalıdır. Çocuklara yaşlarına göre davranılmalı, onlardan yapabileceklerinden fazlası beklenmemelidir. Çocukların eğitiminde ceza yöntemine başvurmamaya gayret edilmelidir.

Rousseau, çocukluğun masumiyetini savunmuş ancak beş çocuğunu çocuk esirgeme kurumuna vererek kendi prensiplerine uymamıştır. Politik ve dini kurumları zedelemesine rağmen Emile büyük ölçüde Pestalozzi ve Froebel'i etkilemiştir. Dini kurumlarla ters düşmesinden dolayı İsviçre'ye kaçmak zorunda kalmıştır (Smith, 2009).

Johann Pestalozzi (1746-1827)

İsviçreli bir eğitimci olan Pestalozzi, büyük ölçüde Comenius ve Rousseau'nun görüşlerinden etkilenmiştir (Frost, 2010; Smith, 2009). Pestalozzi, tarihteki büyük eğitimciler arasında ilk olarak okul açan kişidir. Eğitimde özellikle erken çocukluk eğitiminin ayrı bir disiplin olarak görülmesinde önemli katkıları bulunmaktadır. Görüşleri ve uygulamaları açısından çağdaş eğitimde öncü düşünürler arasında yer alır (Wellhousen, 2002).

Oyun, Pestalozzi'nin çalışmalarında sıklıkla ele aldığı bir konudur. Öyle ki kendi öğrencileri üzerine derin etki bıraktığını fark etmiş ve özellikle bu konu üzerinde durmuştur. Pestalozzi, How Gerdrude Teaches her Children (Gertrude Çocuklara Nasıl Öğretiyor?) ve Leonard ve Gertrude adlı eserlerinde eğitim prensiplerini özetlemiştir. Bu prensiplere göre oyun çocukların serbest olarak yaptıkları ve keyif aldıkları bir eğilimdir ve onlara sunulan doğal bir hediyedir (Frost, 2010). Pestalozzi'ye göre oyun kendiliğinden ortaya çıkar ve çocuğun bireysel hareketlerine dayalıdır. Tıpkı Rousseau gibi Pestalozzi, bireysel farklılıkların, ilgi ve ihtiyaçların çocukların öğrenmelerini etkilediğine inanmaktadır (Frost, 2010). Pestalozzi'nin fikirleri öğrencisi Froebel tarafından esas alınmış ve geliştirilmiştir.

Friedrich Froebel (1782-1852)

Friedrich Froebel, erken çocukluk eğitimi ve oyun konusunda sahip olduğu düşünceleri pratiğe dönüştürmeyi başaran ünlü Alman Eğitimcidir. Froebel iki yıl Pestalozzi ile çalışmış ve Pestalozzi'nin özellikle oyunun öğrenme anlamına geldiği görüşünden etkilenmiştir. Froebel erken çocukluk eğitiminde kurumsallaşma anlamında öncü olmuştur. Bu doğrultuda ilk anaokulunu 1826 yılında Blankburg'da açmıştır. Almancadan "çocuk bahçesi" olarak çevrilen "Kindergarten", Froebel'in oyun ve gelişim hakkındaki düşüncelerini açık bir şekilde özetlemektedir.



Resim 3. 2. *Froebel çocukların gelişiminin oyunlarla kolaylaşacağını belirtmiştir.*

Froebel, uygulamalarında, oyunu eğitimin önemli bir öğesi olarak ele almış, öğretici oyunları çocukların yeteneklerini geliştirmede kullanılması gereken önemli araçlar olarak görmüştür (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Froebel'e göre oyun çocuğun en önemli başarısıdır. Çocuğun kendiliğinden ortaya çıkan doğal bir ifade biçimidir. Oyun, küçük yaşlarda boş bir uğraş değildir. Çocuk oyunu ciddiye alır ve oyunun onun için derin anlamları vardır. Froebel, çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için öğretmen tarafından bireysel veya grup oyunları oynatılması gerektiğine inanmaktadır. Çocuklar öğrenme materyallerinin desteğiyle bir rehberlik çerçevesinde özgürce belirledikleri aktiviteler aracılığıyla öğrenirler. O'na göre çocuğun gördüğü ve dokunduğu her şey ilgisini çeker. Çocuğun eşyayı sadece görmesi yeterli değildir. Bunları dokunması, incelemesi, kullanması gerekmektedir. Frobel çocuğun eğitiminde oyuna önem vermiş geliştirdiği oyun materyalleri ve yöntemler Avrupa'da model alınarak kullanılmıştır (Lindon, 2001).

Maria Montessori (1870- 1952)

Maria Montessori meslek hayatına İtalya'da tıp doktoru olarak başlamıştır. Roma üniversitesi Psikiyatri kliniğinde öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışmıştır. Edouard Seguin tarafından geliştirilen özel eğitim metodunda uzmanlaşmıştır. Zihinsel engelliler için kullandığı bu yöntemin normal çocukların gelişiminde de kullanılabileceğini fark ettikten sonra ilgisini normal çocuklarla yönlendirmiştir (Lindon, 2001; Temel, 2012).



Fotoğraf 3. 4. *Montessori "Çocuk oyunu yetişkinliğe bir hazırlıktır."*

Hem Froebel hem de Montessori eğitim programlarını geliştirirken çocukların oyun aktivitelerini gözlemlemişlerdir. Ancak geliştirdikleri programlarda oyun bilginin doğasına yönelik farklı felsefi anlayış farklından dolayı farklı biçimde yer almıştır (Saracho and Spodek, 2003). Montessori'ye göre "oyun çocuğun işidir". Montessori bu ifadesini "Çocuk oyunu yetişkinliğe bir hazırlıktır. Gerçek anlamda iş yerine geçmez" şeklinde açıklamaktadır (Thompson, 2009).

Montessori yirminci yüzyılın başlarında Montessori metodu adıyla farklı bir erken çocukluk eğitimi programı geliştirmiştir. Kendi metodunun en önemli öğelerinden biri olarak doğal oyun aktivitelerini gösterir. Montessori "hiç bir insan başka bir insanı eğitemez" ilkesinden hareketle oyun materyalleri geliştirmiştir. O'na göre çocuklar bilgiyi doğrudan fiziksel çevrelerinden almaktadırlar. Böylece kendi geliştirdiği materyallerle birlikte oyun konusunda yapılandırılmış, sistematik bir yaklaşım ortaya koymuştur (Saracho and Spodek, 2003).

Sonuç

Çocuk oyununa dair Antik Yunan, Mısır ve Roma uygarlıklarına ait kayıtlar bulunmuştur. Bu kayıtlarda çıngırak, top ve bebek gibi oyun araçları ile tiyatro, şarkı, hikaye, sanat, dans, ritmik hareket ve oyun gibi aktivitelerin olduğu görülmektedir. Antik Yunan'da çocuk oyunları toplum tarafından kabul edilmiş ancak yetişkinliğe hazırlık olarak benimsenmiştir. Antik Mısır ve Roma'da saklambaç, halat çekme, yakalamaca gibi günümüzdekine benzer oyunlar oynandığına dair kanıtlara rastlanmıştır. Orta çağda sosyal sınıfların olması çocukların eğitim ve oyun olarak sınıf farklılığından etkilenmelerine yol açmıştır. Diğer taraftan Co-

menius, Locke ve Rousseau çocuk oyununu önemli görmüşler ve eğitimde oyuna yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Pestalozzi, Froebel ve Montessori ise çağdaş anlamda pratik olarak oyunu eğitim içerisinde kullanarak önemli adımlar atmışlarıdır.

Sonuç olarak tarihsel süreç, oyunun çocuklar için bir ihtiyaç olduğu gerçeğini değiştirmemiştir. Farklı dönemlerde oyuna farklı yaklaşımlar olsa da çocuklar tarih boyunca az ya da çok oyun oynamışlardır. Geçmişteki oyun ve oyuncaklar arasında önemli benzerlikler görülmüştür. Diğer taraftan, günümüzdeki çocuk merkezli ve oyuna dayalı öğretim programlarının hazırlanmasında Pestalozzi, Froebel ve Montessori gibi son dönem düşünürlerinin önemli katkıları olduğu anlaşılmıştır.

Kaynaklar

Andrews, M. (2012). Exploring play for early childhood studies. Learning Matters.

Aral, N., Kandır, A., ve Yaşar, M. C. (2000). Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları . İstanbul: Ya-Pa Yayın .

Brown, F., and Patte, M. (2013). Rethinking children's play. A&C Black.

Carlisle, R. P. (2009). Encyclopedia of play in today's society, 1. cilt. SAGE.

Cihan, M. (2006). John Locke ve eğitim. Atatürk Üniveristesi Sosyal Bilimler Dergisi , 7 (1): 173-178.

Forgeng, J. L. (1999). Daily life in medieval europe. Greenwood Publishing Group,.

Frost, J. L. (2010). A History of children's play and play environments: toward a contemporary child-saving movement. Routledge.

Hughes, F. P. (2009). Children, play, and development. SAGE .

Kirkpatrick, J. (2008). Montessori, Dewey, and Capitalism: educational theory for a free market in education. TLJ Books.

Lascarides, V. C., and Hinitz, B. F. (2013). History of early childhood education. Routledge.

Layne, J. M. (2008). The enculturative function of toys and games in Ancient Greece and Rome. ProQuest.

Lindon, J. (2001). Understanding children's play. Nelson Thornes.

Plato. (1952). Theaetetus. Chicago: William Benton.

Saracho, O. N., and Spodek, B. (2003). Contemporary perspectives on play in early childhood education. IAP.

Smith, P. K. (2009). Children and play: Understanding children's worlds. John Wiley & Sons.

Temel, F. (2012). Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar. Ankara: Vize Yayıncılık.

Thilly, F. (1995). Felsefe tarihi. (İ. Şener, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Thompson, R. A. (2009). The handbook of child life A guide for pediatric psychosocial care. Charles C Thomas Publisher.

Wellhousen, K. (2002). Outdoor play, every day: Innovative play concepts for early childhood. Cengage Learning.

Wellhousen, K., and Crowther, I. (2004). Creating effective learning environments. cengage learning.

Wroble, L. A. (1997). Kids in Ancient Greece. The Rosen Publishing Group.

Resim Kaynakları

Comenius: http://europeinmyeyes.over-blog.com/article-welcome-to-our-blog-83043006.html ve http://tr.wikipedia.org/wiki/Jan_Amos_Comenius

Orta Çağ: http://merryfarmer.files.wordpress.com/2012/07/medieval-children-games.jpg

Antik Yunan Medeniyeti tahta at: http://myancientworld.tumblr.com/post/21845519284/toy-horse-greek-dated-around-10bc-ancient

Roma Medeniyeti: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Children_games_Louvre_Ma99.jpg

Froebel: http://froebeleducation.com/friedrich-froebel/

Montessori: http://www.montessoriokulu.web.tr/genel/maria-montessorinin-hayati-1/



Çocuklar için doğal malzemelerle açık alanlarda oynanan oyunlardan alınan keyif evrenseldir.

4. BÖLÜM

OYUN KURAMLARI

İçindekiler

Giriş

A. Klasik Kuramlar

A.1. Fazla Enerji Kuramı

A.2. Rahatlama veya Eğlenme Kuramı

A.3. Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı

A.4. Rekapitülasyon (Tekrarlama) Kuramı

B. Modern Kuramlar

B.1 Psikoanalitik Kuram

B.2. Haz Arama Kuramı

B.3. Üstiletişim Kuramı

B.4. Bilişsel Kuramlar

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"Oyun hayatın kuvvetlendirilmesi ve tamamlanmasıdır."

W. Ferdinand Stangl

Erken çocukluk programlarının eğitim sonuçlarına ilişkin artan ilgi ile çocuk oyunlarının etkisi üzerine ve çocuk oyun davranışlarının doğasını anlamak için araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. 19. yüzyıl sonlarında ve 20. yüzyıl başlarında oyun ile ilgili birçok kuram önceki kuramların etkisi ile gelişmiştir. Bu kuramları *klasik* ve *modern* olmak üzere iki kategoride incelemek mümkündür (Mellou, 1994).

A. Klasik Kuramlar

Klasik kuramlar oyunun amacına ve özelliklerine ilişkin görüşler öne süren, 19. ve 20. yüzyılın başlarında geliştirilen kuramlardır. Ellis, (2011, s. 24) deneysel araştırmalara değil felsefik fikirlere dayandığı için, bunları *koltuk kuramları* olarak adlandırmaktadır. Bu kuramlar:

1. Fazla Enerji Kuramı
2. Rahatlama veya Eğlenme Kuramı
3. Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı
4. Rekapütilasyon (Tekrarlama) Kuramı olmak üzere dört gruba ayrılmaktadırlar.

A.1. Fazla Enerji Kuramı

Fazla Enerji Kuramı 18. yüzyıl Alman şairi Friedreich Schiller (1759-1805) ve 19. yüzyıl İngiliz filozofu Herbert Spencer (1820-1903) 'ın izlerini taşır. Aristotales'in arınma (catharsis) kavramından yola çıkan Schiller oyunu fazla enerjinin amaçsız tüketimi olarak tanımlarken, Spenser oyunu gereksiz bir etkinlik olarak görmektedir (Saracho and Spodek, 2003). İki kuramcı da oyunun gelişimde önemli bir yeri olduğunu düşünmemektedirler.

Bu kurama göre, yaşayan her canlı yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamak için bir enerji üretir. İhtiyaçlar karşılandıktan sonra kalan enerji baskı yaratacağı için harcanmalıdır. Amaçsız davranış olarak görülen oyun, insanların ve hayvanların fazla enerjiden kurtulma yoludur. Çocukların ihtiyaçları yetişkinler tarafından karşılandığı için çocuklarda kalan fazla enerji onların yetişkinlerden daha fazla oyun oynamasına neden olur (Johnson, Christie and Yawkey, 1999).

A.2. Rahatlama veya Eğlenme Kuramı

Alman şair Moritz Lazarus (1883), Rahatlama veya Eğlenme Kuramını ortaya atmıştır. Fazla enerji kuramı gibi oyunun işten farklı bir etkinlik olduğunu savunmaktadır. Fakat fazla enerji kuramının aksine, oyunu insanların enerjilerini yeniden tazelediği bir etkinlik olarak tanımlamaktadır (Akt. Saracho and Spodek, 2003, s. 5).

Bu kurama göre amaç, çalışırken tükenen enerjiyi tekrar kazanmaktır. Dinlenme ihtiyacı, insanın yaşamsal ihtiyaçlarını giderme dışında başka etkinliklerle uğraşması ile ya da uyku ile gerçekleşebilir (Sevinç, 2009; Pehlivan, 2012). Günümüzde uzun stresli bir iş gününün ardından yapılan yüzme, futbol gibi fiziksel etkinliklerin ya da okulda öğrencilerin tenefüs saatlerinde oynadıkları basketbol, futbol gibi oyunların bu kuram ile ilişkilendirilebildiği görülmektedir.

A.3. Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı

Karl Groos, (1901) tarafından geliştirilen Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı, oyun tanımına yetişkin oyunlarını ve yarışmalarını da dahil etmiştir. Groos oyunu biçim ve amaçlarına göre deneyimsel oyun (kurallı oyun) ve sosyonomik oyun (taklit, drama, itip-kakma) olmak üzere iki gruba ayırmıştır.

Kurama göre, içgüdüsel gelişen oyun çocukları gelecekteki yaşamlarına hazırlayacak yetişkin rollerini taklit etmesi için motive eder. Yaşama hazırlık olarak görülen oyun ile hayvanlar ve insanlar gelecekte gerekecek becerileri kazanırlar. Örneğin; bir yün yumağı ile oynayan kedi, fare yakalama becerisini; birbirleri ile itiş kakış oyunu oynayan aslanlar, avlanma becerilerini ve drama oyunlarında anne/baba rolü alan çocuklar ise ebeveyn olma becerilerini öğrenirler (Johnson, Christie and Yawkey, 1999; Sevinç, 2009).

A.4. Rekapitülasyon (Tekrarlama) Kuramı

G. Stanley Hall, Darwin'in evrim kuramına dayandırarak Rekapitülasyon Kuramı'nı geliştirilmiştir. Hall, Groos'un hazırlık kuramının kısmi ve yetersiz olduğunu savunmaktadır. Groos'un aksine Hall, çocuğun içgüdüleri ile oyun içerisinde ilkel atalarımızın geçirdiği devinimsel ve ruhsal aşamaları tekrardan yaşadığını savunur. Rekapitülasyon Kuramına göre oyun, tıpkı insanlığın gelişiminde olduğu gibi, ilkel davranışları içeren oyunlardan sosyal oyunlara doğru bir gelişim gösterir (Hall, 1906; Saracho and Spodek, 2003; Smith, 2010).

Özetle, klasik oyun kuramları iki çift kuram içerir denilebilir: 1) Fazla Enerji Kuramı / Rahatlama veya Eğlenme Kuramı ve 2) Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı/ Rekapütilasyon (Tekrarlama) Kuramı. İki çift kuram da birbiri içerisinde oyun ile ilgili karşıt görüşleri savunmaktadır. Fazla Enerji ve Rahatlama Kuramları oyunu enerjiyi kullanma şekline göre tanımlarken, Hazırlık ve Rekapütilasyon Kuramları oyunu içgüdülerle ilişkilendirerek geçmiş ya da gelecek davranışlara gönderme yapmakatadır (Saracho and Spodek, 1995, 2003).

Klasik kuramlar deneysel araştırmalardan çok felsefik görüşlere dayanmaktadır (Ellis, 2011). Bu nedenle bu kuramların oyun davranışlarını açıklamak için yetersiz olduğu söylenebilir. Klasik kuramlardan her birinin hesaba katmadıkları istisnai durumları bulunmaktadır. Fazla enerji kuramı çocukların yorulduktan sonra bile neden oynamaya devam ettiklerini açıklamamaktadır. Rahatlama kuramı, yetişkinler çocuklardan daha fazla çalıştıkları halde neden çocukların daha fazla oyun oynadıklarını izah edememiştir. Rekapitülasyon kuramı ise çocukların neden uzay gemisi, araba gibi modern teknolojiyi yansıtan oyuncaklarla oynamak istediklerine açıklama getirememektedir. Bütün sınırlılıklarına rağmen, klasik kuramlar oyun ile ilgili tarihi bir bakış açısı sunmakta ve modern kuramlara temel oluşturmaktadır (Johnson, Christie and Yawkey, 1999).

B. Modern Kuramlar

Modern oyun kuramları oyunun çocuk gelişimindeki rolünün öneminin anlaşılmasını sağlamakta ve oyun davranışlarına yol açan öncül durumları deneysel araştırmalarla belirlemektedirler. Dört modern kuram bulunmaktadır (Mellou, 1994):

1. Psikoanalitik Kuram
2. Haz Arama Kuramı
3. Üstiletişim Kuramı
4. Bilişsel Kuramlar

B. 1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik Kuram Sigmund Freud tarafından geliştirilmiştir. Bilinçaltını incelediği çalışmaların sonucunda, psikoseksüel gelişim aşamalarını ortaya atmıştır. Freud, oyunun bir arınma görevi üstlendiğini, çocukların oyun ile travmatik olaylar sonucunda ortaya çıkan olumsuz duygularını dışarı vurduklarını ve oyun sonunda olumlu duygular edindiklerini söyler (Ahioğlu, 1999).

Freud'a göre çocuklar oyun aracılığı ile başına gelen travmatik olaylarla başa çıkabilmektedir. Oyun çocuğa gerçek hayatı askıya alıp, kötü deneyimleri yaşatan kişi rolüne bürünmesine izin verir. Örneğin, bir ebeveyni tarafından tokat atılan çocuk, oyun sırasında oyuncak bebeğini tokatlayabilir ya da oyun arkadaşını cezalandırabilir. Oyunun sağladığı bu arınma olmazsa, çocuklar tüm hayatı boyunca travmatik olayların ve olumsuz duyguların etkisinden kurtulamayabilirler

Psikanalitik Kuram, oyunun çocuğun duygusal gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ileri sürer. Oyun, çocuğun acı veren olayları anlamalarına, olumsuz duygulardan kurtulup olumlu hisler edinebilmesine yardımcı olur. (Saracho and Spodek, 2003)

Freud'un Psikanalitik Kuramı'nı farklı görüşler öne sürerek değiştiren kuramcılar oyunun insan gelişimindeki farklı işlevlerini ego, endişe ve haz ile ilişkilendirerek yorumlamışlardır. Freud'un öğrencilerinden Erikson kişilik gelişim kuramına, doğumdan ölüme kadar olan insan yaşamının psikososyal gelişim aşamalarını oluşturarak katkıda bulunmuştur (Erikson, 1963).

Erikson sekiz gelişim aşamasından üçüncüsünü oyun çağı olarak adlandırmaktadır. Oyunu erken sosyalleşmenin önemli bir anahtarı olarak görür. Erikson'a göre çocuk oyun sırasında geçmişin yansımasını, şimdinin analizini ve gelecekten beklentilerini dramatize eder. Oyun yoluyla kişi her gelişim aşamasında karşılaştığı çatışmalara uyum sağlamaktadır (Frost, Wortham and Reifel, 2008).

Psikanalitik Kurama farklı bir bakış da Lili Peller tarafından getirilmiştir. Peller oyunda çocuğun sadece gerçekliği değil, olmasını istediğini de yansıtabileceğini iddia etmiştir (Peller, 1939). Bir çocuk oyuncak bebeğine sarılıyorsa, yetişkin tarafından sevildiği anlamı çıkmayabilir, belki çocuk bir yetişkin tarafından sevilmek istiyor olabilir.

Psikanalitik kuramcılar oyunu insanı insan yapan önemli gelişimsel etkinliklerden biri olarak görmektedirler. Oyun çocuğun dünyayı anlamasına, kontrol etmesine ve dünyevi problemleri çözmesine yardımcı olan bir mekanizmadır.

B. 2. Haz Arama Kuramı

Haz Arama Kuramı Berlyne (1969) tarafından geliştirilmiştir. Genel bir davranış modeli olarak "heyecan arama" kavramını ortaya koymuştur. Berlyne'e göre organizma hareketsiz durmak yerine aktif olarak çevresi ile etkileşim içindedir. Ayrıca, Berlyne çocukların sinir sisteminin hazzı en uygun seviyede tutan bir işlevi olduğundan bahseder. Garip bir nesnenin gösterimi gibi aşırı uyaranlar haz seviyesini rahatsız edici bir şekilde yükseltirken, yetersiz uyaranlar ise haz seviyesini oldukça düşürür ve çocukların sıkılmasına neden olur.

Ellis (2011) Haz Arama kuramını öne süren diğer kuramcıdır. Bu kurama göre, oyun çocukların nesneleri ya da eylemleri farklı şekillerde ele alabildiği, kullanabildiği fırsatlar sunan bir uyaran arayan etkinliktir. Oyun çocuklara yeterli yenilik, belirsizlik ve karmaşa sunarak haz seviyesini uygun seviyede tutar. Oyun, çocuğun kontrolünde olduğu için çocuk kendisi için yeterli olan uyaranı oyun içerisinde ayarlar.

B. 3. Üstiletişim Kuramı

İletişim ile oyun arasında bağlantı kuran ilk kuramcılardan biri Gregory Bateson (1955. Akt. Frost, Wortham and Reifel, 2008, s. 35,36)' dır. Bateson'ın oyun oynayan su samurlarını gözlemleyerek ortaya attığı Üstiletişim Kuramına göre, oyun oynayan bütün canlılar eylemin gerçek olup olmadığına dair gönderilen sinyalleri anlar. Bireylerin oyun oynadıkları konusunda aralarında fikir birliği oluşturmak üzere verdikleri sinyaller, mesajlar, birbirleriyle görüşmeleri ve kullandıkları beden dili gözlemcilere ve katılımcılara yeterli açıklamayı yapmaktadır. Örneğin, beş yaşındaki bir çocuk: "Aya beraber uçalım" dediğinde, NASA'yı aramayız. Bunun bir oyun olduğunu anlarız. Oyun eğer oyun oynayan canlıların üstbiliş becerisi ("Bu bir oyun" mesajını almak) var ise meydana gelir (Bateson, 2006).

Garvey (1993), Bateson'ın kuramından yola çıkarak anasınıfına giden (özellikle kız) öğrencilerin drama oyunları üzerinde gözlemler yapmıştır. Gözlemler sonucunda, Bateson'ın öngördüğü üzere, oyun sırasında öğrencilerin oyunun çerçevesini anlatan dilsel sinyaller kullandıkları görülmüştür. Garvey, çocukların oyun sırasında birbirleri ile olan konuşmalarını sınıflandırmıştır (Tablo 4. 1).

Garvey'in belirlediği bu konuşma türleri, drama oyunlardaki konuşma sinyallerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Yine de drama oyunları dışındaki oyunlarda kullanılan sinyalleri, erkek çocukların konuşmadan kullandıkları sinyalleri açıklamamaktadır (Frost, Wortham and Reifel, 2008).

Tablo 4. 1. Garvey'in Belirlediği Oyun Sırasında Kullanılan Dil Araçları

Hazırlık Konuşması	Hadi oynayalım Bu bebekler benim	
Rol için Açık Yönergeler	Kendi Karakteri:	Ben doktormuşum
	Diğerinin Karakteri:	Sen hasta ol
	Ortak Karakterler:	Biz de hemşire olalım
	Kendi Rolü:	Benim ilaç yazmam lazım
	Diğerinin Rolü:	Sen kolun kırılmış gibi yap
	Ortak Roller:	Biz de hayat kurtarıyormuş gibi yapalım
	Nesnelerin Rolleri	Bu hamur bizim ilacımız olsun
	Çevrenin Rolleri	Masanın altı bizim hastanemiz olsun
	Ortada Olmayan Bir şeyin Rolü	Elinde bir şey olmayan çocuk "Bu bir iğne. Şimdi sana iğne yapacağım"
Oyun İçerisindeki Konuşma	İlacının hepsini al Bırak hemşireler iğne yapsın	
Reddetme Konuşmaları	Ben iğne yaptırmak istemiyorum. Artık oynamak istemiyorum.	
Oyun Sinyalleri	Ses değişiklikleri Konuşurken yada rol yaparken kırkırdamalar Göz kırpmalar	

(Kaynak: Garvey, C. (1993). Diversity in the conversational repertoire: The case of conflicts and social pretending. Cognition and Instruction, 11(3-4), 251-264.)

B. 4. Bilişsel Kuramlar

Çocuk gelişimi kuramcıları ve araştırmacıları bilişsel gelişim ile oyun arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Piaget, Vygotsky, Bruner ve Sutton-Smith bu ilişkiyi araştıran önemli kuramcılardır (Johnson, Christie and Yawkey, 1999).

B. 4. 1. Jean Piaget:

İsviçreli bilim adamı Jean Piaget (1896-1980)'in oyun ile ilgili düşüncelerini anlamak için öncellikle onun bilişsel gelişim kuramını anlamak gerekir. Piaget'e göre biliş, zihinsel yapıların yöneldiği bir çeşit denge durumudur.

Piaget, özümleme ve uyumsama işlemlerine dayanan şemalar ya da zihinsel yapılar yoluyla bilişsel gelişimin ilerlediğini savunur. Özümlemede, çocuk yeni bir deneyimi var olan bir şemayla bütünleştirir. Uyumsamada ise, çocuk var olan bilgileri ile uyuşmayan yeni bir bilgi ile karşılaştıklarında zihinsel yapılarını, şemalarını değiştirme, uyarlama ya da yeniden oluşturma yoluna gider (Lillemyr, 2009). Örneğin, çoğu çocuk hamur ile oynarken bir şema oluşturur. Hamura benzeyen maddeler sıkıştırılabilir, düzleştirilebilir, kalıba sokulabilir ve yuvarlanabilir. Oyun hamuru ile yapılan bu hareketler çocuğun zihinsel örüntü dağarcığının bir parçasıdır. Peki çocuklar oobleck maddesi (mısır nişastası ve sudan yapılan hem hamur özelliği gösteren hem de akışkan olan bir madde) ile karşılaştıklarında ne yaparlar? Çocuk özümleme yapısında değişikliğe neden olan yeni maddenin göstermiş olduğu değişikliklere uyum sağlamaya çalışır. Belki hamur benzeri maddeler şeklinde yeni bir şema oluşturabilir (Hoorn, Nourot, Scales and Alward, 2007).

Özümleme süreci, yeni durumlar ve nesneler karşısında var olan düşünce yapılarımızı genellememize, bütünleştirmemize ve genişletmemize izin verir. Bildiklerimiz ışığında deneyimlerimizi anlamlı kılar. Uyumsama süreci ise yeni bir bilgi ile karşılaşıldığında, düşünce yapılarımızı değiştirmemiz ya da uyarlamamız için zorlar.

Piaget (1962)'ye göre; oyun, önceliği özümleme sürecine verir, böylece çocuklar oyunu kendi bildiklerine, kendi zihin yapılarına uydurur. Groos'un Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramının aksine, Piaget'e göre çocuklar oyun oynarlarken yeni beceriler öğrenmezler. Piaget öğrenmeyi uyumsama süreci ile bağdaştırır ve oyun içerisinde çocukların uyumsama sürecini yaşamadıklarını söyler. Piaget İsviçre Montessori Okullarının yıllarca başkanlığını yaptığı ve çalışmalarını bir Montessori okulunda yürüttüğü için; bu görüşüne Montossori'nin etkisi olduğu söylenebilir. Fakat Piaget oyunun öğrenme üzerinde güçlü bir etkisi olduğuna karşı gelmemektedir. Oyunun öğrenme üzerinde iki işlevsel önemi olduğunu belirtir. Öncelikle, oyun, bilinen şemaların küçük değişikliklerle tekrar uygulanmasını sağlayarak mevcut becerileri pekiştirebilir. İkinci olarak, oyun çocuğa güven ve ustalık duygusu yani ego devamlılığı hissi verir. Çünkü dışsal bir amacın olmadığı oyunda başarısızlıktan söz edilemez.

Piaget (1962) oyun gelişiminin üç önemli evresi olduğunu belirtmiştir. Bu evreler oyunun içeriğinden çok oyunun yapısını temel almışlardır. Piaget, çocuğun sembolik düşünme becerisinin gelişimini ve bilişsel gelişimini oyun gelişim evrelerine yansıtmıştır.

Tablo 4. 2. Piaget'nin kuramındaki bilişsel evrelere karşılık gelen oyun evreleri

Bilişsel Evre	Oyun Evreleri
Duyusal Motor Dönemi	Alıştıma Oyunu
İşlem Öncesi Dönemi	Sembolik Oyun
Somut İşlemeler Dönemi	Kurallı Oyun

1. Alıştırma Oyunu:

Piaget'in "bilinen eylemlerin mutlu gösterimi" olarak tanımladığı alıştırma oyununda, çocuklar nesneler ya da vücutlarıyla ilgili eylemler için oluşturdukları şemaları tekrar tekrar uygularlar. Bebeğin yakalama, itme, tekmeleme gibi hareketleri ustalıkla yapmanın verdiği haz, çocuğun oyun oynadığını gösterir niteliktedir. İleriki zamanlarda, çocuk bu hazzı su sıçratma, kum eleme, kornaya basma veya bisiklet sürme gibi hareketlerle almaktadır.

2. Sembolik Oyun:

18 aylıkken başlayan sembolik oyun dönemi, işlem öncesi dönem özelliklerinden biridir. Sembolik oyun ile soyut düşünmenin ve örgütleme yeteneğinin temelleri atılır. Sembolik oyun, bir nesnenin başka bir nesnenin yerini aldığı zihinsel gösterimlerin kullanımını veya başka kişilerin kimliğine bürünerek yapılan temsili oyunlarını içermektedir.

Bir nesneyi başka bir nesneymiş gibi yapma ediniminde zihinde canlandırarak simgeleyebilme söz konusudur. Simgelenen nesnenin gerçek nesneye benzeyip benzememesi önemli değildir. Örneğin, çocuk oyunda kalemi bir mikrofon gibi, tahta bir kutuyu araba gibi kullanabilir.

Annesinin konuşma tarzını özümseyen çocuk oyun içerisinde annesinin rolüne bürünmekten haz duyar. Fakat zamanla, sembolik oyun basit bir doyumun ötesine geçer. Böylece, sembolik oyun ödünleme, çatışmaların ortadan kaldırılması, yansıtma gibi ego bütünlüğünü koruyan bir hal almaktadır.

3. Kurallı Oyun:

Sosyal anlaşmaların ve etkileşimlerin üzerine kurulu olan kurallı oyunlar, somut işlemler döneminde, sembolik oyunların azalması ile birlikte görülür. Piaget'e göre kurallı oyunlar hem alıştırma oyunlarının hem de sembolik oyunlarının toplumsallaşmasının sonucu oluşur. Seksek, top oyunları, halka oyunları gibi motor oyunları ile satranç, kart oyunları gibi zihinsel oyunlar kurallı oyunlara örnek olarak verilebilir.

Piaget bilişsel gelişim aşamaları ile oyun evreleri arasında yakın bir bağlantı kurmuştur. Duyusal motor döneminde sadece alıştırma oyunlarının görüldüğünü savunur. Fakat güncel araştırmalar bilişsel gelişim ile oyun evreleri arasındaki bu bağlantının tartışılır ve hatalı olduğunu göstermiştir. Alıştırma oyunlarının duyusal motor döneminde baskın olarak görülen oyun tipi olduğu kesindir fakat herhangi bir yaştaki çocuk Piaget'in tanımladığı oyunlardan birini oynayabilir (Hoorn, Nourot, Scales and Alward, 2007).

Piaget'e göre oyun bilişsel bir gelişim sağlamaz, sadece var olan bilişsel gelişim düzeyini gösterir. Gelişim ve oyun arasındaki bağlantıya ilişkin bu görüş, Vygotsky'nin görüşü ile oldukça zıt düşmektedir (Saracho and Spodek, 1995).

B. 4. 2. Lev S. Vygotsky

Vygotsky'nin oyunla ilgili önemli çalışmalarından İngilizce'de bulunanları, aslında bir ders olarak verilen sezgilerle ve aydınlatmalarla dolu fakat kabataslak olan tek bir makaleyle kısıtlıdır (Nicolopoulou, 1993).

Bu makalede Rus bilim adamı Vygotsky (1896-1934), oyunu iki temel konu ışığında incelemiştir:

1. Oyunun ne zaman ortaya çıktığı ve kökenleri
2. Oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki işlevi (Vygotsky, 1966).

Vygotsky her şeyin çocuk için oyun olduğu görüşüne karşı çıkar, oyunu diğer etkinliklerden ayırt eder. Oyunun okul öncesi çağdaki bir çocuk için en baskın etkinlik olmadığı, fakat gelişime öncülük eden bir kaynak olduğunu düşünür.

Vygotsky'e göre oyunu çocuğa haz veren etkinlik olarak tanımlamak doğru değildir. Çünkü oyundan daha çok haz veren şeyler de vardır. Örneğin, haz prensibi; çocuğun gerçekten bir doyuma ulaşmadığı emzikten bile işlevsel haz aradığı emme sürecinde de görülür. Vygotsky oyunu anlamak için sadece hazzı değil çocukların ihtiyaçlarını, eğilimlerini, ve güdülerini de incelemek gerektiğini savunur.

Vygotsky'ye göre, gerçek oyun, -mış gibi oyunla başlar. Bebekler soyut düşünme becerilerine sahip değillerdir. Gerçek bir atı görmeyen küçük çocuk atı düşünemez çünkü onlar anlam ile nesneyi bütünleştirmişlerdir. Çocuk -mış gibi oyunlarla nesneleri başka nesnelerin yerlerine kullanmaya başlar ve böylece anlam nesnelerden ayrılır. Çocuklar bu -mış gibi oyunlarda, aslında kural temelli oyunlarda, hayali durumlar yaratır. Vygotsky kuralsız oyun diye bir şey olmadığını, her oyunun gerçek yaşam kurallarına dayandığını savunur. Örneğin; oyunda bir çocuk bebeğini besliyorsa, anneliğe ilişkin davranış kurallarına uyuyordur (Frost, Wortham and Reifel, 2008). Vygotsky biraz daha ileri giderek, bütün hayali oyunların kuralları olduğu gibi, bütün kurallı oyunların da hayali unsurlar içerdiğini söyler (Vygotsky, 1966).

Vygotsky Freud gibi, oyunun hemen gerçekleştirilmesi mümkün olmayan isteklerin giderilmesi işlevini gördüğünü söyler. Okul öncesi çağındaki çocukların oyunlarında bu isteklerini görürüz. Fakat iki yaşındaki bir çocuk istediği şeyi alamazsa öfke krizi (temper tantrum) geçirir (Vygotsky, 1966).

Vygotsky oyunu bütüncül olarak ele alır. Oyunun bilişsel gelişim için olduğu kadar, duygusal ve sosyal gelişim için de önemli olduğunu ve bu üç gelişim alanının birbirleriyle ilişkili olduğunu söyler.

Oyun, özellikle -mış gibi oyun, bilişsel becerilerin gelişiminde önemli bir işleve sahiptir. Oyun yoluyla çocuklar ileri düşünme becerilerini geliştirir. Oyundaki konular, öyküler ya da roller, çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel malzemelerini kavrayışlarını ortaya koyarak çocuğun sosyal ve duygusal becerilerini geliştirir.

Vygotsky yakınsal gelişim alanının (zone of the proximal development) varlığından söz eder. Yakınsal gelişim alanı; çocuğun kendi başına yapabildikleri ile yetişkin biri yada daha becerikli akranlarının yardımı ile yapabildikleri arasındaki farka denir. Yakınsal gelişim alanının diğer bir durumu da, çocuğun kendi başına yapabildikleri ile oyun yolu ile ustalaşarak yaptıkları arasındaki farktır. Oyun gelişimin kaynağıdır ve yakınsal gelişim alanını yaratır. Oyunda çocuk, becerisininsanki bir boy büyükmüş gibi- daha üstünü sergiler. Bu durumda çocuk başka birine ihtiyaç duymadan kendi kendine bilişsel destek sağlamış olmaktadır (Vygotsky, 1966).

B. 4. 3. Bruner

Piaget ve Vygotsky dışındaki diğer bilişsel kuramcılar, oyunun yaratıcılığı ve esnekliği nasıl geliştirdiğini vurgulamışlardır. Jerome Bruner (1983), oyunun ciddi bir etkinlik olmasına rağmen sonuçlarının önemsenmediğini söyler. Çocuklar oyunu sonuçları için tercih etmezler, ya da oyunun sonuçları için endişe etmezler. Böylece, çocuklar oyunda bir amaca ulaşmak için girdikleri baskı altında yapamayacakları, yeni ve beklenmedik davranışları sergilerler. Bu nedenle, oyun çocukların davranışsal seçeneklerini artırarak onlara esneklik sağlar. Örneğin, bir yetişkine göre, çocuklar teknolojik aletleri kullanmayı daha kolay öğrenirler. Çünkü çocuklar oyun sayesinde daha esnek davranış biçimlerine sahiptirler ve onların belirli kalıpları yoktur. Ayrıca, oyun çocukları gerçek dünya şartlarından koruyarak çocuklara farklı olasılıkları incelemelerine fırsat tanır.

B. 4. 4. Sutton-Smith

Brian Sutton Smith (1967), oyundaki sembolik transferlerle çocuğun zihinsel esnekliğinin geliştiğini söyler. Çocuk -mış gibi oyunlardaki transferlerde (örn: bir çubuğu atmış gibi kullanmak) yeni ve farklı fikirleri biraraya getirir. Oyunlar geliştikçe yaratıcı fikirler çoğalır. Bu fikirler de sonrasında gerçek yaşama uyarlanır. Aslında, Bruner ve Sutton-Smith Groos'un Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı'ndaki "oyun çocuğu yetişkin hayatına hazırlar" fikrini benimsemişlerdir. Fakat, Sutton-Smith ve Bruner'e göre, çocuklar bunu oyunda belirli becerileri deneyerek değil esnekliklerini geliştirerek ya da esneklik için fırsat yaratarak edinirler.

Sutton-Smith (1988), sonrasında oyunun evcilleştirilmesi kavramını öne sürmüştür. Oyunlardaki dışarıdan yönlendirmelerin, programlamaların oyunu idealleştirdiğini, evcilleştirdiğini söyler. Disipline edilmiş, yönlendirilmiş oyunların "iyi", sokaklara, bahçelerde oynanan serbest oyunları "kötü" olarak görülmesini doğru bulmamaktadır.

Sonuç

Kuramlar dünyayı anlamamız için bir araç ve onu anlamlandırmamız için bir büyüteç görevi görür. Çocuk oyunlarına ilişkin kuramlar farklı disiplinlerden farklı görüşlerle bizim oyuna ilişkin bilgilerimize katkı sağlamaktadır. Oyun kuramları ve kuramcıları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Klasik oyun kuramları, hayvanlar ve insanlar için oyununun ne anlama geldiğine ilişkin görüşler öne sürmüştür. Modern kuramlar ise insan gelişiminde oyunun etkisini incelemişlerdir. Klasik yahut modern olsun her kuram erken çocukluk eğitimini etkilemiştir.

Tablo 4. 3. Oyun Kuramları ve Kuramcıları

Klasik Kuramlar	Fazla Enerji Kuramı	Schiller, Spencer
	Rahatlama veya Eğlenme Kuramı	Lazarus
	Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı	Groos
	Rekapitülasyon (Tekrarlama) Kuramı	Hall
Modern Kuramlar	Psikoanalitik Kuram	Freud, Erikson, Peller
	Haz Arama Kuramı	Berlyne, Ellis
	Üstiletişim Kuramı	Bateson, Garvey
	Bilişsel Kuramlar	Piaget, Vygotsky, Bruner, Sutton-Smith

Oyun kuramlarının her biri bir şekilde öğretmenlerin sınıfta çocukların davranışlarını anlamlandırmalarına ya da eğitim etkinliklerini planlamalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin; öğretmenlerin Fazla Enerji Kuramı'na atıfta bulunarak, çocukların bugün hiç dışarı çıkamadıkları için çok hareketli olduklarını söylediklerini duymuşuzdur. Ya da oyun terapistleri olmasalar da, öğretmenlerin çocukların dramatik oyunlarındaki davranışlarına göre onların hislerini Psikanalitik Kuram'dan yola çıkarak anlamaya çalıştıklarını görebiliriz. Günlük akışlarında çocukların bilişsel gelişimini sağlamak, çocuklara destek olmak amacıyla oyun etkinliklerini sıklıkla kullandıklarını bildiren öğretmenler, aslında Bilişsel Oyun Kuramlar'ını uygulamaya geçirmektedirler.

Kaynaklar

Ahioğlu, E. N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .

Bateson, G. (2006). A Theory of play and fantasy. In K. Salen, and E. Zimmerman (Eds.), *The game design reader: a rules of play anthology* (pp. 314-328). London: The MIT Press.

Berlyne, D. (1969). Laughter, humor, and play. In G. Lindsey, and E. Aronson (Eds), *Handbook of social psychology,* 3 (pp. 795-852). Addison-Wesley.

Bruner, J. (1983). Play, thought and language. *Peabody Journal of Education,* 60(3): 60-69.

Ellis, M. J. (2011). *Why people play*. Urbana: Sagamore Publishing.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New york: Norton.

Frost, J. L., Wortham, S. C., and Reifel, S. (2008). *Play and Child development.* New Jersey: Pearson Education.

Garvey, C. (1993). Diversity in the conversational repertoire: The case of conflicts and social pretending. *Cognition and Instruction*, 11(3-4): 251-264.

Groos, K. (1901). *The Play of man.* United States of America: D. Appleton and Company.

Hall, G. (1906). *Youth: Its education, regimen, and hygiene.* New York: D. Appleton and Company.

Hoorn, J. V., Nourot, P. M., Scales, B., and Alward, K. R. (2007). *Play at the Center of the Curriculum.* New Jersey: Pearson Education.

Johnson, J. E., Christie, J. F., and Yawkey, T. D. (1999). *Theories of play.* United States: Addison Wesley Longman.

Lillemyr, O. F. (2009). *Taking play seriously: Children and Play in early childhood education- an exciting chanllenge*. Trondheim, Norway: Information Age Publishing.

Mellou, E. (1994). Play theories: A contemporary view. *Early child development and care,* 102(1): 91-100.

Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36(1): 1-23.

Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve Öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Peller, L. E. (1939). The child's approach to reality. *American Journal of Orthopsychiatry,* 9(3): 503-513.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitations in childhood.* (G. Gattegno, and F. Hodgson, Trans.) New York: The Norton Library.

Saracho, O. N., and Spodek, B. (1995). Children's play and early childhood education: ınsights from history and theory. *Journal of Education,* 177(3): 129-148.

Saracho, O. N., and Spodek, B. (2003). Understanding play and its theories. In O. N. Saracho, and B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on play in early childhood education* (pp. 1-20). United States of America: Information Age Publishing.

Sevinç, M. (2009). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa.

Smith, P. (2010). *Children and play.* United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Suton-Smith, B. (1988). The domestication of early childhood play. *Play Rights,* 5(3): 21-24.

Sutton-Smith, B. (1967). The role of play in cognitive development. *Young Children*, 22: 361-370.

Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy psikhologii,* 12(6): 62-76.



Yaşamın ilk yıllarında evdeki en basit eşyalar bile vazgeçilmez oyuncaklar olabilir.

5. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OYUNUN GELİŞİMİ VE ÇEŞİTLİ ÖRNEKLER

İçindekiler

Giriş

1. Yaşlara Göre Oyunun Gelişimi ve Oyun Örnekleri

1. 1. Doğumdan İki Yaşa Kadar Oyunun Gelişimi ve Oyun Örnekleri

0-6 ay arası

6-9 ay arası

9-12 ay arası

1-2 yaş arası

1. 2. İki - Dört (2-4) Yaş Döneminde Oyunun Gelişimi ve Oyun Örnekleri

1. 3. Dört - Altı (4-6) Yaş Döneminde Oyunun Gelişimi ve Oyun Örnekleri

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"Oyun, insanoğlunun zekasını en üst düzeyde gösterebileceği tek yoldur."

Joseph Chilton Pearce

Oyun; belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız, gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fizikel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkili öğrenme sürecidir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001). Oyun, yaşama sevincinin dışa vurulmasıdır. Oyun oynamayan bir çocuk, yaşamla bağını kesmiş sayılmalıdır (Nutku, 1998).

Oyun gelişimi incelendiğinde ağırlıklı olarak; araştırma, yaratıcılık, inşa ve rol alma süreçlerinin vurgulandığı ve bu süreçlerin oyun gelişiminin yapı taşlarını oluşturduğu gözlenir (Heimlich, 2001). Piaget gelişim aşamalarına paralel olarak geliştirdiği oyun kuramında oyunun temelinde alıştırma oyunları, sembolik oyun ve kurallı oyunun var olduğunu belirtir (Retter 2003). Oyun gelişim evreleri çocukta doğumdan itibaren süregelen gelişim düzeyine göre değişir. Oyun gelişiminin merkezinde çocuğun kendi oyun uğraşı (oyunu oynama şekli) gelir (Heimlich, 2001). Çocukta oyun gelişiminde dönemler birbirini kapsayan evreler halinde, yerlerini bir diğerine bırakırlar. Alıştırma oyunu her hangi bir nesneyi tekrar tekrar sallamak, atmak gibi hareketleri içerir. Alıştırma oyunu duyu-devinim evresinin geç dönemlerinde ortaya çıkar. Daha sonra oyun, sembolik oyun yönünde gelişim gösterir. Ama 7 yaş civarında çocukta somut işlemler dönemi kendini gösterdiğinden kurallı oyunlar daha sık görülmeye başlar. Ancak çocukta hiçbir zaman alıştırma oyunu ve sembolik oyunun görüldüğü oyun özellikleri tamamen kaybolmaz, daha gelişerek yerini daha karmaşık, daha yapılandırılmış oyun becerilerine bırakarak sürer. Böylece bebeklikte nesnelerin itilerek çekilerek ses çıkartılmasıyla başlayan oyun, bir hikayeyi temsil etme (canlandırma) veya satranç oynamaya kadar gider (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001; Cüceloğlu, 1998; Heimlich, 2001; Köksal Akyol, 2013; Ormanıoğlu Uluğ, 1999).

1.Yaşlara Göre Oyunun Gelişimi ve Oyun Örnekleri

Oyun; çocuk için deneyim kazanılan, aynı zamanda yeni durumlara uyum sağlama yollarının öğrenildiği bir alandır. Oyun içinde akranları ile bulunan çocuklar daima ne oynayacağını düşünür ve asla amaçsız değildir. Ayrıca çocuklar oyun sırasında birçok şey öğrenirler (Schäferden akt. Pankau s.19, 2007). Böylece, oyun sürecine katılanlar, yeni deneyimler elde eder ve diğer katılımcıların beklenti ve ihtiyaçlarına karşılık verebilir. Çocuk oyun sürecinde ben yerine biz diyebilmeyi başarır (Thiesen, 2012).

Çocuk doğuştan itibaren hareketli bir varlıktır. Yürümeye başlamadan önce (10-11 aylık dönemlerde) kol ve bacaklarını gelişigüzel sallar, kıpırdanır. Gövdesini sağa-sola döndürmek ister. Bunlar çocuklar için deneyimsiz ve bilinçsiz hareketler sayılabilir. Ancak bu başlangıç, onu gelecekte bir takım faaliyetlere götürecektir. Bunlar emekleme yuvarlanma, yürüme, koşma tırmanma vb. doğal hareketlerdir. Daha sonraları (20-24 aylık dönemlerde) vücuduna hakim olmaya başlaması çocuğun gelecekteki çalışmalara hakim olmasını sağlayacaktır. Çocukların ilk yaşlardaki bu tür faaliyetleri, oyunun oluşumunda ilk alıştırmalar olarak görülür. Ancak bu faaliyetler gerçekte oyun niteliğini taşımazlar ve kısa sürelidir. Üç yaşından sonra çocukta hayal gücü gelişir. 5- 6 yaş çocukları, çoğunlukla, grup oyunlarına ilgi duyar. Yavaş yavaş çevresini tanımaya başlar. Komşu ve mahalledeki yaşıtları ile arkadaşlık kurar. Oynadıkları oyun kurallarına saygılı olmayı burada öğrenir. Eşli eğlenceli oyunlar bu yaştaki çocukların yakından ilgi duydukları uğraştır. Kız çocukları daha çok, evcilik, misafirlik oyunlarından hoşlanır. Çocuğun yaşı ilerledikçe taklit ve hayal oyunlarından çok, sonucu belli olan bir amaca yönelik yarışmalı oyunları seçer. Kız çocukları fizik yapısına uygun, ritm duygusunu geliştiren rondlar ve şarkılı oyunları ön planda tutar (Sel, 2000). Dünyanın her yerinde, çocukların yaşları ve cinsiyetleri ne olursa olsun, oynadıkları oyunlar benzer bir sıralama gösterir (Sun, 1991). Aşağıda yaşlara göre oyun gelişimi örneklerle verilmiştir.

1. 1. Doğumdan İki Yaş Dönemine Kadar Oyunun Gelişimi ve Oyun Örnekleri

Yaşamın ilk yıllarında hareket gelişimi oldukça önemlidir. Bebekler, bedenlerinin bölümlerini hareket ettirmeyi sağlayan genel bir yetenekle ve refleks adı verilen davranışsal tepkiler dizisiyle dünyaya gelirler. Refleks, özel bir uyaran türüne özel ve otomatik bir tepki oluşturma olarak ifade edilebilir. Bu reflekslerden bazıları, öksürme, esneme, hapşırma ve kusma gibi yaşamsal değere sahiptir, bazıları ise, daha sonra gelişecek hareket becerilerinin temelini oluşturur. Bebek; örneğin; yüze hava üflendiğinde, gürültülü bir ses olduğunda, keskin bir kokuyu duyumsadığında, acı bir tatla karşılaştığında ya da parlak bir ışık geldiğinde gözlerini kırpma refleksleri gösterebilir (Gander and Gardiner, 2001; Oktay, 2004). Bebekler, duruşlarını istemli olarak kontrol edemezler ama kasları üzerinde kontrolü sağlayabildikçe bu refleksler ortadan kalkar ve hareketleri bilinçli hareketlere doğru bir gelişim gösterir (Gander and Gardiner, 2010; Özer ve Özer, 2009; Santrock, 2012). Başka bir deyişle, yenidoğandaki bu refleksler, Piaget'in işlevsel oyun (alıştırma oyunları) olarak adlandırdığı dönemde, yavaş yavaş kaybolur ve bebekte büyük ve ince motor becerileri gelişmeye başlar. Bebekte 10 ila 12 haftalar

arasında el-göz koordinasyonu görülür (Sheridan, 2011). Böylece bebeğin bakma ve dokunma istekleri ahenkleşir, artık asılı duran bir oyuncağı ittiğinde onun sallanacağını, ses çıkaracağını bilir. Bir kere öğrenilince, bebek tarafından bu işlem tekrarlanır (Ormanlıoğlu Uluğ, 1999).

0-6 Ay Arası

İlk üç ayda bebekler, sık ağlar ve bu bir şey istediğinin belirtisidir. Kol ve bacaklarını hareket ettirir. Tutmak için bir nesne verildiğinde, sıkıca tutup kavrar. Büyüdükçe oyuncağı uzanıp yakalama alıştırması yapan bebeğin hareketlerinin altında tamamen kendinin yönettiği ve görsel kontrollü oyun aktiviteleri yatar. Parlak, renkli ışıltılı, nesnelere dikkatle bakar. Kucağa alınıp sallanmaktan hoşlanır. Ellerini sık sık ağzına götürür. Yaklaşık 14 hafta civarında bir oyuncak tutabilir. Yaklaşık 18-20 haftalıkken oyuncağı uzun bir süre izleyebilir ve kavrayabilir. Nesneleri ağzına götürür onları iki eliyle kavrayabilir, ancak hareketleri henüz amaçsızdır (Batllori and Escandell, 2010, Sheridan, 2011).

Doğumdan 3 aylık olana kadar bebek, çevresine dikkat eder ve yüzleri ayırabilir. İlk ayda yaklaşık 30 cm mesafeyi görebilir. Ebeveynin yaptığı tüm hareketleri bebek dikkatlice izler, bu dönem taklitin başlangıcıdır. Bebeğin dikkati kendi uzuvlarına ve onların işlevlerine yönelmiştir. Ağızla gürültü çıkarmak, balon yapmak gibi faaliyetleri denerler ve sık sık tekrar etmekten zevk alırlar. Bu nedenle çocukların bu oyun süreci Piaget'in belirttiği gibi alıştırma oyunları olarak adlandırılır. Bu dönemin merkezinde kendi kendine deneme ve kendi vucuduna yönelik alıştırmalar yer alır (Heimlich, 2001; Batllori and Escandell, 2010).

Bebekler, oyuna yönelik görsel ve motor işlemlere yaşamlarının ilk yıllarında başlarlar. 2-3 aylık bebekler, uyanık oldukları süre içinde doğal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik keşif oyunları oynarlar. Yaklaşık beşbuçuk aylıkken ayaklarını keşfeden bebek ayakları ve elleriyle oynamayı sever (Batllori and Escandell, 2010). Bu dönemde aile-bebek oyunları gelişen motor becerilerine paralel, çekme, itme, bir nesneye uzanma, bir nesneyi takip ettirme gibi aşağıdaki oyunlara benzer oyunlarla desteklenebilir.

Oyunun Adı: Takip Et-Gülümse

Parlak renkli bir kağıt alınıp, hışırtılar çıkararak bebeğin görebileceği uzaklıkta tutulur. (Bu ilk ay için 30 cm dir). Kağıt yavaşça sağ tarafa çekilir. Yanağı yavaş yavaş okşanarak, bebeğe gülümsenir. Sonra kağıt yavaşça sol tarafa çekilir ve bebeğe gülümsenir. Aynı hareketler kağıt yukarı ve aşağı götürülerek tekrarlanır. Her hareket sonunda mutlaka işaret parmağıyla bebeğin yanağı okşanmalıdır. Oyun başka bir sefer de, her defasında bebeğin elinin içi yavaş yavaş okşandıktan sonra gülümsenerek oynanabilir. Oyun, daha farklı ses ve özelliklerdeki nesnelerle yer değiştirilerek bebek istediği sürece devam ettirilebilir.

Oyunun Adı: Hey Bak

Bebekle oynanacak alana birkaç değişik renkte yastıkla, farklı renk ve görünüşte oyuncaklar konur. Bebeğe gülümsenir ve onunla yumuşak bir sesle konuşarak oyuncaklar birer birer gösterilir. Daha sonra oyuncak, bebeğin eline verilir ve düşürmemesi için de desteklenir. Sesli oyuncakları varsa elini sallayarak sesi keşfetmesine yardımcı olunabilir. Bu oyun, başlangıçta sadece birkaç dakika ile sınırlı kalabilir, zamanla oyun uzatılabilir.

Öneriler: Bebek uyandığı zaman, bakması ya da tutmayı denemesi için beşiğine bir iki renkli oyuncak bırakılabilir (Batllori and Escandell, 2010).

Oyunun Adı: Parmaklarının Her Biri

Bebeğin bezi değiştirildikten sonra, kol ve bacakları hareket ettirilerek oynanabilecek bir oyun: Öncelikle bebeğin oyun oynamayı istemesi önemlidir. Bebeğin bacaklarının çıplak olması tercih sebebidir. Önce bebeğin, ayaklarının tabanına yakın kısmı okşanır. Bebek gülerek ve ayaklarını öne uzatarak tepki verecektir. Daha sonra aynı hareketler ayak parmaklarının yakın kısmında tekrarlanır. Bu oyun dönüşümlü olarak birkaç kez tekrar edilebilir. Ardından bebeğin en küçük ayak parmağından başlanarak, parmakları teker teker sayılır ve hareket ettirilir. Başparmağa gelince sanki yiyecekmiş gibi yapılır, bu hareket bebeklerin en çok hoşlandıkları oyunlardan biridir. Bu oyun sayesinde; bebeğin çok hassas olan ayak refleksleri harekete geçer. Bebek bedenini tanımaya başlar. Dikkat yeteneği artar. Duygularını gösterme fırsatını yakalar.

Öneriler: Aynı oyun bebeğin elleriyle de oynanabilir. Elleriyle ya da ayaklarıyla oynarken, bebeği okşamayı ya da çok hafif masaj yapmayı unutmamak gerekir (Batllori and Escandell, 2010).

Bu işlemler, şu şarkıyı söyleyerek de yaptırılabilir:

Sağ elimde beş parmak,

Sol elimde beş parmak,

Say bak, say bak, 1, 2, 3, 4, 5. 1, 2, 3, 4, 5.

Hepsi eder on parmak, sen de istersen say bak

1, 2, 3, 4, 5. 1, 2, 3, 4, 5. ya da şarkı söylemek yerine 1 den 5' e kadar sayılabilir.

6–9 Ay Arası

İlk aylarda duyusal-devinimsel gelişim aşamasında bebekler önce kendi bedenleri, ayakları, elleri daha sonra nesneler ve etrafındaki insanlarla bir araştırma süreci yaşarlar (Sevinç, 2011). 6 ve 7 ay arasında her iki elinde ayrı bir nesneyi tutabilir ayrıca bir oyuncağı bir elinden diğerine geçirebilir ve böylece tekrarlanan farklı oyunlar ortaya çıkar. Eline aldığı yeni oyuncakları evirir, çevirir farklı açılardan inceler (Sevinç, 2004). Bu arada en çok sevdiği oyun bir nesnenin yere atılmasıdır. Oyuncağın, mama sandalyesinden düştüğünü görmek belki de yuvarlanışı sırasında çıkardığı sesi duymak onu mutlu eder ve geri verilmesiyle bu oyundan duyduğu haz defalarca tekrarlanır. Bu işlem bir oyundur. Bu durum bebekte, nesnenin özelliğine bağlı olarak ve nesnenina fonksiyonuna göre şekil alan, alıştırma niteliğinde bir zevk oluşturur ve zevk, yapılan şeyin sebebi haline gelir. Örneğin; oyuncağı bulmak için örtüyü kaldırmayı öğrenen bebek için, örtü kaldırmak bir oyundur. Bu tür oyunları bebek ailedeki tüm bireylerle özellikle de anneyle oynar. Yaklaşık 7 ay civarında tanıdığı insanları yabancılardan ayırdedebilir. Bebekler annelerinin sesini çok erken diğer kişilerin seslerinden ayırt eder. Bebekler bu zaman aralığında anne ya da anne yerine geçen kişinin yakınlarında olmaktan hoşlanırlar, böylece annenin kucağında oynanan oyunlar ayrıca bebeğe güven duygusu da kazandıracaktır (Ormanlıoğlu Uluğ, 1999; Sheridan, 2011). Bu dönemde bebek, "Ceee oyunlarından" da hoşlanmaya başlar. Ayrıca bebekte dil gelişimini destekleyen türden aşağıdaki oyunlara benzer oyunlar oynatılabilir:

Oyunun Adı: Ayna Oyunu

Bebek kucağa alınarak ayna karşısına oturulur. Ayna, oyunu oynatacak kişinin ve bebeğin uzanabileceği uzaklıkta olmalıdır. Şu tekerleme söylenerek parmak, bebeğin dikkatini çekmesi amacıyla ayna üzerinde dolaştırılır.

"Yaylada gezersin

Çimenleri ezersin,

Yaylada çicek çoktur,

Hangisine benzersin?"(MEB 2005).

Bebeğin mimiklerini, oyunu oynatacak kişinin bebek kucağındayken aynaya bakarak tekrarlamasıyla oyun devam eder.



Fotoğraf: 5. 1. *Bebeğin aynadaki mimiklerini oyunu oynatacak kişinin tekrarlaması bebeğin hoşuna giden bir oyun halini alır. Huck and Senn (2008) ayna oyunlarından uyarlanmıştır.*

Oyunun Adı: Aydede

Aydede, Evin nerde,

İnce belde,

Keklik getir,

Yağa batır, sen yemezsen bana getir (Anonim).

Tekerleme sonunda bebeğin karnı gıdıklanır.

Oyunun Adı: Geldi Geldi

Bebeğin ayaklarından başlayarak, dizlerine, karnına giderek yukarıya doğru iki parmakla yürüme hareketi yapılır. Bir farecik geldi, geldi, geldi… diyerek bebeğin vücuduna sanki bir fare tırmanıyormuş gibi yapılır. Bebek sizin elinizi merakla takip edecektir. Sonra birdenbire bebeğin boynuna ulaşıldığında bebek gıdıklanır.

Oyunun Adı: Başımız

Gıdı gıdı mahallesi (Bebeğin boynu gıdıklanır)
Aşçı dükkanı (Ağızı gösterlir)
Horhor çeşmesi (Burunu tutulur)
Aynacılar (Gözleri gösterilir)
Kemancılar (Kaşları gösterilir)
Düzbayır (Alnı gösterilir)
Otlu çayır (Saçları okşanır) (Anonim).

9-12 Ay Arası

9-12 ay civarında kısa ifadeleri ve basit yönergeleri anlamaya başlayan bebek, çevresindekiler tarafından tekrarlanan ifadeleri dinlemeyi sever ve bu sosyal etkileşimin bir parçası olmaktan hoşlanır. Yaşamın ilk yılı boyunca, bebeklerin çevreleriyle etkileşim yetenekleri artar. 9 aylık bir bebek için kullanılabilecek en iyi terim harekettir, emekleme veya çevresindeki eşyalara tutunarak kalkma çabası içindeki bebekler, yoğun bir merak ve keşfetme arzusu içindedir. Onlar görerek ve hareketleri taklit ve tekrar ederek öğrenirler. İlk başta, bu taklit hareketleri basit ve çok kısa sürelidir. Ancak kısa sürede gelişerek daha uzun ömürlü, belli bir sırayı takip eden, doğru ve bazı amaçlı hareketler yapmaya yönelik, daha karmaşık hal alır. Egosantrik dönemde oldukları için başka çocukların, kardeşlerinin ya da hayvanların ihtiyaçlarını gözönüne almakta zorluk çekerler. Artık bardağını iki eliyle tutup, ağzına götürmeyi başardığı gibi, kaşığını da tutup ağzına götürmeyi başarabilir. Bu başarı yaklaşık 12 ay civarında, insan yaşamının en önemli hareketlerinden biri olan, kendi kendine beslenme davranışının da temelini oluşturur. Büyük ve ince kas gelişimi (gövde ve uzuvları) hızla gelişen bebek, itme, çekme ve büyük nesneleri taşıma gibi faaliyetleri de kolayca yapabilir. Örneğin, üç tekerlekli bisiklet üzerinde oturur, ancak ayakları ile yere basarak ileri iter (Oktay, 2004; Sheridan, 2011). Oyun gelişim özelliklerine bağlı olarak bebeğin oyunları, aşağıda verilen benzer oyunlarla desteklenebilir.

Oyunun Adı: Fare Fare Evinden Dışarıyı İzle

10. aydan itibaren oynatılacak bu oyunda oyunu oynatan kişi oyuna başlar:

„ Fare, fare evinden dışarıyı izle " Dil dışarıya çıkartılır.

„Sola bak" Dil sola

„Sağa bak" Dil sağa

„Yukarı bak" Dil yukarıya

„Aşağı bak" Dil aşağıya

„Oooo , bir kedi mi gördüm ne!" – Dil hemen içeri sokulur

„Oh… Çabuk kaybol" Ağız sıkıca kapatılır (Kästner, 2010).

Oyunun Adı: Ben Atayım Sen Ver



Fotoğraf 5. 2. *Tek başına oyun dönemi genellikle 2 yaşına kadar devam eder.*

7-8 aydan itibaren bir nesnenin atıldığında çıkarttığı ses bebeklerin ilgilerini çeker. O yüzden bebek yüksekçe güvenli bir yere oturtulur. Mama sandalyesi bu durumlar için uygundur, ya da bebeğin güvenli bir şekilde oturması sağlanır. Bu tür oyunlarda güvenlik önlemlerinin alınması gerekir, çünkü bebek eğilerek attığı nesnelerin nereye düştüğünü, nasıl yuvarlandığını izlemek ister. Değişik nesneler tek tek koyularak onun atması sağlanır. Bu nesneler düştüğünde kırılmayacak oyuncaklar, toplar ve bilyeler olabilir. Bebek her nesne yere düştüğünde büyük bir dikkatle bakacak, çıkardığı sesi dinleyecektir ve onunla oynayan yetişkinin her defasında düşen nesneyi geri vermesi onun bu oyundan çok büyük zevk almasını sağlayacaktır. Zaman zaman atılan nesneler değiştirilerek farkın bebek tarafından anlaması sağlanmalıdır. Zıplayan toplar, plastik oyuncaklar yanında ses çıkaran paket kağıtları ya da gazete parçalarının da verilmesi önerilir, çünkü kağıtları parçalayarak atması, bebeğin, küçük kas gelişimini de destekleyecektir. Ayrıca parçaladığı kağıtların dönerek aşağı düşmesini seyreden bebek, kağıtların bu nesnelerden farklı sürelerde aşağı düştüğünü de kavrayacaktır. Bu tür alıştırmaların, bebeğin algı ve dikkat gelişimini destekleyeceği söylenebilir.

1-2 Yaş Arası

Genellikle bebekler on iki aydan itibaren; yardımsız yürüyebilir, emekleyerek merdiven çıkar, taklit ederek topa tekme vurabilir, iki küpü üst üste koyar, kutuları açabilir, merdivenlerden geriye doğru emekleyerek iner, çömelir, ayağa kalkar, eğilerek yerden nesneleri alır, atlamada henüz iki ayağını kullanamaz. Bu dönemde denge sağlama, motor becerilerde uzmanlaşma ve kontrol kazanma önemlidir. Bu tür hareketler, yaşamak için gerekli olan temel, istemli olan hareketlerdir. Bu yaş dönemindeki ilkel hareketler olarak da adlandırılan bebeğin yaptığı hareketler; baş, boyun ve gövde kaslarının kontrolü gibi dengeleme hareketlerinin yanı sıra; uzanma, yakalama, bırakma, sürünme, emekleme, yürüme gibi hareketleri de kapsar (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000; Özer ve Özer, 2009).



Fotoğraf 5. 3. *1-2 yaşları arasında çocuklar birlikte aynı mekanda olsa da birbirleri ile etkileşimde bulunmayabilirler.*

1-2 yaşları arasında çocuk, genellikle kendi seçtiği oyuncakla tek başına oynar. Kendisini ve çevresini gözleriyle, elleriyle ve bedeniyle tanımaya çalışır. Gördüklerini taklit eder, tekrarlar. Başka çocuklarla bir arada olsa bile, kısa süre onları izler ve kendi oyununa devam eder. Başkalarıyla birlikte aynı mekanda olsa da onlarla etkileşimde bulunmaz. Çünkü bedeni, kasları ve dil gelişimi yeterince olgunlaşmamıştır. Kendi kendine bloklarıyla oynar, köprüler kurar, kuleler yapar,

bozar. Tek başına oyun dönemi genellikle 2 yaşına kadar devam eder (Çoban ve Nacar, 2006; Poyraz, 1999; Santrock, 2012; Sevinç, 2004). Oyun gelişim özelliklerine bağlı olarak bebeğin oyunları, aşağıda verilen benzer oyunlarla desteklenebilir

Oyunun Adı: Bir Tenis Topu Yolculuğa Çıkar- Masaj Oyunu

Çocuk yere yüzüstü yatar. Onunla oynayan kişi topu onun vücudunda yuvarlayacaktır. Önce ayaklara doğru örneğin ayak tabanından başlayabilir ve tenis topunu yavaşça masaj yapar gibi yuvarlayarak yukarı doğru götürecektir. Poposunun üzerinden geçirerek sırtına, oradan da kollarına doğru getirecek, ellerinin ve parmaklarının üstünden geçirecektir. Bir hikayeyle bu masaj oyunu çok daha güzelleştirilebilir. Böylece çocukların hayal dünyasına dalmaları sağlanır. Çocukla oynayan kişi, masaj sırasında tenis topunun çıktığı yolculukta neler keşfettiğini anlatır. Örneğin: O bir ırmaktan geçti (bacak), çabaladı, çabaladı "ahhh o da ne" bir dağı tırmandı (popo), büyük bir düzlüğe geldi (sırt) ve bir dere keşfetti (kol), çok küçük dallardan geçti (parmak), sonunda minik bir tepeciğe sıçradı (kafa) gibi, ya da çocuk ormanda devrilmiş bir ağaç olur. Onu belki güçlü bir fırtına devirmiştir. Bacakları kökleri, sırtı gövdeyi, kollar dalları, parmaklar sürgünleri oluşturur. Kafa ise bizim ağacın tacıdır. Bu hikayeler çeşitlendirilebilir (Bäcker Braun, 2012). Not: Bu oyun 3-6 yaş için geliştirilmiştir, ancak 1-2 yaşında ve 3 yaşından sonra da çok rahatlıkla oynatılabilir. Çocuğun vücudundaki gezintide, masaj sırasında çocuğun yaşı büyüdükçe onun zengin hayal gücü dünyasından da yararlanılarak, çocuğun yaşına uygun hikayelerle oyun zenginleştirilebilir.

Oyunun Adı: Sar-Sar Makarayı

Sar sar sar makarayı (Eller önde tutulur birbiri çevresinde yün sarar gibi döndürülür),

Çöz çöz çöz makarayı (Hareket tersine yapılır),

On kilo yağ, (İki el on parmak açılarak ileriye uzatılır),

On kilo bal (Aynı hareket tekrarlanır),

Yala yala bitmez (Avuçları yalama hareketi yapılır),

Beşi sana (Beş parmak açılır ve çocuğa gösterilir),

Beşi bana (Beş parmak açılır ve göğse konur),

Kediye? (Yok anlamında gelen cık cık sesi çıkarılır, baş ve ellerle yok hareketi yapılır.) (Maden Ellialtıoğlu, 2005).



Fotoğraf 5. 4. *Çocuklar 2-7 yaş arasında sembolik oyun dönemindedirler.*

1.2. İki - Dört (2-4) Yaş Döneminde Oyunun Gelişimi ve Oyun Örnekleri

Çocuklar 2-7 yaş arasında sembolik dönemdedir. Sembolik düşünme gücüne eş bir işlevselliğe sahiptir. Bu devrede çocuklar çeşitli sorular sorar cevap alır. Çevre izlenimleri bu şekilde gelişir (Ormanlıoğlu Uluğ 1999).

Sembolik oyunlarının oynandığı, mış gibi yapılan davranışların oluşturduğu bu dönem aşağı yukarı okul yıllarına kadar devam eder. Bir eşyayı bir diğerinin yerine kullanır, böylece kolaylıkla bir süzek, şapka yerine geçebilir. Çocuk bu dönemde hayali oyunların yanı sıra beğendikleri hareketleri oyun biçimine sokarak, bunları taklit etmekten de çok hoşlanır. Dışardan geçen bir simitçi, bastonuna dayanarak yürüyen bir dede ona kolayca oyun malzemesi olur (Heimlich, 2001; Ormanlıoğlu Uluğ, 1999; Pehlivan, 2005). Böylece çocuklar, iki yaşından itibaren, günlük hayatı ve içinde yaşadığı çevrenin kültürünü yansıtan, takliti de oyunlarında sergilemiş olurlar. Kişiselleştirme (bebeğiyle konuşma), objeleri kullanma (boş bardaktan su içer gibi yapma anne baba rolünü alma ya da doktorculuk, bakkalcılık şeklinde çeşitlilik gösteren oyunlarda çocuk sosyalleşmenin ilk adımını atar (Çankırılı, 2010).

Çocuğun bu yaşlarda kelime haznesi gelişmiş olsa da, 3. yılda cümle yapısı ve telaffuzu hala olgunlaşmamış olabilir. Henüz dilde gramer yapısını doğru olarak kullanamayabilir. Özellikle başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılık gösterebilir.

Bu yaşta çocuklar genellikle ailedeki kişilere ve evcil hayvanlara büyük bir sevgi gösterir ve onlara yönelik sık sık yaratıcı faaliyetlerde bulunur. Bu yaşlarda güçlü bir sebep sonuç ilişkisi kurabilir. Çevre hakkında keşif ve merakı her zaman tehlikeleri de beraberinde getirebilir bu nedenle her ne kadar yaş dönem özelliği olarak o istemese de yetişkin gözetimi şarttır (Sheridan, 2011).

Genellikle diğer çocuklarla inşaat oyunlarında birçok yaratıcı faaliyeti yürütür evler, arabalar, hastaneler, mağazalar ve diğer yapıları yapmak için büyük bloklar, plakalar ve panoları taşır. İnce motor becerileri de hızla gelişmektedir. Makas ve boncuk kullanımı, müzik aletleri, ahşap ve basit faaliyetleri içeren, örneğin basit el sanatları faaliyetleri yine oyun yoluyla gelişir. 3. yıldan itibaren daha karmaşık yapboz bulmacalar yapabilir ayrıca hamur gibi yumuşak malzeme ile oynamayı sever. Yapma, kurma, ortaya çıkarma, inşa etme davranışlarını kapsayan oyun türüne bu yaşta rastlanır. Legolarla birlikte kuleler inşa edilir ve büyük zevk alarak yıkılır. Yaratıcılığı geliştirebilecek; kum, taş toprak materyal olarak kullanılabilir. 2-3 yaşındaki çocuklar top, büyük inşaat oyunları, çekme-itme, kum ve su oyunları, basit bilgisayar oyunları, müzik aletleri ve kitap gibi oyuncakların keyfini çıkarır. O, tırmanır, sıçrar yere düşmeden bir topu atabilir, ama onu yakalamak için girişimleri henüz başarılı değildir. 3. yılda dokuz veya on bloktan, 2. yılda altı ya da yedi bloktan kule inşa eder. Onun artan kas kontrolüyle birlikte dairesel karalamalar yaptığı gözlenir 3. yaşta iki ya da üç ana renk kullanır. Bu yaştaki çocukların dili kullanmasındaki gelişmeleri oyuna yansır. Ne, nerede, kim gibi sıklıkla sorular sormaya başlar. Yaşı ilerledikçe, sembolik dönemin etkisiyle o daha da yaratıcı olur ve rol alma becerisi gelişir. Oynadığı hayali oyun sırasında yüksek sesle kendi kendine konuşur. Daha sonra o an uyguladığı aktivitesiyle bağlantılı kelimeler kullanmaya başlar. Bu aşamada oynarken, diğer çocuklar ile de etkileşim başlar. Ancak, iletişim yetenekleri sınırlıdır. 3 yaşındaki çocukta bacaklardaki hareketler üzerinde artan kontroller gözlenir. Bu yaştaki bir çocuk daha güvenle, geriye ve yanlara doğru zıplar ve tek ayak üzerinde dengede durabilir. O, yere düşmeden kısa bir mesafe atlayabilir ve pedalları kullanarak güvenli direksiyon hareketleri yapabilir (Heimlich, 2001, Sheridan, 2011). Oyun gelişim özelliklerine bağlı olarak çocuğun oyunları, aşağıda verilen benzer oyunlarla desteklenebilir.

Oyunun Adı: Balonlar Ülkesi

Çocuk artık nefesini tutabilir ve üflemeyi öğrenmiştir. Bu oyun için öncelikle bir balon alıp çocuğa şişirtilmesi gerekir. Balon uygun büyüklüğe gelince havası kaçmaması için bir düğüm atılmalıdır. Daha sonra oyuncu ve çocuk bir masanın iki tarafına karşılıklı olarak geçer. Balon tam orta noktaya konulur ve işaret verildiğinde balonu üfleyerek masanın diğer tarafına geçmesi sağlanır. Burada dikkat edilecek nokta üfleme hızının, çocuğun üfleme hızına eş olmasıdır, çünkü bu sayede çocuğun kendi becerisini gösterme fırsatı verilmiş olur.

Ya da yine balonlarla bir yarış ortamı yaratılabilir. Yere 4-5 metre arayla bir başlangıç bir de bitiş çizgisi çizilir. Çocukta ve çocukla oynayan kişide birer balon vardır. Balonlar, yerde emekler biçimde, burunla itilerek bitiş noktasına getirilecektir. Kim önce gelirse alkış ve kutlamayı hakedecektir (Batllori and Escandell, 2010).

Oyunun Adı: Kahkaha

Önceden hangi gülüş şeklinin kimlere ait olduğu söylenilir. Cadılar dendiğinde (hehehe), Sihirbazlar dendiğinde (hohoho), küçük cüceler dendiğinde (hihihi), hayaletler dendiğinde (huhuhu) gülen çiçekler ya da ağaçlar dendiğinde (hahaha) şeklinde gülünecektir. Komut verilerek oyun başlar. (önce cadılar, şimdi cüceler, haydi bakalım şimdi de sihirbazlar gibi...) Bütün çocukların, birlikte neşeyle katılacakları bir oyundur (Bäcker Braun, 2012).

Oyunun Adı: Ebe Bir Ekmek Ver

Oyunu oynatacak kişi; bir elin parmaklarını iyice açarak çocuğa uzatır. Çocuk işaret parmağıyla tek tek dokunarak, küçük parmaktan yani merdivenin ilk basamağından tırmanmaya başlar. Daha sonra yüzük parmağı, orta parmak ve işaret parmağına tek tek dokunur (Çocuk parmakları tırmanacak ve her geldiği parmakta durarak ve ilk cümleyi o söyleyerek başlayacaktır. Çocuk "Ebe bir ekmek ver" diyecek, onla oynayan kişi ise "Ekmekler pişmedi çık yukarı" diyecektir. İlgili basamağa geldiğinde nakarat aşağıdaki sırayı izleyecektir.

Ebe bir ekmek ver (Küçük parmakta)

Ekmekler pişmedi çık yukarı,

Ebe bir ekmek ver, (Yüzük parmağında)

Ekmekler pişmedi çık yukarı,

Ebe bir ekmek ver (Orta parmakta)

Ekmekler pişmedi çık yukarı,

(İşaret parmağına gelince çocuk şu soruyu sorar):

Ebe ekmeklerin pişti mi?

Pişti.

Köpeklerin dağa kaçtı mı?

Kaçtı. (Aslında Ebe onu kandırmıştır, köpekleri hala ordadır; onun elini iki avucu ile yakalar ve yiyormuş gibi yapar).

Ham, ham, ham, ham (Anonim).

Oyunun Adı: Mandal Çocuk

Çocuklar iki gruba ayrılır. Bir grup çocuk vücudunun çeşitli yerlerine (saçına, sırtına, koluna, çorabına, eteğinin ucuna) mandalları takar. Diğer gruptaki çocuklar ise mandalsız grup olarak oyuna başlarlar. Çocuklar müzik eşliğinde dans ederler. Müzik durduğunda, mandallı olan her çocuğun, mandalsız bir çocukla eş olmaları beklenir. Mandalsız çocuk, mandallı çocuğun mandallarını söker ve kendi vücudunda aynı yerlere takar. Böylece her çocuk, mandal çocuk olma imkanı bulur. Oyunun ilerleyen sürecinde, çocukların mandalları, mandal çocukla aynı yere değil başka yerlere de takabilecekleri söylenir. Oyunun son aşamasında, çocukların dikkatleri mandalların renklerine çekilip, hangi renk mandalı nerede takılı olduğunun söylenmesi istenir (Tuğrul, 2007).

Oyunun Adı: Benim Yepyeni Robotum

Oyunu oynatacak kişi daha önce çocukta merak uyandırmak için şöyle bir hikayeyle oyuna başlayabilir. Benim yepyeni robotum bugün programlandı. O henüz sessiz ve hareketsiz orda duruyor. Neler olduğunu görmek ister misiniz? Şimdi ben düğmesini çevireceğim der. Kendi sırtındaki düğmeye basar gibi yapar. Sessiz ve gizemli bir sesle "- Birazcık bekleyelim der". Birazdan gördünüz mü çalışmaya başladı bile diyerek Tapp-tapp-tapp-tapp sesleri çıkarır ve pandomim şeklinde robotun aşağıdaki basamaklarda hangi hareketleri yaptığını taklit eder ve daha sonra çocuğun/çocukların sırtındaki düğmeye basılarak, oyun başlatılır.

yürüyor : tapp

yiyor : tapp-happ

içiyor: : tapp-happ-gluk

temizliyor : tapp-happ-gluk-fış.

davul çalıyor : tapp-happ-gluk-fış-bumm

dans ediyor : tapp-happ-gluk- fış -bumm-hopp (Kästner, 2010).

Not: Oyun birden fazla çocukla oynanabilir. (Sözleri ve melodisi Detlev Jöckere aittir ancak aşağıda verilen taklit sesleri, oyunun ritmine göre çıkartılarak da bir ritm oluşturulabilir. Oyun liderini izle şeklinde oynanabileceği gibi, tek tek robotun yaptığı hareketler çocuklara söyletilerek de oynanabilir).

Oyunun Adı: Trafik Polisi

Oyunu oynatacak kişi, başına bir şapka takar. Düdüğü boynundadır. Elinde kırmızı, sarı ve yeşil daireler vardır. Eğer oyun evde oynanıyorsa çocuğa zarar gelmeyecek şekilde minderlerden, taburelerden bir parkur oluşturulur. Çocuk üç

tekerlekli bisikletiyle belirlenen parkurun başına gelir. Yetişkin düdüğü çalarak oyunu başlatacaktır. Çocuk belirlenen parkurdan düdük çalınca bisikleti sürecek, tekrar kendiyle oynayan yetişkinin yanına gelince duracak, ayaklarını pedallardan yere indirecek ve dikkatlice kendisine gösterilen rengin ne olduğuna bakacaktır. Eğer kırmızıysa durup bekleyecek, sarı ise ayaklarını pedalların üzerine koyarak hazırlanacak, yeşil ise geçerek tekrar parkuru tamamlayacaktır. Aynı oyun dışarda kum, taş veya çakıllarla oluşturulabilecek bir parkurda oynanabilir.

1. 3. Dört-Altı (4-6) Yaş Döneminde Oyunun Gelişimi

Bu aşamadan itibaren, çocuk sürekli olarak günlük yetkinlik ve iletişim güçlerini geliştirmeye devam eder. Bu yaşlarda çocuklar kuralları olan takım oyunları katılmaya başlarlar. Onların sahip oldukları, spor, sanat ya da herhangi bir yaratıcı faaliyet alanında yetenekler ve tercihleri de ortaya çıkmaya başlar, yaşı ilerledikçe gerçek ile ve hayal arasında ayırımı yapmaya başlar (Sheridan, 2011).

Çocuk iki–üç yaşlarında kendi başına oynadığı hayal oyunlarını, yaşı büyüdükçe arkadaşları ile oynamaya başlar. Oyuncakları ile konuşur, bebeğe yemek yedirir, ninni söyler, annesinin kendini yıkadığı gibi o da bebeğini yıkar. Büyük bir zevkle fincandan kahve içer, yalancıktan bir kedi ya da sütçü olur. Çocuk bu tür oyunlarda, kendini bir başkasının yerine koyarak gizil duygu ve düşüncelerini açığa vurur. Gerçek hayatta yapamadığını, oyun sırasında gerçekleştirerek, üzüntü, kırgınlık, aşağılık duygusu gibi olumsuz duygulardan kurtulmayı öğrenir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001).

Çocuk bu dönemde başkalarıyla iş birliği yapabilecek aşamaya gelmiştir, başka çocuklarla birlikte aynı etkinlik içinde oynar. Akranlarıyla etkileşim içeren oyunlardan hoşlanırlar. Bu yaşlarda, başkalarının eşyalarına dokunmamak gibi basit kuralları öğrenir. Grup oyunlarına katılır. Grupta oyuncu sayıcı 3-5 kişi olabilir. Oyunda rol paylaşımı yapılabilir. Oyun kurallarına göre oynanır. Çocuklar bu yaşlarda yarışmalı, çekişmeli oyunları tercih ederler. Ayrıca zeka oyunlarına da yönelirler. Kızlar evcilik oyunları malzemeleri, erkek çocuklar ise lego, marangoz malzemeleri, taşıt araçları ve diğer araç gereçlerle oynamayı severler (Çoban ve Nacar, 2006).

5-6 yaşındaki çocuklar ile 3 yaşındaki çocuklar karşılaştırıldığında büyük farklar görülür. Bu farklar, hareket çabukluğu, denge, yönelme, uyum ve dönüşüm gibi motor özelliklerde belirgindir. 5-6 yaşlar arasında çocuklar tarafından yürüme, çekme, itme ve taşıma türü kombinasyonlar; yürüme ya da koşu, el çırpma ile bağlantılı topu yukarı atma ve tekrar topu yakalama, tek elle topu tutma, topa yön vererek sıçratma, ip atlama, iki tekerlekli bisiklete binme, tek ayak üstünde on sa-

niye durma, sıçrama, hareketlerinin başarılması beklenir. Örneğin, Oyun gelişimi için gerekli olan sıçramada 4 yaşından başlayarak ve özellikle 6 yaşında kuvvetli gelişmeler görülür. 3-7 yaş dönemi, çocukta hareket gelişiminin hızla devam ettiği yaşlardır (Çoban ve Nacar, 2006; Özer ve Özer, 2009). Oyun gelişim özelliklerine bağlı olarak çocuğun oyunları, aşağıda verilen benzer oyunlarla desteklenebilir.

Oyunun Adı: Avcı ve Tavşanlar

Bir çocuk avcı, diğer çocuklar ise tavşan olurlar. Bütün tavşanlar omu kızdırarak avcıdan kaçar. Avcı onlara yumuşak bir top atar, isabet eden çocuk oyundan çıkacaktır. Son kalan çocuk oyunu kazanandır ve avcı olmaya hak kazanır (Kästner, 2010).

Oyunun Adı: Doldur da Görelim

Çocuklar iki gruba ayrılarak, üçer üçer sıraya dizilirler. Her grubun 100 metre ötesine büyükçe bir tepsi içine üç tane boş ½ Litrelik plastik su şişesi, büyük kaplarda birer kilo kuru fasulye, kırmızı mercimek, nohut, üstünde gülen bir çocuğun olduğu bayrak konulur. Oyun başladığında ilk çocuk tepsinin önüne gelecek önce mercimekleri birinci boş şişeye dolduracak ve şişe mercimekle dolunca daha önce tepsinin yanına işaretlenmiş çizginin üstüne bırakacak, eline bayrağı alarak kendi grubuna koşacak, bayrağı kendisinden sonra gelen çocuğa verecektir. Kendisi sıranın sonuna geçebilir, ya da kenara geçerek kendi grubunu alkışlayabilir. Bayrağı alan çocuk, koşarak malzemelerin olduğu tepsinin yanına gelip fasulyeleri ikinci boş şişeye doldurmak durumundadır. Şişeyi dolduran çocuk yine koşarak bayrağı grubun son kalan üyesine verir. Son çocuk da tepside kalan şişeye nohutları doldurur. Tüm şişeleri ilk dolduran grup birinci olur.

Oyunun Adı: Kedi Fare Avı

Bir çocuk fare olur. Diğer çocuklar farenin etrafında bir çember oluşturur. Kedinin amacı, çemberin içine girerek fareyi yakalamaktır. Kedi, çemberin dışında koşarken fare çemberin içinde kediden uzak bir yerde kendini koruyacaktır. Çemberdeki çocukların görevi ise kediyi çemberin içine almamaktır. Eğer kedi çemberin zayıf bir noktasını bulup fareyi yakalarsa oyun biter. (Fare olan çocuğun sadece omzuna ya da sırtına dokunması yeterlidir). Oyunun devamı için yeni bir fare ve kedi seçilir (Steen, 2012).

Oyunun Adı: Kuklalarla Hikayeler

Bu oyunda, herbirinde bir nesnenin bulunduğu küçük kartlar gerekmektedir. Oyunu oynatacak kişi, bu kartları çocuğun görebileceği şekilde masaya dizer. Masanın bir köşesinde ise çeşitli el kuklaları bulunmaktadır. Çocuk önce bir kukla

ve üç tane de nesne kartı seçer. Nesneleri sırayla önüne dizer. Oyun kuralı gereği çocuktan, hikayeyi anlatırken, nesneleri dizdiği sırada kullanarak bir hikaye oluşturması beklenir.

Oyunun Adı: Kralım Kralım Kaç Adım Atayım

Kral olan çocuk bir ağaç ya da duvarın önünde, sırtı diğer çocuklara dönük olarak durur. Diğer çocuklar onun bir kaç metre ötesinde sıralanırlar ve sorarlar: Kralım kralım kaç adım atayım? Kral olan çocuk cevap verir: Üç adım öne, bir adım geriye, bir tane çok büyük bir adım ya da çok küçük üç adım gibi. İlk olarak kralın yanına gelen çocuk ona dokunur ve o kral olur. Bu oyunda çocuklar; adım büyüklüğü, adım miktarı ve mesafe arasındaki ilişkiyi çok iyi kavrar. İsteğe göre oyun, kralın yüzü çocuklara dönük olarak da oynanabilir (Bäcker Braun, 2012).

Oyunun Adı: Kıskanç Tavuklar

Çocuklar eşit sayıda iki gruba ayrılır. Her grup 5-6 oyuncuyu geçmemelidir. Çocuklar birbirlerine belinden sıkıca tutar. Grupların en öndeki oyuncularına anaç tavuk, arkalarındaki çocuklara ise civciv denir. Öndeki anaç tavuklar, karşı grubun arkasındaki civcivi kapmaya (elini değdirmeye) uğraşırken, kendi grubunun arkasındaki civcivi de yakalatmamaya çalışır. Kaçma ve kovalama sırasında gruplardan birisi koparsa, o oyuncuların hepsi başarısız sayılır (Sel, 2000).

Oyunun Adı: Balık Kaçtı

Genellikle 8-10 kişiyle oynanan bir mendil saklamaca oyunudur. Bir ebe seçildikten sonra, diğer oyuncular yanyana omuzları birbirine değecek şekilde otururlar ve dizlerini hafifçe kırarak ayaklarını öne uzatırlar. Oyunda "tura" adı verilen ucu düğümlenmiş bir mendil bulunur. Amaç bu turayı ebeden gizli, elden ele geçirmektir. Oyuna başlarken, turamın kimde olduğunu ebe bilmez. Ebe çemberin ortasında yer aldıktan sonra, tura elden ele ebeye gösterilmeden, bacakların altından yanındaki oyuncuya verilir. Bu arada oyuncular ebeyi kızdırmak için " balık, balık" diye bağırır. Oyuncular bu arada ebeyi şaşırtmak için, turayı geçiriyomuş gibi hareketler yapabilir. Ebe turanın kimde olduğunu bulmaya çalışır. Ebe turayı hangi oyuncuda yakalarsa, o oyuncu ebeyle yer değiştirir. Yeni ebenin ortaya geçmesiyle oyuna devam edilir (Arda ve Deniz, 2012).

Sonuç

Montessori'nin de belirttiği gibi oyun, çocuğun işidir. Çocuğun, bu süreç içinde fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal açıdan gelişiminin desteklendiği ve aynı zamanda da zevk aldığı gözlenir.

Oyun gelişimi izlendiğinde, dünyanın her yerinde, aynı yaşlarda olan çocukların, benzer oyunlar oynadıkları görülecektir. Çünkü oyun gelişim evreleri çocuğun doğumdan itibaren izlediği gelişim düzeyine göre değişerek gelişimini sürdürür. Oyun, doğumdan itibaren, yaşadığı dünyayı tanımaya çalışan çocuk için bir araç görevini üstlenir. İlk aylarda bebeğin yaşaması için gerekli olan refleksler, yerini yavaş yavaş deneyimsiz ve bilinçsiz hareketlerden, amaca yönelik ve zevk aldıkça tekrarlanan hareketlere bırakır. Bebek, kol ve bacaklarını amaçsızca sallarken, yanlışlıkla beşiğinin tepesindeki çıngırağa değdiğinde ses çıkardığını duyar ve artık o sesi duymak amacıyla çıngırağa değmeye çalışır. Bebek, yaptığı amaçlı hareketler sonucunda, çıngırağın sesini duymaktan büyük bir zevk alacaktır. Bu tür 0-2 yaşta gözlenen alıştırma oyunlarından sonra, çocukta sembolik oyun evresi gözlenir. Önceleri çocuk iki–üç yaşlarında kendi başına oynadığı sembolik oyunları, yaşı büyüdükçe arkadaşları ile oynamaya başlar. Bu tür oyunlar, çocukları sosyal ve dil gelişimi yönünden destekleyerek oyunlarının çok daha zengin bir hal almasını sağlar.7 yaş civarında ise çocukta somut işlemler dönem özellikleri kendini gösterdiğinden kurallı oyunlar daha sık görülmeye başlar. Ancak oyun gelişim açısından bakıldığında; çocukta hiçbir zaman alıştırma ve sembolik oyunun görüldüğü oyun özelliklerinin tamamen kaybolmadığı, oyunun daha da gelişerek yerini planlanmış, kollektif olarak yapılan ve kurallı oyunlara bırakarak sürdüğü gözlenir.

Çocuklar özellikle okul öncesinde oyun oynamaktan çok zevk alırlar. Bu bölümde yaşlara göre verilen oyun örnekleri, çocukların bireysel farklılıkları göz önüne alınarak çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda gerekli değişiklikler, eklemeler yapılarak da oynatılabilir.

Kaynaklar

Aral, N., Baran G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk gelişimi* 1. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal A (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun.* İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Ti. A. Ş.

Arda I. ve Deniz, S. (2012). *Her güne bir oyun. İstanbul:* Yapı Kredi Yayınları.

Batllori J. and Escandell, V. (2010). *Aile ve çocuk bakım rehberi.* Haydi oyuna. (Çev.: F. Yurdözü). İstanbul: Altın Kitaplar.

Bäcker Braun, K. (2012). *Ganzheitliche Intelligenz Entwicklung mit Kindern von* 3-6. München: Don Bosco.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları.* Sekizinci Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çankırılı, A. (2010). Annemle babamla oynuyorum öğreniyorum. İstanbul: Zafer Yayınları.

Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (1995). *Çocuk ve ergen gelişimi.* (Yayına Hazırlayan: B. Onur. Çevirenler: A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge kitabevi.

Çoban B. ve Nacar E. (2006), *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar,* Ankara: Nobel basımevi, 18-25: 31-64.

Heimlich, U. (2001): *Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für Sozial-, Schul- und Heilpädagogische Arbeitsfelder.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.

Huck and Senn (2008). *Kinderspiele und was sie zur Entwicklung eines Kindes Beitragen. http://www.e-hausaufgaben.de*. 20Haziran 2014.

Kästner H. (2010). *Bewegungsfibel Spiele für Klein und Groß.* Hausdruckerei Stadt Braunschweig.

Köksal Akyol, A. (2013). Bilişsel gelişim. (Ed. A. Ulusoy). *Gelişim ve öğrenme,* 7. Baskı, s. 43-66. Ankara: Anı Yayıncılık.

Maden Ellialtıoğlu, F. (2005). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyun örnekleri.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

MEB (2005). *Önce Çocuklar. Benim Ailem Eğitim Programı. Gelişimsel Eğitim Programı (GEP) Uygulaması* (UNICEF, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi ve MEB Çıraklık Eğitim ve Yaygın Eğitim İşbirliğiyle). Ankara: MEB Yayınları.

Nutku, Ö. (1998). Oyun, çocuk, tiyatro. İstanbul: Özgür Yayınları.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem. İstanbul:* Epsilon Yayıncılık.

Ormanoğlu Uluğ, M. (1999). *Niçin oyun?* İstanbul: Özne ve Göçebe Yayınları.

Özer D. ve Özer, M. K. (2009). *Çocuklarda motor gelişim*. 6. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Pankau, J. G. (2007). Spiel – Spieltheorie Der Stellenwert ästhetischer Bildung in Kindergarten und Schule und im Kanon der Fächer. Hochschuldidaktische Handreichung *Kindertheater.* (Herausgeber: Hering J.und Nickel S.). Bremen.

Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Poyraz, H. (1999). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak.* Ankara: Anı Yayıncılık.

R e t t e r, H. (2003). Einführung in die Pädagogik des Spiels Basistext Zur Lehrveranstaltung. Abteilung Historisch-Systematische Pädagogik Institut Für Allgemeine Pädagogik und Technische Bildung. (Erstdruck 1998). Der Technischen Universität Braunschweig.https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/spiel98-03.pdf. 20 Haziran 2014.

Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim* (Gelişim Psikolojisi/Life-Span Development). (Çev. Ed.; Galip Yüksel) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sheridan, M. D. (2011). *Play in Early childhood from birth to six years* (Revised and updated by Jackie Harding and Liz Meldon-Smith) Publishing Company Taylor & Francis e-Library, London.

Sel, R. (2000). *Oyunlar-rondlar*, İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*, İstanbul: Morpa Yayınları.

Sevinç, M. (2011). Çocuklarda oyun gelişimine genel bakış. *Çocukta Oyun Gelişimi (Ed: U. Tüfekçioğlu).* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Steen, U. (2012). *Kinderspiele. Tolle Ideen Drinnen und Drausen. 4 bis10 Jahren.* Bassermann Verlag, München.

Sun, M. (1991). *Çocuk oyunları.* İzmir: Met Yayınları.

Thiesen, P. (2012). *Werkzeugkasten Kreatives Spiel. Interaktion, Darstellen und Gestalten in Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung.* Lambertus Verlag. Freiburg.

Tuğrul, B. (2007*). Oyun zamanı.* İstanbul: Morpa Yayınları.

6. BÖLÜM

OYUN TÜRLERİ VE ÇEŞİTLİ ÖRNEKLER

İçindekiler

Giriş

1. Kuram Temelli Oyun Türleri

1. 1. Hutt

1. 2. Piaget

1. 3. Parten

1. 4. Erikson

1. 5. Sheridan

1. 6. Smilansky

1. 7. Hughes

2. Uygulama Temelli Oyun Türleri

2.1. Öz Yapılarını Temel Alan Oyun Türleri

2.2. Oynandığı Yeri Temel Alan Oyun Türleri

2.2.1. Açık Havada Oynanan Oyunlar

2.2.2. Salon-Sınıf Oyunları

2.3. Araçsız Yapılan Oyunlar

2.4. Araçta Yapılan Oyunlar

2.5. Araçla Yapılan Oyunlar

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"Ellem bellem
Cimcim kallem
Atansın yutmam
Seni kara beni kara
Mas-ka-ra"

Trabzon iline ait bir sayışmaca tekerlemesi örneği

Oyun türleri, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuğun temel haklarından biri olarak yer alan oyunun, kavram olarak tanımlanmasında önemli bir konudur (Howard, 2010; Schousboe and Winther-Lindqvist, 2013; Tuğrul, 2013). Alanyazında farklı türlerde oyunlar göze çarpmaktadır. Bu oyun türlerinin kimi basit bir sınıflandırmaya tabi tutulmuşken, kimi karışık bir tipolojiye sahiptir. Bunlara ek olarak, tek ve net bir sınıflandırmaya rastlanılmamıştır (Sheridan, 2011). Ancak ayrıntılı incelendiğinde, alanyazında yer alan oyun türlerinin kiminin kuram kiminin ise uygulama temelli olduğu göze çarpmaktadır.

1. Kuram Temelli Oyun Türleri

Kuram temelli oyun türleri çocukların sosyal etkileşimine ve gelişimsel özelliklerine göre belirlenmiştir denilebilir. Gelişimsel düzeyde, çocuğun artan sosyal iletişimi ve zihinsel faaliyetleriyle beraber farklı gruplamalar yapılmıştır. Hutt, Piaget, Parten, Erikson, Sheridan ve Smilansky oyun sınıflandırmasını daha çok gelişimsel düzlemde ele alırken Hughes sosyal iletişim ve etkileşime dayalı olarak incelemiştir. Her iki gruptaki oyun türleri Tablo 6. 1'de özetlenmiş olup oyun türleri ile ilgili bilgiler alt başlıklar altında verilmiştir.

Tablo 6. 1. Oyun Kuramları Temelli Sınıflandırma

Gelişimsel Özelliklere Dayalı Sınıflandırma	**Hutt (1976)**	Epistemik Oyun
		Oyuncu Oyun
		Kurallı Oyun
	Piaget (1951)	Alıştıma Oyunu
		Sembolik Oyun
		Kurallı Oyun
	Parten (1932)	Hiçbir oyuna katılmama
		Yalnız oyun
		İzleme
		Paralel oyun
		Birlikte oyun
		İşbirlikçi oyun
	Erikson (1963)	Kişisel-evrensel oyun
		Mikro-küresel oyun
		Makro-küresel oyun
	Sheridan (1977)	Aktif oyun
		Keşfe ve manipülasyona dayalı oyun
		Taklite dayalı oyun
		Yapısal oyun
		Yap-inan oyunu
		Kurallı oyun
	Smilansky (1968)	Fonksiyonel oyun
		Yapısal oyun
		Dramatik oyun
		Kurallı oyun

Sosyal Etkileşime Dayalı Sınıflandırma	**Hughes (1999)**	Kıran kırana oyunu
		Sosyo-dramatik
		Sosyal Oyun
		Yaratıcı Oyun
		İletişimsel Oyun
		Dramatik Oyun
		Sembolik Oyun
		Derin Oyun
		Keşif Türünden Oyun
		Hayali Oyun
		Lokomotor Oyun
		Kontrol Oyunu
		Nesne Oyunu
		Rol Oyunu
		Özetleyici Oyun

1. 1. Hutt (1976)

Piaget ve diğer teorisyenlerin çalışmalarından etkilenmiş olan Hutt, çocukların nesne ve olguların ne olduklarını keşfetmek istediklerini, nesne ve olguların özelliklerini keşfettikten sonra ise onlarla neler yapabileceklerini oynayarak bulmaya çalıştıklarını vurgulamaktadır (NCCA, 2004). Bu bağlamda, oyunu gelişim açısından üç kategoride ele almaktadır: epistemik, oyuncu ve kurallı oyun.

Epistemik oyun*,* çoğunlukla yaşamın ilk iki yılıyla ilişkilendirilen (Kernan, 2007), bir anlam arayışı oyunu türüdür. Bu oyun sınıflandırmasında, çocuk, duyularını kullanarak bilgi edinmeye çalışır. Diğer deyişle, çocuk bilgiye ulaşmak için bütün duyu organlarını kullanır. Ulaşmak istediği bilgi ise çocuğun merak ettiği ve meraklılığından ortaya çıkan bilgidir. Anlam arayışları oyun yoluyla olduğu için bu süreç epistemik oyun olarak adlandırılmaktadır. Bu şekilde çocuk, bilimsel süreçleri işe koşar: hipotez kurar, çeşitli fikirler geliştirir ve bunları test eder (NCCA, 2004).

Oyuncu oyun**,** çocukların imgesel, fantastik ve sosyo-dramatik oyunlarına atıf yapmaktadır (NCCA, 2004; Kernan, 2007). Bu oyun türü, çocuğun gelişen dil dağarcığı, somuttan soyuta ilerleyen düşünce sistemi ile birlikte gelecekte olabilecekleri "-miş gibi yaparak" oynaması olarak da tanımlanabilir. Çocuklar, bu oyun türü yoluyla, rolleri, olayları, olguları ve olabilirlikleri deneyimler ve prova ederler (NCCA, 2004).

Kurallı oyun ise çocukların kendi basit oyunlarını anlaşmalı kurallar ekseninde planlaması olarak düşünülmektedir. Çocukların, geleneksel oyunlar içerisinde, sırası gelince oyun içerisinde yer almasını gerektiren bir oyun türüdür (NCCA, 2004).



Fotoğraf 6. 1. *Dokuz aylık bir bebeğin bilgi arayışı.*

1. 2. Piaget (1951)

Jean Piaget, çocuk gelişimi alanında yaptığı çalışmalar ve bu çalışmalara dayalı olarak geliştirdiği teorisiyle, özellikle eğitim alanında (program geliştirme, v.b.) dikkate alınan İsveçli bir psikologtur. Geliştirdiği teorisinde, öğrenmeyi başlatan kişi çocuğun kendisidir. Bu nedenle de çocuk-merkezli eğitimin öncülerinden sayılabilir. Piaget, oyunun iki önemli özelliğine dikkat çekmektedir: Haz ve öğrenme (Bağlı, 2004; Wellhousen and Kieff, 2001). Oyunu üç temel dönemde incelemiştir ve bu dönemler: Alıştırma Oyunu, Sembolik Oyun ve Kurallı Oyun'dur. Piaget'nin tanımladığı oyun dönemleri bir önceki bölümde ayrıntılarıyla verilmiştir. Bu bölümde ise her bir döneme uygun oyun örneği, okul öncesi dönemdeki çocuklar göz önüne alınarak verilmiştir.

Tablo 6. 2. Piaget'nin Tanımladığı Oyun Türlerine Okul Öncesi Dönemden Örnekler

Oyun Davranışı	Örnek
Alıştırma Oyunu	Bebek eline aldığı bir oyuncağı oturduğu mama sandalyesinden yere atar. Oyuncak yetişkin tarafından alınıp yeniden bebeğe verilir. Bebek yeniden atar. Bu durum bebek tarafından birkaç kere tekrar edilir.
Sembolik Oyun	Boş bir bardaktan su içiyor gibi yapar. Boş bir bardaktan, ayıcığına su içirir gibi yapar. Bir kalemi bardakmış gibi kullanır. Ayıcığının susamasıyla ilgili bir senaryo oluşturur ve oynar.
Kurallı Oyun	Çocukların bir araya gelerek bilye oyunu oynaması. Bilye oyununun kuralları hem yukarıdan aktarılır hem de çocuklar tarafından oluşturulur. Bu oyun, çocukta onur ve adil oyun kuralları oluşumunun gözlenmesine yardımcı olabilir.

Alıntı: Bağlı, M. T. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası**.**

1. 3. Parten (1932)

Mildren Parten okul öncesi yaş grubundaki çocuklar üzerinde yaptığı gözlemler sonucunda çocukların oyuna katılım davranışlarını altı gruba ayırmıştır (Parten, 1932). En basitten en gelişmişe bu davranışlar hiçbir oyuna katılmama, yalnız oyun, izleme, paralel oyun, birlikte oyun ve işbirlikçi oyunu içermektedir. Oyunun ve oyun davranışlarının sınıflandırılması alanındaki ilk çalışmalardan biri olmasına rağmen Parten'in geliştirdiği bu sınıflandırma günümüzde de kullanılmakta ve çocuklarda oyun gelişimini tanımlayan en iyi çalışmalardan biri olarak gösterilmektedir.

Parten'e göre çocuklar yalnız oyundan işbirlikçi oyuna (basitten zora doğru) bu davranışları bir hiyerarşi içerisinde yaşları ilerledikçe kazanırlar ve farklı oyun durumları içerisinde kullanırlar (Sheridan, 2011). Bu bağlamda, bazı oyun davranışları bazı yaş grubundaki çocuklarda daha sıklıkla görülse de aynı davranış

başka yaş grubundaki çocuklarda da görülebilir. Parten yaptığı gözlemler aracılığı ile çocukların yaşları ilerledikçe ve akranlarıyla daha çok iletişim kurma şansı yakaladıkça sosyal oyun davranışlarını (birlikte oyun veya işbirlikçi oyun) sosyal olmayan oyun davranışlarına (yanız oyun ya da paralel oyun) oranla daha çok sergilemeye başladıkları sonucuna varmıştır (Parten, 1932). Aşağıda Parten tarafından geliştirilmiş altı oyuna katılım davranışı kısaca açıklanmış ve Tablo 6. 3'te herbir oyun davranışına ait örnekler okul öncesi dönemdeki çocuklar göz önüne alınarak sunulmuştur.

Parten (1932), ***hiçbir oyuna katılmama*** davranışını çocuğun hiçbir oyuna dahil olmaması ve basit olarak çevresinde olup biteni izlemesi olarak tanımlamıştır. Genellikle yeni doğan bebeklerde ve çok küçük çocuklarda görülen bu davranış küçük bireyin amaçsız rastgele hareketler yapmasını içerir. Bu nedenle tam olarak bir oyun gibi görünmese de çevreyi keşfetmeye yönelik olan bu davranış sonraki oyun becerilerinin oluşmasında önemli bir adımdır (Parten, 1932; Sheridan, 2011; Smith, 2009).

Y*alnız oyun* davranışı adından da anlaşılacağı gibi çocuğun tek başına oynaması olarak tanımlanmıştır (Parten, 1932). Genellikle üç yaşından küçük çocuklarda sıklıkla görülen bu oyun davranışı çocuğa kendi başına eğlenceli vakit geliştirme becerisini kazandırdığı gibi daha sonra kazanılacak olan bağımsız olma ve kendi kendine yetme gibi davranışların da temelini oluşturmaktadır (Sheridan, 2011; Smith, 2009).

İzleme davranışı çocuğun çevresinde yer alan diğer çocukların oynadıkları oyunları gözlemlemesi olarak tanımlanmış ve daha çok üç yaşından küçük çocuklarda görülen bir davranıştır. Çocuklar bu oyun türünü bir oyunun ya da etkinliğin kurallarını öğrenmek, bir oyuncağın nasıl kullanıldığını görmek ya da çevrelerinde olup bitenlere alışmak gibi nedenlerle kullanabilirler (Parten, 1932; Smith, 2009).

Paralel oyun davranışı çocuğun diğer çocukların da oyun oynadığı bir alanda aynı oyuncakları ya da materyalleri kullanarak ve diğer çocuklar ile ya hiç ya da kısa süreli etkileşimlerde bulunarak benzer oyunlar oynamasıdır (Parten, 1932). Genellikle üç yaş civarındaki çocuklarda görülür. Bu oyun türünde çocuklar birlikte oynamasalar ve sosyal etkileşimde bulunmasalar bile birbirlerinin hareketlerini taklit ederek yeni davranışlar öğrenirler. Bu nedenle paralel oyun diğer gelişmiş oyun davranışlarının kazanılmasında önemli bir köprü vazifesi görür (Sheridan, 2011).



Fotoğraf 6. 2. *Paralel oyunda çocuklar birlikte oynamasalar bile birbirlerinin yaptıklarını inceleyerek davranışı öğrenirler.*

Birlikte oyun davranışı çocuğun bir oyun grubu içerisinde aynı oyuncakları ve materyalleri kullanarak diğer çocuklardan farklı şeyler yapması olarak tanımlanır (Parten, 1932; Smith, 2009). Bu oyun türünü paralel oyundan farklı kılan çocuklar arasındaki etkileşimin daha yoğun oluşudur. Paralel oyun sırasında kendi oyunları içerisinde birbirlerinin davranışlarını taklit eden çocuklar birlikte oyun sırasında kendi oyunlarını oynarken sıklıkla konuşurlar. Konuşmanın içeriği kendi oyunları hakkında olabileceği gibi diğer çocuğun oyunu hakkında da olabilir. Bu oyun türü çocuğun sosyalleşmesine yardımcı olduğu gibi problem çözme, dil ve konuşma ile yardımlaşma ve dayanışma becerilerini kazanmasını da destekler (Parten, 1932; Sheridan, 2011; Smith, 2009).

Parten'e göre en gelişmiş oyun türü olan ***işbirlikçi oyun*** çocuğun bir oyun grubu içerisinde aynı oyuncakları ve materyalleri kullanarak, ortak bir amaç doğrultusunda diğer çocuk ya da çocuklarla birlikte oynaması olarak tanımlamıştır. Bu oyun türü daha çok üç yaşından büyük çocuklarda görülmekte ve çocukların sosyal beceriler kazanmasında ve öğrendikleri sosyal becerileri kullanmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Parten, 1932).

Tablo 6. 3. Parten'in Tanımladığı Oyun Türlerine Okul Öncesi Dönemden Örnekler

Oyun Davranışı	Örnek
Hiçbir oyuna katılmama	1. Diğer çocuklar blok merkezinde blokları ve minyatür hayvan maketlerini kullanarak bir çiftlik inşa ederken sınıfa yeni katılan çocuk sandalyesinde oturup bazen blok merkezindeki çocukları bazen de sınıfın diğer kısımlarında olup bitenlere ilgisiz olarak bakar. 2. Çocuk sandalye de sessizce otururken sınıfın farklı yerlerinde duran araç-gereçlere göz gezdirir.
Yalnız oyun	Çocuk kitap merkezinde yalnız başına eline aldığı bir kitabın sayfalarını çevirip resimlerine bakar. Diğer çocuklar sanat merkezi ile kum masasında oynarlarken çocuk tek başına blok merkezinde blokları kullanarak köprü yapar. Çocuk müzik merkezinde yalnız başına müzik aletleri ile oynar.
İzleme	Çocuk dramatik oyun merkezinde hasta doktor oyununu oynayan akranlarını oyuna katılmadan ve akranları ile etkileşimde bulunmadan izler. Çocuk sanat merkezinde sulu boya ile boyama çalışması yapan akranlarını oyuna katılmadan ve akranları ile etkileşimde bulunmadan izler. Çocuk aynı masada oturan ve kesme yapıştırma etkinliğine katılan akranlarını etkinliğe katılmadan ve akranları ile etkileşimde bulunmadan izler.

Paralel oyun	Çocuk blok merkezinde bir grup arkadaşı kule yaparken aynı merkezde blokları kullanarak tek başına kule yapar ve arada bir blokları bittiğinde arkadaşlarından blok ister. Çocuk kum merkezinde bir arkadaşı kepçe ile kovaya kum doldururken elleriyle kumları bir araya koyarak kum tepeleri oluşturur. Çocuk iki arkadaşı üzerinde yol resmi bulunan halı üzerinde arabalar ile oynarken yerdeki halı üzerinde arabasını sürer. Akranları ile sadece yolları kesiştiğinde yol vermeleri için iletişimde bulunur.
Birlikte oyun	Çocuk su masasında bardak ile kovaya su doldururken aynı masada minyatür gemisini suda yüzdüren arkadaşına ne yaptığını anlatır ve sıklıkla ondan masada bulunan farklı büyüklüklerdeki kapları kendisine uzatmasını ister. Çocuk oyun hamuru ile oynarken aynı masada bulunan ve oyun hamuru ile oynayan akranlarından yaptığı şekillere bakmalarını ister onlar ile kalıp ve oyun hamuru alış verişinde bulunur. Çocuk kitap merkezinde bir kitaba bakarken aynı merkezde kendi kitaplarına bakan iki akranına kitapta gördüğü resimlerden bahseder ve resimlerle ilgili bir anısını anlatır.
İşbirlikçi oyun	Kum masasında bir çocuk kovayı tutarken diğer çocuk kürek ile kovaya kum doldurur. Blok merkezinde üç çocuk blokları kullanarak bir şato inşa ederler. Bu sırada nasıl yapmaları gerektiğini tartışır materyal alış verişinde bulunurlar. İki çocuk bir dinazor resmi olan yap bozu birlikte tamamlamaya çalışırlar. Yap boz üzerinde çalışırken hangi parçanın nereye yerleştirilmesi gerektiği konusunda fikir alış verişinde bulunurlar.

1. 4. Erikson (1963)

Erikson, oyunun duygusal yararlarına odaklanmış ve çocukların yeterlikleri ve olumlu özsaygı gelişiminde önemli bir alan olduğunu vurgulamıştır:

***Kişisel-evrensel oyun*:** Erikson'a göre yaşamın ilk yılı çocukların bedenlerini ve duyularını keşiflerinde en önemli gelişimsel dönemdir. Bedensel benlikle ilgili

farkındalık, özsaygının en önemli öncüllerindendir. Diğer deyişle, benlik, benliği oluşturan etmenler hakkında temel düzeyde bir farkındalığa sahip olmadan değerlendirilemez.

***Mikro-küresel oyun*:** İkinci yaşlarında, çocuklar nesnelerle oynamaya başlarlar ve bu süreç boyunca kendi hareketlerinin çevre üzerinde bir etkisi olduğunu anlamaya başlarlar.

***Makro-küresel oyun*:** Üç yaş civarında, anaokuluna ya da kreşe başladıklarında, oyun çocuklar için daha sosyal bir etkinlik olmaya başlar. Etkinlikler paylaşılmaya başlanır. Buna ek olarak, çocuklar kendi çevrelerinin ve kendilik algılarının sadece kendileri tarafından kontrol edilmediğini, aynı zamanda başkaları tarafından etkilendiğini algılamaya başlarlar. Kendi dışlarındaki geniş sosyal çevrelerinde nasıl olumlu bir kendilik algısı kuracaklarını bu dönemde öğrenirler (Sheridan, 2011).

1. 5. Sheridan (1977)

Sheridan, 1970'li yılların ikinci yarısında, okul öncesi dönemdeki çocukların serbest oyun etkinlikleri üzerinde yaptığı gözlemlere dayanarak bu yaş grubundaki çocukların oynadıkları oyunları altı sınıfta toplamıştır (Sheridan, 2011). Bu altı oyun türü aktif oyun, keşfe ve manipülasyona dayalı oyun, taklite dayalı oyun, yapısal oyun, yap-inan oyunu ve kurallı oyunu içermektedir. Bu oyun türlerinin birçoğu Parten (1932) ve Smilansky (1968) tarafından tanımlanan oyun türleri ile benzerlik göstermektedir. Bu nedenle, aşağıda bu altı oyun türü birkaç örnek kullanılarak kısaca açıklanmıştır.

Aktif oyun, çocukların fiziksel gelişimini destekleyen bir oyun türüdür. Bu tür oyunlar çocukların koşma, atlama, zıplama, tırmanma, sürünme, oturma, kalkma, ayakta durma, fırlatma, yakalama ve itme gibi birçok davranışı öğrenmelerine ve öğrenilen bu davranışların kullanılmasına olanak sağlarlar. Bu nedenle, aktif oyunların oynanabilmesi için çocukların rahatça hareket edebilmelerine olanak sağlayacak geniş açık alanlara, üstesinden gelebilmeleri için doğal ya da yapay engellere ve hareketli/hareketsiz oyun alanı materyallerine ihtiyaç duyulur. Bu oyunlar, açık ya da kapalı spor salonlarında oynanabileceği gibi, ortam düzenlendiğinde sınıf içerisinde de oynanabilir.

Keşfe ve manipülasyona dayalı oyun, yaklaşık olarak bebekler üç aylık iken parmak oyunları halinde ortaya çıkar ve daha sonra oyuncakların ve diğer sınıf materyallerinin aktif olarak manipüle edilmesi olarak devam eder. Bu oyun türü, Smilansky (1968) tarafından tanımlanan fonksiyonel oyun ile benzerlikler göstermektedir. Çocukların bu tür oyunlar oynayabilmesi için uygun ince ve kaba motor

becerileri ile duyusal becerilere sahip olmaları gerekir. Buna ek olarak, çocuğun çevresinde manipüle ederek keşfedebileceği birçok basit oyuncak ve materyal bulundurulmalıdır.

Taklite dayalı oyun, yaklaşık olarak bebekler 7 ile 9 ay civarında iken ortaya çıkan ve bu bireylerin belirli seviyede vücut kontrol, objeleri manipüle etme, basit konuşmaları anlama ve duyusal deneyimlere cevap verme gibi becerilere sahip olmasını gerekli kılan bir oyun türüdür. Bu oyun türü ilk başlarda çocuğun çevresinde gördüğü bir hareketi ya da aktiviteyi hemen taklit etmesi olarak gözlemlenir. Daha sonraki dönemlerde, çocuk aynı hareketleri yapmak ya da aktiviteleri tamamlamak için modele ihtiyaç duymaz. Kendini eğlendirmek, hoşça vakit geçirmek ya da başka bir ihtiyacını karşılamak için bu hareketleri hatırlar ve tekrar eder.

Yapısal oyun, 18 ile 20 ay civarında ortaya çıkan ve daha önce öğrenilmiş olan motor ve duyusal becerilerin yeni yapılar inşa etmek için kullanılmasını gerekli kılan bir oyun türüdür. Sheridan tarafından tanımlanan yapısal oyun ile Smilansky (1968) tarafından tanımlanan yapısal oyun çok büyük benzerlikler göstermektedir.

Yap-inan oyunu, ikili yaşlarda ortaya çıkan ve erken çocukluk döneminde devam eden bir oyun türüdür. Bu oyun türü, Smilansky (1968) tarafından dramatik oyun olarak adlandırılan oyun türüne çok benzemektedir ve bu nedenle bu iki terim alan yazında birbiri yerine kullanılmaktadır. Dramatik oyunda olduğu gibi yap-inan türü oyunlarda da çocuklar geçmişte kazandıkları deneyimlerini kullanarak spontane oyun senaryoları geliştirir ve oynarlar.

Kurallı oyun, çocuğun kuralları anlamasını ve kabullenmesini, sırasını beklemesini, kazansa da kaybetse de centilmence bir oyun sergilemesini ve sonuçları doğru olarak kaydetmesini gerektiren bir oyun türüdür. Bir önceki oyun türünde olduğu gibi, Sheridan ve Smilansky tarafından tanımlanan kurallı oyun ortaya çıkma yaşı itibarı ile ve genel hatlarıyla birbiri ile örtüşmektedir.

1. 6. Smilansky (1968)

İsrailli bir psikolog olan Smilansky okul öncesi dönemdeki çocukların katıldıklarında gelişim ve öğrenmelerini destekleyen oyun türlerini dört ana grupta toplamıştır: fonksiyonel oyun, yapısal oyun, dramatik oyun ve kurallı oyun (Smilansky, 1968). Fonsiyonel oyun Piaget'nin geliştirdiği oyun sınıflandırmasındaki alıştırma oyunuyla, dramatik oyun ise sembolik oyun ile benzerlikler göstermektedir (Smith, 2009). Aşağıda Smilansky tarafından ortaya konulan dört oyun türü kısaca açıklanmış ve Tablo 6. 4'te her bir oyun türü ile ilgili örnekler okul öncesi dönemdeki çocukların özellikleri dikkate alınarak sunulmuştur.

Fonksiyonel oyun, çocukların kullandıkları objelerin (örneğin oyuncaklar ve sınıf araç gereçleri) fiziksel özelliklerini çoğunlukla deneme yanılma yoluyla öğrenmelerini ve bu objeleri fiziksel özellikleri doğrultusunda yapılış amaçlarına uygun olarak kullanmalarını içerir (Casper and Theilheimer, 2010; Smilansky, 1968). Fonksiyonel oyunun amacı çocukların meraklarını ve öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmaktır. Merak çocuklarda okul öncesi dönemlerde gelişen bir duygudur ve çocuklar kendilerine ilgi çekici yeteneklerini zorlayan yeni oyuncaklar ya da materyaller sunulduğunda öğrenmeye daha istekli ve motive olurlar (Smilansky, 1968). Çocuklarda ilk gelişen oyun türü olan fonksiyonel oyun genellikle çocukların doğruyu bulmak için kendi hareketlerini tekrar etmelerini bunu yaparken de kendi kendilerine yaptıkları işi anlatmalarını içerir. Bu oyun türü çocukların aktif olmaya ve keşfetmeye yönelik isteklerini tatmin eder (Dodge and Bickart, 1998).



Fotoğraf 6. 3. *Çocuklar, suyla ve kumla oynayarak merak duygularını gidermeye çalışırlar.*

Yapısal oyun, çocuklar oyuncakların ve sınıf içindeki diğer objelerin fonksiyonel olarak kullanılmasını öğrendikten sonra ortaya çıkan ve bu objelerin bir araya getirilmesiyle yeni yapıların inşa edilmesini içeren oyun türüdür (Casper and Theilheimer, 2010; Smilansky, 1968). Smilansky'e göre bu oyun türü iki üç yaş civarında çocuklar objeleri birleştirmeye ve düzenlemeye motive oldukları dönemlerde ortaya çıkar ve erken çcoukluk döneminin sonuna kadar devam eder (Smilansky, 1968). Yapısal oyun çocukların objeleri manipüle etme ve farklı objeleri kullanarak yeni yapılar inşa ederek yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlar (Dodge and Bickart, 1998).

Dramatik oyun, genellikle çocuklarda taklit becerilerinin ortaya çıkmasına paralel olarak iki yaş civarında ortaya çıkmaya başlayan ve okul öncesi dönemde hızlı bir şekilde gelişen bir oyun türüdür. Bu oyun türü çocukların çevrelerindeki bireylerle (akranlarıyla ve yetişkinlerle) ve objelerle aktif iletişimini ve etkileşimini gerektirir (Casper and Theilheimer, 2010; Smilansky, 1968). Dramatik oyunda çocuklar fikirleri, duyguları ve karşılaştıkları problemleri ifade etmek için sembolleri kullanmayı öğrenirler. Bu oyun türü açık uçludur ve oyunun sonunda bir ürün ortaya çıkarmayı amaçlamaz. Daha çok çocukların kendilerini ifade etmek ve çevrelerini keşfetmek için doğaçlama yoluyla oyun senaryoları geliştirmelerini ve bu senaryoları oynamalarını kapsar.

Kurallı oyun, adından da anlaşılacağı gibi bütün katılımcıların uyması gereken oyun başlamadan önce belirlenmiş kurallar çercevesinde oynanan ve genellikle dört yaş civarında ortaya çıkan bir oyun türüdür. Oyunun başarılı bir şekilde oynanabilmesi için oyun başlamadan önce tüm katılımcıların oyun kurallarını anlamaları ve kurallar üzerinde anlaşmaya varmaları gerekir (Casper and Theilheimer, 2010; Smilansky, 1968). Bu oyun türü küçük çocuklar ile oynandığında az sayıda basit kurallar içermelidir. Çocuklar kurallı bir oyunu ilk defa oynarken yetişkinlerin rehberliğine ihtiyaç duyabilirler (Smilansky and Shefatya, 1990). Kurallı oyunlar sayesinde çocuklar dikkatini yaptıkları işe vermeyi, yapılan işlerde sınırların olduğunu ve davranışlarını kurallar çerçevesinde kontrol etmeyi öğrendikleri gibi bir işi sırayla yapma, sırasını bekleme ve oyunu kazanmak için stratejiler geliştirme gibi beceriler de kazanırlar (Dodge and Bickart, 1998). Ayrıca kurallı oyunlar sayesinde çocuklar kazanma ve kaybetme duyguları ile bir oyun kazanıldığında ya da kaybedildiğinde nasıl davranılacağını da öğrenirler.

Tablo 6. 4. Smilansky'nin Tanımladığı Oyun Türlerine Okul Öncesi Dönemden Örnekler

Oyun Türü	Örnek
Fonksiyonel oyun	1. Çocuk yerdeki halının üzerinde oyuncak arabayı sürer. 2. Çocuk maket gemiyi su masasında yüzdürür. 3. Çocuk kum masasında kürek yardımıyla kumu kazar. 4. Çocuk kitap merkezinde bir kitaptaki resimlere bakar. 5. Çocuk makas ile bir kağıdı keserek iki parçaya ayırır.
Yapısal oyun	1. Çocuk blokları kullanarak bir kule yapar. 2. Çocuk oyun hamuru kullanarak minyatür bir araba yapar. 3. Çocuk blokları ve minyatür hayvanları kullanarak hayvanat bahçesi inşa eder. 4. Çocuk oyun hamuru ya da kum kullanarak doğum günü pastası yapar. 5. Çocuk yapboz parçalarını birleştirerek yapbozu tamamlar.
Dramatik oyun	1. Bir grup çocuk hasta-doktor oyunu oynarlar. 2. Evcilik oyunu sırasında bir çocuk anne, bir çocuk baba ve diğer iki çocuk da bebek olurlar. 3. Bir çocuk öğretmen gibi davranarak yerde oturan çocuklara tahtadaki harflerin hangi harfler olduğunu sorar. 4. Çocuk arkasındaki sandalyelerde arkadaşları otururken en öndeki sandalyede şoför gibi davranarak araba sürme rolü yapar. 5. Çocuk dramatik oyun merkezinde bebek maketini ve oyuncak yemekleri kullanarak bebeği besler.

Kurallı oyun	1. Mendil düşürme oyunu Çocuklar el ele tutuşurak, yüzleri merkeze dönük şekilde bir daire oluştururlar. Elinde mendil olan bir çocuk (ebe), daire etrafında koşmaya başlar ve bir süre koştuktan sonra mendili bir arkadaşının arkasına bırakırak koşusuna devam eder. Arkasına mendil bırakılan çocuk mendilin farkına varır varmaz onu alır ve ebeyi arkasından kovalar. Ebe yakalanmadan arkasına mendil bıraktığı arkadaşının yerine oturmaya çalışır. Eğer arkasına mendil bırakılan çocuk kendi yerine kadar ebeye dokunamazsa bir sonraki turde ebe olur. Eğer ebeye dokunmayı başarırsa, ebe bir sonraki turda da ebeliğe devam eder. Oyun bu şekilde tekrarlanır. 2. Yuvarlanan toptan kaç oyunu Çocuklar bir daire oluştururlar ve bir çocuk ayrılarak dairenin merkezine geçer (ebe). Dairenin etrafındaki çocuklar sırayla bir topu ebeye doğru yuvarlayarak onu vurmaya çalışırlar. Ebeyi vuran çocuk ile ebe yer değiştirirler ve oyun böylece tekrarlanır. 3. Benimle gel oyunu Çocuklar bir daire üzerinde yüzleri merkeze dönük olarak dururlar. Bir çocuk (ebe) dairenin etrafında koşmaya başlar ve bir süre sonra bir arkadaşının sırtına hafifçe dokunarak "Benimle gel" der. Ebe dairenin etrafında bir kere koşarak sırtına dokunduğu arkadaşının yerini almaya çalışırken, sırtına dokunulan çocuk da ebe kendi yerine gelinceye kadar onun sırtına dokunmaya çalışır. Bunda başarısız olursa gelecek turda ebe olur. Eğer başarılı olursa kendi yerine geçer ve ebe bir sonraki turda da ebelik yapar. Oyun bu şekilde bir süre tekrarlanır.

1. 7. Hughes (1999)

Hutt'un belirlediği tipolojiyi genişletmiş ve on altı farklı oyun türü olduğunu belirtmiştir. Bu oyun türlerini sosyal iletişim ve etkileşimi temel alarak belirlemiştir.

Kıran kırana oyunu: Dokunma, gıdıklama ve göreceli güç gerektiren bir oyun türüdür. Çocuklar arasında yakınlaşma içerir (Sheridan, 2011). Ancak çocuklar arasında görülen kavgayla karıştırılmaktadır. Bu nedenle de gerek akademik olarak gerekse uygulamada, öğretmenler tarafından- belli bir dönem önerilmemiştir

(Tannock, 2007). Bunun yanında, baba ve çocuklar ile yapılan bir araştırmada, babaların çocuklarıyla oynadıkları kıran kırana oyununda en önemli değişkenin çocuğun cinsiyeti olduğu bulunmuştur. Aynı araştırmanın ilk bulguları, bu oyun türünün, öfke kullanmadan, çocukların yarışma becerilerini geliştirdiği yönündedir (Paquette, Carbonneau, Dubeau, Bigras and Tremblay, 2003).

***Sosyo-dramatik oyun*:** Gerçek ya da gerçekleşebilecek, insana özgü deneyimlerin çocuklar tarafından canlandırıldığı oyun türüdür (Sheridan, 2011). Piaget'ye göre sosyodramatik oyun çocukların 2 ile 7 yaş arasında oynadıkları ve sembolik oyunun oldukça gelişmiş bir türüdür. Bu tür oyun, daha çok, çocuğun konuşmasına ve belirledikleri senaryoları oynamasına bağlıdır. Warash ve Workman (1993, as cited in Ferguson ve McNulty, 2006)'a göre, dört ve beş yaş, çocukların bu oyun türünde zirveye çıktıkları yaşlardır. Bu oyun türünün bilişsel, sosyal ve okuryazarlık gelişimlerini olumlu yönde etkilediği yapılan çalışmalardan elde edilen önemli bir sonuçtur (Ferguson and McNulty, 2006).

***Sosyal oyun*:** Sosyal sorumluluk için kurallarıyla oynama olarak tanımlanmaktadır (Sheridan, 2011). Yapılan bir çalışmada, bu tür oyunda en önemli faktörün oyun ortamı olduğu bulunmuştur. Oyun ortamının sadece sosyal oyunu etkilemediği aynı zamanda oyun gruplarının sayısını da belirlediği elde edilen önemli bir bulgudur. Bunun yanında, çocukların bilişsel düzeyi ve sosyal ben-merkezcilik düzeyleri de oyun ortamını seçmelerinde önemli belirleyicilerdir (Vandenberg, 1981).

***Yaratıcı oyun*:** Olabilecek pek çok olası sonuç veya cevaba imkan sağlayan oyun türüdür. Çocukların hayatında önemli bir yere sahiptir (Sheridan, 2011).

***İletişim oyunu*:** Kelimeleri, nüansları veya vücut hareketlerini kullanarak oynanan oyundur (Sheridan, 2011).

***Dramatik oyun*:** Çocuğun doğrudan katılımcı olmadığı, olayların dramatize edildiği oyun türüne verilen isimdir (Sheridan, 2011).

***Sembolik oyun*:** Birşeyin diğeri yerine geçebildiği oyundur (Sheridan, 2011). Bu oyun türü, çocuğun gelişiminde önemli bir kilometretaşıdır denilebilir. Sembolik oyun, gelişimsel olarak yaşamın ikinci yılında görülür ve çocukta temsili düşünceyi geliştirerek zihinsel işlemlerde esnekleşmeye destek olur (Ungerer, Zelazo, Kearsley and O'Leary, 1981).

***Derin oyun*:** Çocuğun riskli deneyimlerine imkan tanıyan oyun türüdür (Sheridan, 2011).

***Keşif türünden oyun*:** Nesne ya da kavramlar hakkında gerçeklere dayalı bilgi edinmeye yönelik oyundur (Sheridan, 2011). Keşif türünden oyun, oldukça

kompleks bir yapıya sahip olan ve pek çok etkenden etkilenen bir oyun türüdür. Bu etkenler çocuğun mizacı, çocuğun sahip olduğu enerji seviyesi ve çocuğun yarar sağlamak için yaptığı davranışlar olabilir (Schulz and Baraff Bonawitz, 2007)

***Hayali oyun*:** Maddesel dünyada uygulanamayan geleneksel kuralları kontrol eden oyun türüdür (Sheridan, 2011). Bu oyun türü ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada elde edilen sonuçlara göre, hayali oyun oynayan çocuklarda öfke davranışları daha az görülmekte, aksine sosyal olarak olgunlaşmış davranışlara daha yoğunlukta rastlanmaktadır (Singer and Singer, 1978).

***Lokomotor oyun*:** Herhangi bir yöne veya her yöne doğru yapılan hareketlerden oluşmuş oyun türüdür (Sheridan, 2011).

***Kontrol oyunu*:** Çevrenin maddesel ve manevi içeriklerini kontrol eden oyun türüdür (Sheridan, 2011).

***Nesne oyunu*:** El-göz manipulasyonları ve hareketlerin sınırsız ve ilginç sıralamalarını kullanan oyun türüdür (Sheridan, 2011).

***Rol oyunu*:** Normal olmayan bir şekilde de olsa, yoğun kişisel, sosyal, ailevi veya kişilerarası yapıda, varlığı çeşitli yollarla arama oyunudur (Sheridan, 2011).

***Özetleyici oyun*:** Çocuğun soy, tarih, ritüeller, hikayeler, kısa şiirler, ateş ve karanlığı araştırmasına izin veren oyundur (Sheridan, 2011).

2. Uygulama Temelli Oyun Türleri

Uygulama temelli oyun türleri incelendiğinde ise beş temel sınıflandırma göze çarpmaktadır: Öz yapılarını temel alan oyun türleri, oynandığı yeri temel alan oyun türleri, araçsız-araçta ve araçla yapılan oyunlar. Her gruptaki oyun türleri Tablo 6. 5'te özetlenmis olup oyun türleri ile ilgili bilgiler alt başlıklar altında verilmiştir.

Tablo 6. 5. Oyun Uygulamaları Temelli Sınıflandırma

<table>
<tr><td rowspan="5">Öz Yapılarını Temel Alan Oyun Türleri</td><td rowspan="2">İşlev Oyunları (0-3 yaş)</td><td>Süt Çağı Dönemi (0-1 yaş)</td><td></td></tr>
<tr><td>Özerklik Dönemi (1-3 yaş)</td><td></td></tr>
<tr><td>Ben Oyunları (3-6 yaş)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Düşgücü (Hayal) Oyunları</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Küme Oyunları</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="9">Oynandığı Yeri Temel Alan Oyun Türleri</td><td rowspan="4">Açık Hava Oyunları</td><td>Koşmaca oyunları</td><td></td></tr>
<tr><td>Öykünme oyunları</td><td></td></tr>
<tr><td>Öykünme yürüyüşleri ve koşuları</td><td></td></tr>
<tr><td>Halkada oyunlar</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="5">Salon-Sınıf Oyunları</td><td rowspan="2">Serbest oyun ve etkinlikler saatinde oynanan salon-sınıf oyunları</td><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td>Oyun saatinde oynanan salon-sınıf oyunları</td><td>Isındırıcı oyunlar</td></tr>
<tr><td></td><td>Devinimli oyunlar</td></tr>
<tr><td></td><td>Dinlendirici oyunlar</td></tr>
<tr><td colspan="4">Araçsız yapılan oyunlar</td></tr>
<tr><td colspan="4">Araçta yapılan oyunlar</td></tr>
<tr><td colspan="4">Araçla yapılan oyunlar</td></tr>
</table>

2. 1. Öz Yapılarını Temel Alan Oyun Türleri

İşlev oyunları, öz yapılarını temel alan oyun türlerine girmektedir. Bu tür oyunların temelinde etrafı keşfetme ve içgüdülerinin doyumu vardır. 0-3 yaş arası dönemi kapsamakta ve temel olarak iki döneme ayrılmaktadır: Süt çağı dönemi ve özerklik dönemi. Süt çağı döneminde çocuk bir takım el, kol, bacak ve beden hareketlerini bilinçsiz ve içgüdüsel olarak yapar. Bu hareketleri gelişimsel bir düzlemde, etkiye tepki olarak yapmaya başladığında, gittikçe işlev oyunlarından özerklik dönemine geçiş görülmektedir. Özerklik dönemi daha çok 1-3 yaş dönemini kapsamaktadır. Artık çocuk, içinde biriken içgüdüsel davranışları oyun yoluyla ortaya çıkarmaya başlamıştır (Seyrek ve Sun, 2003).

Öz yapılarını temel alan oyun türlerinden ikincisi ise ***ben oyunları***'dir. Bu tür oyunlar, Özerklik dönemi işlevsel oyunlarıyla benzerlik göstermektedir. Gelişimsel olarak ben-merkezci olan 2-3 yas çocuğuna kimi kavramların kazandırılmasında, bu özelliklerinden yararlanılarak, Ben Oyunları oynatılabilir (Seyrek ve Sun, 2003).

Öz yapılarına gore oyun türlerinden üçüncüsü ***düşgücü –hayal- oyunları***dır. Bu oyun türü, çocuklarda iki-üç yaşında tek başına oynama şeklinde görülürken yaşla beraber grup içerisinde, başka çocuklarla oyuna dönüşür. Bu oyun türü okul öncesi dönem çocuklarının severek oynadıkları oyunlarda önemli bir yeri oluşturur.

Öz yapıları esas alınarak sınıflandırılan oyun türlerinden sonuncusu ise ***Küme Oyunları***dır. Çocukların biraraya gelerek, topluca oynadıkları şarkılı oyunlar, çeşitli yarışmalar ya da çeşitli olayların dramatizasyonu bu tür oyunlardır. Küme oyunları planlanırken, çocukların yaş ve gelişimsel özellikleri dikkate alınmalı, o gün icin belirlenen kazanım ve göstergelere uygun planlama yapılmalıdır. Bu tür oyunlar açık hava ya da kapalı mekanda oynanabilir. Mekan seçiminde güvenlik öncelikli olmalı, çocukların rahat hareket edebilecekleri bir alan olmasına özellikle dikkat edilmelidir.

2. 2. Oynandığı Yeri Temel Alan Oyun Türleri

Oyun farklı mekanlarda oynanabilir. Oynandığı mekana göre ise açık havada ya da salon-sınıf oyunları olarak iki çeşide ayrılır.

2.2.1. Açık Havada Oynanan Oyunlar

Bahçede, sokakta, piknik alanında, v.b. çeşitli yerlerde, koşmaca, öykünme ya da halkada gibi farklı şekillerde oynanabilir.

Koşmaca oyunlar, çocukların açık havada koşmasına, kovalamasına, yakalayıp kurtulmasına imkan tanıyan oyunlardır. Saklambaç, köşe kapmaca, v.b. gibi geleneksel oyunlar bu türden oyunlardır.

Öykünme oyunları, çocukların çevrelerinde gördükleri, yaşantılarında olan canlı ya da nesnelere öykunerek oynadıkları oyunlardır. Bazen iki kümeye ayrılarak bazen de bireysel oynanırlar.

Öykünme yürüyüşleri ve koşuları, yine açık havada oynanan bir oyun türüdür. Canlı ya da nesnelere öykünerek, onlar gibiymiş gibi yürüme ya da koşma oyunlarıdır.

***Halkada oyunlar*,** çocukların açık havada oturarak ya da ayakta oynadıkları bir oyundur. Bu oyun türünde çocuklar halka oluşturur ve kimi zaman oyunlarına şarkı da ekleyebilir. Bülbül kafeste çocukların ayakta oynadıkları bir halka oyununa, gezen yüzük ise çocukların oturarak oynadıkları halka oyununa örnek olarak verilebilir.

2.2.2. Salon-Sınıf Oyunları

Salon ya da sınıf gibi kapalı mekanlarda oynanan oyun türüdür. Günluk programa dayali olarak, serbest oyun saatinde oynanan oyunlar ve oyun saatinde oynanan oyunlar olarak iki kümeye ayrılmaktadırlar.

Birinci küme olan *serbest oyun saatinde oynanan oyunlar*, çocukların oyunlarını kendilerinin belirledigi, kurallarını kendilerinin koyup spontan olarak oynadıkları türden oyunlardır. Düşgücü oyunları ile sınıf içerisinde yer alan merkezlerde oynanan oyunlar bu türden oyuna girmektedir.

İkinci küme olan *oyun saatinde oynanan oyunlar* ise öğretmen tarafından planlanmış ve kuralları önceden belirlenmiş olan oyun türüdür. Salon-sınıf oyunları altında yer alsa da, gerekli güvenlik önlemleri alındığı takdirde, açık havada da oynanabilir. Dikkatli bir planlama gerektirir. Planlanmasında üç aşama uygulanır: ısındırıcı, devinimli ve dinlendirici. Çocukların devinimli oyunlara ısındırılması icin "ısındırıcı oyun"lar planlanır. Bu ısındırma hem bedensel hem de zihinsel ısındırmayı gerektirir. Parmak oyunları, çeşitli öykünmeler ısındırıcı oyunlara örnek olarak verilebilir. Isındırıcı oyunlardan sonra oynanan "Devinimli oyunlar"ın ise en onemli özelliklerinden biri kurallı olması diğeri ise devinim gerektirmesidir. Halka oyunları, araçlı-araçsız oyunlar bu oyun türüne örnek olarak verilebilir. Son aşamada ise çocuklarla "dinlendirici oyun"lar oynanır. Önceki aşamalarda yorulmuş olan çocukların dinlenmesi icin oynanan parmak oyunları, dramatizasyon ya da halkada (az hareketli) oyunlara "dinlendirici oyun" denilmektedir.

2.3. Araçsız Yapılan Oyunlar

Bu oyun türünde çocukların herhangi bir araca ihtiyaçları yoktur. Halka oyunları, öykünme oyunları bu türden sayılabilirler.

2.4. Araçta Yapılan Oyunlar

Belirli bir aracın üzerinde oynanan oyunlardır. Minder üzerinde takla atma, denge oyunları, sandalye kapmaca gibi oyunlar bu türe örnektir.

2.5. Araçla Yapılan Oyunlar

Bu oyun türünde çocuklar çeşitli araçları kullanırlar. Bu araçlar bazen top, bazen ip, bazen de farklı nesneler olabilir.

Tablo 6. 6. Uygulama Temelli Oyun Türlerinden Bazıları İçin Örnek Oyunlar

Oyun Türü	Örnek
Öz yapılarını Temel Alan Oyun Türleri- **Ben Oyunları**	"Bu Kim Oyunu" Çocuklar yarım halka şeklinde otururlar. Öğretmen karşılarına geçerek oturur. Oyunu öğretmen başlatır. Halka içerisinde yer alan bir çocuğun herhangi bir fiziksel özelliğinden bahseder ve "Bu kim?" diye sorar. Çocuklar sorduğu kişinin kim olduğunu bulmaya çalışırlar. Oyun bu şekilde, bütün çocukların söz hakkı alıp soru sormasıyla, dikkat süreleri gözönünde bulundurularak, devam eder.
Öz yapılarını Temel Alan Oyun Türleri -Düşgücü (Hayal) Oyunları	Çocuklar arasında oynanan "Evcilik Oyunu"
Oynandığı Yeri Temel Alan Oyun Türleri- **Açık Hava Oyunları-Koşmaca oyunları**	"Bayrak Verme Oyunu" Çocukların arasından bir ebe seçilir. Gönüllü bir çocuğa ise bayrak verilir. Bayrağı tutan çocuk kaçar, ebe ise onu yakalamaya çalışır. Eğer ebe, bayrağı tutan çocuğu yakalarsa ebe bu çocuk olur ve oyun devam eder. Bu oyun günlük planda belirlenmiş kazanım ve göstergelere uygun olarak şekillendirilebilir.

Oynandığı Yeri Temel Alan Oyun Türleri- **Açık Hava Oyunları-Halkada oyunlar**	"Kedi-Fare Oyunu" Çocuklar elele tutuşup bir halka olurlar. İçlerinden biri kedi, diğeri ise fare olarak seçilir. Fare halkanın içinde, kedi ise halkanın dışındadır. Kedi halkayı aşarak fareyi yakalamaya çalışır. Halkada bulunan çocuklar kediyi fareye yaklaştırmamak, onu korumak için birbirlerinin elini bırakmadan, kollarını ve ayaklarını açıp kapayarak engel oluşturmaya çalışırlar. Yakalanan fare kedi olur ve bu şekilde oyun sürdürülür.
Araçsız yapılan oyunlar	"Meyve Sepeti Oyunu" Çocuklar halka olur. İçlerinden biri ebe olarak belirlenir. İki, üç ya da dört farklı grup meyve belirlenir (çocukların gelişimsel özellikleri ve gruptaki çocuk sayısı dikkate alınarak karar verilir). Her çocuga bir meyvenin ismi söylenir ve unutmamaları için tekrar ettirilir. Ebe halkanın dışındadır ve ona meyve ismi söylenmez. Duruma göre çocukların bulundukları yere, yerlerini karıştırmamaları için halka çizilir. Oyunun kuralı şöyledir: Öğretmen bir meyve adını söylediğinde bu meyveler yerlerini değiştirecek ve ebe onlardan boş kalan bir yere geçmeye çalışacaktır. Benzer şekilde ebe eğer "meyve sepeti" derse bütün meyveler yer değiştirecek, ebe yine kendine bir yer bulmaya çalışacaktır. Açıkta kalan çocuk ise ebe olacaktır. Bu oyunda çocuklara vurgulanması gereken önemli noktalardan biri ise, ebenin hiçbir meyveyle bağlantısının kalmamış olduğudur.

Sonuç

Alanyazın incelendiğinde farklı oyun sınıflandırmalarına rastlanmaktadır. Bu oyun sınıflandırmaları gruplandırıldığında iki farklı gruplama dikkati çekmektedir: Oyun kuramları temelli sınıflandırma ve öz yapılarını temel alan oyun türleri. Oyun kuramlarının anlatıldığı bölümde, teori temelli sınıflandırmanın altyapısı bulunmaktadır. Bu bölümde her oyun sınıflandırması, altyapıları ve ilgili örnekleriyle beraber açıklanmıştır.

Kuram temelli sınıflandırmada Hutt, Piaget, Parten, Erikson, Sheridan, Smilansky ve Hughes'in sınıflandırmaları anlatılmış olup; uygulama temelli oyun türlerinde oyunun uygulamasına yönelik bir tipoloji sunulmuştur. Her bir oyun türü, aslında birbiriyle ilişkili olup, birbirlerine kuram ve uygulama temelinde bağlıdırlar.

Kaynaklar

Bağlı, M. T. (çev.) (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. (Çeviri-Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development, 36(1), 1-23.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37(2): 137-169.

Casper, V., and Theilheimer, R. (2010). *Introduction to early childhood education:* Learning together. New York, NY: McGraw-Hill Higher Education.

Dodge, D. T., and Bickart, T. S. (1998). *Preschool for parents: What every parent needs to know about preschool.* Washington, DC: Teaching Strategies, Inc.

Ferguson, C. J., and McNulty, C. P. (Spring, 2006). Learning through sociodramatic play. *Kappa Delta Pi Record*.

Howard, J. (2010). Making the most of play in the early years: The importance of children's perceptions. (Ed. Pat Broadhead, Justine Howard and Elizabeth Wood). *Play and learning in the early years.* (pp. 145-161). London: SAGE.

Kernan, M. (2007). *Play as a context for early learning and development*: A research paper. The National Council for Curriculum and Assessment, the National Council for Curriculum and Assessment: Dublin.

NCCA (2004). Towards a Framework for Early Learning, the National Council for Curriculum and Assessment: Dublin.

Paquette, D., Carbonneau, R., Dubeau, D., Bigras, M., and Tremblay, R. (2003). Prevalence of father-child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children. *European Journal of Psychology of Education,* 18(2): 171-189.

Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 27: 243–269.

Schousboe, I., and Winther-Lindqvist, D. (2013). Children's play and development. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 8, Springer.

Schulz, L. E., and Bonawitz, E. B. (2007). Serious fun: Preschoolers engage in more exploratory play when evidence is confounded. Developmental Psychology, 43(4): 1045-1050.

Seyrek H., ve Sun M. (2003). *Okul öncesi eğitiminde oyun.* İzmir: Mey Yayınları.

Sheridan, M. D. (2011). *Play in early childhood: From birth to six years.* New York, NY: Taylor & Francis.

Singer, D., and Singer, J. (August 1978). Some correlates of imaginative, play in Preschool, The Annual Meeting of The American Psychological Association

Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children.* New York, NY: Wiley.

Smilansky, S., and Shefatya, L. (1990). Facilitating play: *A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children. Gaithersburg*, MD: Psychosocial and Educational Publications.

Smith, P. K. (2009). *Children and play: Understanding children's worlds (*Vol. 12). New York, NY: John Wiley & Sons.

Tannock, M. (2008). Rough and tumble play: An investigation of the perceptions of educators and young children. *Early Childhood Education Journal*, 35(4): 357-361.

Tuğrul, B. (2013). Çocukta Oyun Gelişimi. Neriman Aral, Ümit Deniz ve Adnan Kan (Ed.). *Öğretmenlik Alan Bilgisi Okul Öncesi Öğretmenliği.* Ankara: Alan Bilgisi.

Ungerer, J. A., Zelazo, P. R., Kearsley, R. B., and O'Leary. K. (1981). Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development, 52(1*): 186-195.

Vandenberg, B. (1981). Environmental and cognitive factors in social play. *Journal of Experimental Child Psychology,* 31(1): 169-175.

Wellhousen, K., and Kieff, J. (2001). *A constructivist approach to block play in early childhood*. Delmar: Canada.

7. BÖLÜM

OYUNUN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ VE ÇEŞİTLİ ÖRNEKLER

"Hayatımdaki en güzel şey oynadığım oyunlardı."

İçindekiler

Giriş

Oyunun Zihinsel Gelişime Etkisi

Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi

Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi

Oyunun Fiziksel Gelişime Etkisi

Oyunun Dil Gelişimine Etkisi

Sonuç

Kaynaklar



"Biren biren

İkem ikem

Hamza bilir

Kara diken

Havalar harman yedi

Ihırcın bıtırcın

Gel dene gevşene

Fili fili

Çek dili.."

Ordu iline ailt bir sayışmaca tekerlemesi örneği

Giriş

Çocuklar ilk doğdukları andan itibaren oyunu deneyimlemeye başlarlar. Oyun çocukların gelişimi için çok önemlidir çünkü oyun çocukların ve gençlerin sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarıyla vakit geçirmelerinde ve onlarla meşgul olmada ideal bir fırsat olarak sunulmaktadır (Goldstein, 2012). Oyun ebeveynlerin çocuklarıyla kaliteli vakit geçirmelerini sağlarken oyunu hem bir araç olarak kullanmaları hem de oyun oynamayı amaç olarak kullanmaları, her iki durumda da çocuklarının gelişimlerine destek vermektedirler. Çocukların duygu, düşünce, ilgi ve

ihtiyaçlarına önem veren aileler günümüz yaşam koşullarında, çocuklarına daha az vakit ayırmaktadır. Bu azalan vaktin niceliğini artırabilmek için oyun en iyi yol olarak tercih edilmektedir. Anne babalar çocukların yapabildikleri becerileri oyunlaştırabilirler veya iyice ustalaştıkları oyunları oynayarak çocukların başarma ve yapabilme ihtiyacını karşılayabilirler. Aynı zamanda gözlem ve gelişimsel değerlendirmeler sonucunda çocukların yapmakta zorlandıkları veya yapamadıkları becerileri oyunlaştırarak onlara kazandırmaya çalışırlar. Anne babalar bu tutum ve davranışları, yaşıtlarıyla kıyaslayarak, uzman kişinin görüşü alınarak veya çeşitli kaynaklardan çocuklarının takvim yaşına göre davranış ve tutumları inceleyip çocuklarını değerlendirip çıkan sonuca göre çocuklarıyla oyun kurmak istemektedirler. Hem eğlenceli vakit geçirmek hem de oyunun gelişim üzerindeki gücünü kullanarak çocukların bedenen, zihnen ve duyuşsal olarak daha sağlıklı bireyler olarak yetişmesi amacına bu yolla ulaşılabilmektedir. Oyun çocuğun doğasında vardır ve her çocuk gelişimsel özelliğine göre oyun oynar.

Çocukların bebeklik döneminde refleksleri yetişkin yönlendirmeleriyle oyuna dönüştürülebilmektedir. Mesela gıdıklama, ağız çevresine parmakla dokunarak aranması, ce-e oyunu vb. oyunlar çocuğun reflekslerinden yola çıkarak yetişkin tarafında oyuna dönüştürülmektedir. Ce-e oyununda, nesne devamlılığını henüz kazanmamış olan çocuk ellerini yüzüne kapatan ve ya bir nesneyi yüzene tutup saklanan birinin ce-e diye aniden ortaya çıkması, eğlenceli ve çocuk –yetişkin arasında bir oyun olarak izlenmektedir.

Çocuğun gelişimiyle oyun arasındaki ilişkiden yola çıkarak bu bölümde oyun ve çocukların gelişim alanlarından zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gelişimleri arasındaki ilişki incelenerek açıklanmaya çalışılacaktır. Oyunun bu gelişim alanları üzerindeki etkisine odaklanılacaktır. Oyun gelişimi etkiler, gelişimde oyunu etkiler. Oyun, gelişimle sonuçlanır ve hem kısa hem de uzun vadede çocuklara fayda sağlamaktadır (Johnson, Christie and Yawkey, 1999).

Oyunun Zihinsel Gelişime Etkisi

Zihin bireyi diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Çocuklardaki bazı davranış türleri evrimseldir ve bu bir avantajdır aksi takdirde doğal seleksiyonla ortadan kaybolurdu. Davranış ve tutumlar çocuklar tarafından oyunla deneyimlenir. Oyunun avantajları nedir? Oyun beyinin büyümesini ve gelişimini artırır, yeni sinirsel bağlantılar kurar ve oyun oynayan kişiyi daha zeki yapar. Bu da başka kişilerin duygusal durumlarını anlamada (empati kurmada) ve değişen durumlara adapte olmada bireyin becerisini artırır. Oyun beyinin gelişimini hızlandırdığı için sık sık oynanmalıdır. Sadece çocuklar mı oyun oynar/oymalıdır? Yetişkinler

de öğrenme yeteneğine sahip olduklarından ve beyinlerinde hala yeni sinir sistemi kurulabildiğinden oyun oynamaya devam etmelidirler (Goldstein, 2012). Çocuk biraz daha büyüdükçe yetişkinlerle sohbet edebilir, düşüncelerini sorabilir, geçmiş ve gelecek hakkında tartışmak isteyebilir (Weisberg et al., 2013).

Örnek:

Ertuğrul annesiyle kahvaltıdayken bu daha önce hangi evde oturduklarını sordu. Annesi, 'sen doğmadan önce başka bir evde oturuyorduk. Sen doğacağın için yeni bir odaya ihtiyacımız oldu bu yüzden bu eve taşındık. Burada senin odan var.' dedi. ' benim için mi taşındınız ? O ev nasıldı ? Kaç tane odası vardı? ' diye sorar. ' 3 tane odası vardı. Senin rahat oynaman için yeni oda lazımdı. Babanla biz bu evi bulduk, görünce çok beğendik burada yaşamaya karar verdik.' dedi.

Ertuğrul geçmiş ve şimdi arasında bağlantı kurmaya çalışmaktadır. Kahvaltı sohbetinde annesiyle içinde yaşadıkları durum hakkında yorum yaparak bağlantılar kurmaya çalışmaktadır.

Çocuklar oyun yoluyla birlikte oynadıkları kişilerin duygularını, düşüncelerini ve bakış açılarını öğrenirler. Diğer çocukların niyetlerini, inanç ve ihtiyaçlarını anlamak için insanlarla etkileşimde bulunarak sosyalleşmek 'zihin teorisi' olarak bilinir ve son derece önemlidir. Empati ilişki gerektiren bir kavramdır ve hayali oyunun bilişsel gelişime birçok büyük katkısı olduğu düşünülmektedir. Hayali oyunda sembolleştirme vardır, nesneleri ve eylemleri dönüştürme yeteneği gerektirir, aktif bir diyalog ve işbirlikçi çalışma, rol alma, komutlara uyma ve amaca hizmet etme vardır (Moyles, 2012). Çocuklar öğretilen bilgileri deneyerek tekrar öğrenirler. Bu psikolojik, sinir sitemi ve bilişsel gelişimle birlikte meydana çıkar. Hedefler belirler, organize eder, amaçlar koyar, çalışma planı oluşturur, planında esneklik göstererek değişiklikler yapar ve amacı doğrultusunda harekete eder. Bu şeklide gerçekleşen öğrenme planı aslında oyunu da tanımlamaktadır. Oyunda öncelikle ne oynamak istediğine karar verir, roller dağıtılır, oyunun amacı belirlenir, nasıl oynanacağı belirlenir, zaman zaman oyun içinde değişiklikler yapılır, oyun amaca ulaştığında sona erer.





Bilgi zihinde birikmeye ve yerleşmeye başlayınca çocuğun bilişsel stili de ortaya çıkmaktadır. Bilgiyi işleme farklılıkları ve durumlara verdikleri tepkileri onların zihinsel stillerinden kaynaklanmaktadır ki bunlarında kişilik, zekâ, algısal tarzlar ve sosyal davranış gibi bileşenleri vardır (Saracho, 2003). Çocuğun yetiştirilme tarzı, çevresel olanaklar, eğitim sistemi, içinde yaşadığı toplumun değer ve inanç sistemleri, çocuğa bakış açısı, çocuğu yetiştirme tarzında sergilenen tutum, bunların hepsi çocuğu etkilemektedir. Bu çerçevede yetişen çocuğun öğrenme stili, bilişsel yapısı, problem çözme yöntemleri ve olaylar karsısında gösterdikleri tepkilerin çeşitliliğini doğurmuştur. Çocuğun diğer gelişim alanları gibi bilişsel gelişimi de bu çevreden etkilenmektedir.

Bilişsel gelişimde oyun, kavramların gelişimi, zekâ, koşullu düşünme, problem çözme becerisi, çok yönlü düşünme, bilişötesi gibi 6 önemli başlığa katkı sağlamaktadır (Johnson, Christie and Yawkey, 1999).

Kavramsal gelişim, bilişsel gelişim basamağıdır. Bu basamak çocukların, özellikle sosyo-dramatik olmak üzere çeşitli oyun türleri, yetişkin rehberliğinde ve arkadaş gruplarıyla etkileşimle desteklenir. Sosyo-dramatik oyunda rol yaparken, bir hikayeyi canlandırırken veya yeni bir oyun kurarken yeni öğrendiği kavramları kullanır veya oyunda arkadaşlarıyla veyetişkinden yeni kavram şemalarını öğrenir. Evcilik oyununda anne, baba, çocuklar, komşular, vb oyunda rol verilen diğer karakterlerle evciliğin içinde çeşitli kavramları kullanır.

Neslişah, annesiyle evcilik oynaktadır. Annesine "Ben anneyim, işe gitmem lazım o yüzden sende istediğin oyuncağı alarak hazırlanmalısın, baban arabayı garajdan çıkarmaya indi. Onu çok bekletmememiz lazım. Okul uzak yürüyerek gidemeyiz." der. Annesi sabahları evden çıkmakta zorlanan Neslişah'a, 'Ben gitmek istemiyorum, evde kalmak istiyorum" deyip ağlamaya başlar. Neslişah anne olarak kızına (yani annesine) "Anneler işe gider, çocuklar anneanneye gider. Eğer ağlarsan ben de üzülürüm" der.

Sabah kalkıp anne-babanın işe gitmesi, çocuğun kreşe gitmesi, sabah erken kalkmak için erken yatması, kreşe uzak olduğu için arabayla, yakınsa yürüyerek gitmesi bunların hepsi çocukta henüz yerleşmemiş olan zaman, mekan, olasılık, sebep-sonuç kavramının deneyimlenerek zihninde yerleşmesini, kavramsal gelişiminin desteklenmesini sağlar. Çocukların daha önceden edindikleri gözlemleri role aktarması, aynı şeklide gruptaki diğer arkadaşlarının da gözlem ve bilgilerini oyuna aktarması çocukların bilgi hafızasının gelişmesini önemli ölçüde etkilemektedir. Oyun büyük-orta-küçük, uzun-kısa, ıslak-kuru, uzak-yakın, altında- üstünde-ortasında, bütün-yarım, yukarı-aşağı, ağır-hafif, içeri-dışarı, sert-yumuşak, sesli-sessiz, parça-bütün, eski-yeni, kirli-temiz, alçak-yüksek, hacim, sıcak-soğuk, ağırlık, şekil, renk vb. temel kavramları öğrenmelerini ve doğru kullanmalarını kolaylaştırmaktadır.

Zekâ, üç biliş egzersizleriyle gelişir; verilen amaca uygun olan bilgiyi uygun amaca olmayan bilgiden ayrıştıma, birkaç ipucu kullanılarak daha fazla bilgi üretme ve soyut kavramların edinilmesidir (Johnson, Christie and Yawkey, 1999).

Koşullu düşünme; nesnelerin özelliklerine göre nitel ve nicel değerlerini anlamaktır. bir kg pamuk mu yoksa bir kg demir mi ağır? 120 ml dikey kaptaki su mu 120 ml yatay kaptaki su mu fazladır? Burada maddenin korunumu devreye girmektedir. Çocuk miktar değişmedikçe eşit oranların aynı olduğunu bilmelidir, koşul miktardır. Hacmi değişip, demirin pamuktan daha ağır olduğunu bildiği halde miktarın değişmemesi şartıyla pamuk ve demirde aynı ağılıktadır. Demir sert bir cisim olduğu için ağır, pamuk yumuşak olduğu için hafif değildir. Bazı oyunlar çocukların inandıkları değerlerin aksine farklı çıkıp onları koşullu düşünmeye sevk edebilir. Bu da ancak oyunla sağlanır. Ayrıca algılama, sıralama, sınıflama, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel süreçleri de kullanır.

Problem çözme, çocuklar oynadıkları oyunlarında çok fazla çözülmesi gereken problemlerle karşılaşırlar. Her çocuğun problem çözme becerisi onun davranış ve tutumlarına göre değişiklik gösterir. Çocuklar sorunlar karşısında daha önce kullandıkları işe yarayan yöntemleri deneyebilir, oyun grubundaki diğer kişinin problem çözme yöntemini kullanabilir ve ya yeni bir yöntem geliştirmesi gerekebilir. Bunun yanı sıra bazı problemler tek yönlü çözülürken bazıları ise çok yönlü çözülebilmektedir. Puzzle'ın tek çözüm yolu varken yap-bozlar çok farklı şekillerde uygulanabilir (Pepler ve ross, 1981, Akt: Johnson, Christie ve Yawkey, 1999 s: 31). Oyunla mantık yürütmeyi, sebep-sonuç ilişkisi kurmayı, seçim yapmayı ve dikkatini toplamayı öğrenir.

Çok yönlü düşünme; bir nesneyi amacı ve fonksiyonun dışında kullanarak ona yeni anlamlar ve misyonlar yüklemektir. Burada yaratıcılık ve sembooleştirme devreye girmektedir. Çocuklara sunulan zengin uyaran ve nesnelerle temasın artması çocuğu nesnelere yeni anlamlar ve görevler yüklemeye yöneltmektedir. Oyunda çocuğun yaratıcılığı pozitif yönde artmaktadır. Nesneleri amaçları dışında kullanarak sembolleştirerek oyuna kazandırır.

Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi

Çocuğun yaşına ve gelişim yaşına uygun olarak davranışlar sergileyerek, içinde bulunduğu toplumun inanç ve değerlerine sistemine saygılı, toplumdaki diğer bireylerle gerekli ilişkileri kurabilecek tutum ve davranış geliştirmektir. Bireyin fiziksel sağlığı kadar ruh sağlığı da toplumla uyumlu ve barışık yaşadığında sağlanır. Topluma zıt ya da aykırı davranışlar sergileyerek kendini soyutlaması bireyin yalnız kalmasıyla sonuçlanır. İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. Toplumdan kendini soyutlayan veya toplum tarafından tecrit edilen bir insan mutlu olamaz. Kendi görevlerini ve rollerini benimseyip sorumluluklarını yerine getirerek toplum tarafından kabul görülen birey daha sağlıklı ruh ve beden durumunu ortaya çıkarır. Sosyalleşme doğumdan itibaren başlar ve yaşam boyu devam eder. Bireyin farklı yaş ve durumlarda farklı görevi sorumluluk ve rolleri vardır. Toplum bu rolleri sergilemesi gerektiği inancındadır çünkü bu birlikte yaşam ihtiyacının yazılı olmayan yasal metinleridir. Bu metinler insanların davranışlarını etkidiği gibi insanlarda metinleri etkileyebilir.

En küçük toplum ailedir. Aile çocuğun sosyalleşmesine destek veren ilk grup ve bunu gözlemleyip deneyimleyebileceği ilk sosyal ortamdır. Bireyin sosyalleşmesi için; gereksinimlerini doyurmayı, davranışlarını toplumun değer yargılarına göre düzenlemeyi, olumsuz davranışlarını en aza indirmeyi, toplumca onaylanan davranışları alışkanlık hâline getirmeyi, gelenek ve göreneklere uygun davranmayı, başkaları ile iyi ilişkiler içinde olmayı, kendine karşı saygılı olmayı öğrenmesi gerekmektedir (MEGEP, 2007a). Anne babalar, çocuklarının toplumla çatışmasız, sorun yaratmadan, başkalarına ve haklarına saygılı, empati kurabilen, tutarlı, görgü ve nezaket kurallarını bilen bireyler olması konusunda yönlendiricidirler.

Çocuk doğduğu andan itibaren çevresini keşfeder. Bebeğin ilk oyunu onun çevresindeki nesneleri tek başına keşfetmesidir (Goldstein, 2012). Altıncı aydan sonra nesnelerle birlikte insanları da keşfetmeye ve onlarla ilişkiler kurmaya başlar. Birçok rol ve modeli tekrar tekrar oyununda yaşar. Çevresindeki kişileri gözlemler ve o kişilerin karakter, tutum ve davranışlarını oyunlarına taşırlar. Bunu yaparken toplumun kabul gördüğü davranışları sergileyip oyun grubundan onay

alırken toplum tarafından kabul görmeyen davranışları da oyunda oynarlar ve sonuçlarını incelerler. Çocuklar oyunda toplum tarafından kabul görmeyen davranışları da deneyimleyip bu konuda ki merak güdülerini azaltabilirler. Mesela hırsızlık yapmayı merak eden çocuk hırsızcılık oyunu oynayabilir. Bu onun hırsız olacağı anlamına gelmez. Çocuklar doğru-yanlış, iyi-kötü ayırt etmeden her şeyi öğrenir. Olması gereken davranışları sergileyip tekrar kullanabilirken olmaması gereken davranışları deneyimleyerek sonuçlarını inceler ve kullanmamak üzere bilgiyi kaydeder. Sadece merak ettiği olumsuz bir örneği oyunun da yaşamaya ve nasıl olduğunu anlamaya çalışır. Hırsızın bir başkasının eşyasını izinsiz aldığında insanların neler hissettiğini anlayıp, bunun yanlış bir davranış olduğunu öğrenir.

Çocukların gelişimleriyle birlikte oyunları da gelişir. İlk başlarda kendi başına oynayan çocuk daha sonra aynı grupta aynı materyalle farklı amaç doğrultusunda oynar, grupla işbirliği için aynı amaca yönelik oyun oynamaya doğru oyun gelişimi ve sosyalleşme gösterir. Arkadaş edinme önem kazanır. Oyuncak değiştirmeye, sevdiği veya dikkatini çeken bir oyuncağın sahibiyle arkadaş olmaya, evcilik oyunu oynamaya heveslidir. Sosyal yaşamın sınırlılıklarını fark eder. Duygu ve isteklerini kontrol etmeye çalışır. İsteklerini elde etmenin yollarını arar. İş birliği dostluk, empati gibi tutumlara karşılık rekabet, kavga, elde etmek için ısrarcı, hırçın ve kavgaya varan davranışlarda görülebilir. Bu tutumlar karşısında ebeveynlerin ve eğitimcilerin sabırlı, anlayışlı, empatik bir yaklaşımla durumu çözümleyebilen bir yaklaşım sergilemeli negatif disiplin yöntemleriyle sert ve katı tutum içinde olmamalıdırlar.



Beyazıt Emin parkta iki tane oyuncağıyla oynar. Ertuğrul ve Neslişah onun oyuncaklarıyla oynamak isterler. Bunu kabul etmeyen Beyazıt Emin oyununa devam eder. Ertuğrul sinirlenip, kızmaya "Ben de seninle oyuncaklarımla oynatmayacağım. Bize geldiğinde sana hiç oyuncaklarımı vermeyeceğim, sen de çok sıkılacaksın hemde ağlayacaksın" der. Bunun üzerine Beyazıt Emin "Tamam tamam gel oynayalım" diyerek birlikte oynamaya başlarlar.



Çocuklar yaşamının ileriki yıllarında arkadaşlıklar ve dostluklar kurmaya başlayıp, bir gruba dahil olup o grubun amaç ve beklentilerini benimseyerek gruba ait olma çabasını gösterirler.

Oyunun sosyal gelişime katkılarından biride oyunu takip ederek kendine sıra geldiğinde rolünü oynaması, dikkat ve konsantrasyonunu artırır. Oyuna yön vermesi, yeri geldiğinde gruba liderlik yapması gibi sorumluluk ve görevini getirme ve başkalarına karşı sorumlu olma duygularını kazandırır.

Kısaca oyunun empati, merhameti ve paylaşmayı artırır, seçimler ve seçenekler yaratmayı öğretir, arkadaşlık ilişkilerini biçimlendirir, sözel olmayan becerileri geliştirir, dikkat ve konsantrasyonu artırma gibi sosyal gelişime katkısı vardır (Goldstein, 2012).

Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi

Çocuklar çevrelerinden gelen etkilere ve isteklere çeşitli yollarla tepki verirler. Gülümseme, ağlama, çeşitli sesler onların bu tepkiler onların duygularının dışa vurum şeklidir, bu da duygusal gelişimdir. Duygusal gelişim zihinsel, fiziksel, dil ve sosyal gelişimle etkileşim halindedir. Doğumundan itibaren bebeklerin

ihtiyaçları vardır, özbakım gibi ihtiyaçlarının yanı sıra gelişiminin kritik dönemi olan temel güven duygusunun da karşılanması gerekmektedir. Sevilme, eğlenme, güvenme, gibi duygusal ihtiyaçların karşılanması çok önemlidir. Özellikle annesiyle veya bakımı üstlenen kişiyle kuracağı sağlıklı iletişim onun ileriki yaşantısına temel olacaktır. Bebeğinin bakımının zamanında, yeteri kadar ve rutin olarak karşılanması çocuğun hem bedensel gelişimine hem de duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır.

Duygusal gelişim genellikle sosyal gelişimin altında değerlendirilmektedir. Kişisel farkındalık, kendini yönetme, toplumsal bilinç, ilişki yönetimi ve esneklik duygusal gelişime dahil etmemiz gereken ve beynin duyu merkezinin parçasıdır (Moyles, 2012). Bireyin kişisel duygu durumunu ve duygularını tanımlamayı bilmesi gerekmektedir.

Duygusal gelişimde iletişim çok önemlidir. Hissettiğiniz duyguların karşımızdaki kişi tarafında anlaşılması gerekmektedir. Çocukların davranışlarının ya da tepkilerinin altında nedeni bilmek ve bu konuda anlaşıldığını hissettirmek çocukta sağlık duygusal gelişimine destek vermek demektir.

Okul öncesi çocuklar, üç yaşından itibaren duygusal reaksiyonlarının daha da gelişmesiyle birlikte tüm duygu türlerini yaşarlar. Kıskançlık, inatçılık, nefret, sevinç duyguları ilkel biçimleriyle görülür. Özellikle oyun sırasında darılma ve itişmeler ağlama sebebidir (MEGEP, 2007a). Çocuk içinde bulunduğu duygularını açıklamak yerine ağlayarak ortaya koyar. Dil gelişimi duygularını betimleyecek seviyede ve zengin kelime dağarcığın sahip olmadığından bunun yerine çeşitli davranışlar sergilerler. Duygularını yüz buruşturma, kaş çatma gibi fiziksel olarak ortaya koyarlar. Duyguları anlatmak kadar karşımızdaki kişiler tarafından anlaşılması gerekir.

Çocuk oyunda öfke, kızgınlık, kıskançlık, korku, şiddet, elem, sevinç, acı, kaygı, iğrenme, düşmanlık birçok duyguyu deneyimler. Bu duyguları oyunlarda yaşayarak başa edebilmeyi öğrenir, bu duyguların vermiş olduğu olumsuz kaygıyı ve endişeleri ortadan kaldırarak bu duygularla baş etmeyi öğrenir. Yaşamın ileri yıllarında ortaya çıkan madde bağımlılığ, kendini ifade edememe, anlaşılamama, karşısındaki kişinin duygularını anlayamama durumlarını ortadan kaldırmak için küçük yaşlarda duygularını ifade etme ve duygusal sorunlarla baş edebilme becerisini kazandırmak gerekmektedir. İnsanlarla ilişkilerin en zor bölümü kendini anlatmak ve karşındaki insanı anlamaktır. Karşılıklı olarak anlaşılmak kişiyi duygusal olarak rahatlatacak, mutlu ve huzurlu kılacaktır.

İlgi ve isteklerini gerçekleştirirken küçük çocukların korkak ve endişeli oldukları açıktır. Çocuklar anlamlandıramadıkları duyguları nasıl yöneteceklerini bilemezler. Belkide duyguları tanır ama yönetemezler (Scarlett, 2005). Oyun bu konuda onların ilgi ve isteklerini gerçekleştirmek için duydukları kaygıyı ortadan kaldırmalarına inandırmak ve çözüm yolu göstermek için en iyi araçtır.

Oyun anksieteyi, stresi, siniri ve korkuyu azaltır, mutluluk, samimiyet ve benlik saygısı, duygusal esnekliği ve dışa vurumu, değişim ve sürprizlerle baş edebilme yeteneği artar, sakinlik ve dayanıklılığı artırır, duygusal acısını dindirebilir. (Goldstein, 2012).

Oyunun Fiziksel Gelişime Etkisi

Çocuk bilinçli ve refleks olarak birçok hareket kabiliyetiyle dünyaya gelir. Refleksler yaşam boyu devam ederken, bilinçli hareketler düzenli bir sıra izleyerek gelişir. Fiziksel gelişim dış dünya ile hareket ve sözsüz iletişime geçerek çevreyi keşfetmeye ve kendimizi anlatmaya yardımcı olur.

Çocuk ilk doğduğunda sahip olduğu arama, yakalama-kavrama, gibi reflekslerden sürünme, emekleme, yürüme, uzanma, denge, gibi ilkel hareketler döneminden sonra temel hareketler dönemine geçer. Temel hareketler döneminin sonuna doğru hareketlerin olgunlaştığı ve manipülatif becerilerde ustalaştığı görülmektedir.



Çocuk çevresindeki olayları ve kişileri gözlemleyerek kendine rol model alıp taklit etmeye başlar. Yaşlı bir insanı yürüme şekli, ev işleri taklidi, araba sürme, market alış verişi gibi bütün davranışları taklit ederek bazen bu yetişkinler tarafından yönlendirilirken bazen çocukların kendiliğinden yapmayı çalıştığı bir durum olarak ortaya çıkar. Çocuklar kendi bedenlerini hareket ederek keşfederler. Oyun bu hareketlerin deneyim kazanıldığı en güzel fırsattır. Çünkü oyun yoluyla ortaya hem eğlenceli hem de deneyim kazanabildiği amaç ve araç olmaktadır.

Çocuk oyunla dikkat, kuvvet, denge, bedensel koordinasyon, esneklik becerilerini kazanır. Çocukların zamanla fiziksel becerileri geliştiği ve davranışlarında ustalaştıkça oyunları da bu gelişimden etkilenerek gelişir ve oyun bu becerileri destekler ve daha da ustalaşmasını sağlar. Oyunda çocuk sürekli hareket halindedir. Özellikle hareketli oyunlarda kalp atışı, kan dolaşım hızı ve solunum normalin üzerine çıkar. Bu sayede kana bol oksijen geçer ve kan akışı yoluyla dokulara daha çok oksijen ve besin taşınır. Vücut, oyunda terler. Böylece bedendeki zehirli atıklar dışarı atılır. Oyun yoluyla enerjisini boşaltan çocuğun uykusu düzene girer ve iştahı açılır (MEGEP, 2007b).

Oyun çocukların pozitif duygular bağışıklık sistemini, kalp-damar ve hormonal sistemi düzenleyip verimliliği artırır, stres, yorgunluk, depresyonu ve etkilerini azaltır, hareket, çeviklik, koordinasyon, denge, ince ve kaba motor becerilerini artırır (Goldstein, 2012).

Oyunun Dil Gelişimine Etkisi

Dil duygu ve düşünceleri anlatmaya, olayları ve durumları açıklamaya yarayan bir iletişim aracıdır. Dil gelişimi annenin ya da çocuğa bakan kişinin onunla oynayarak her şey hakkında konuşmasıyla başlamaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren bağırarak, çığlık atarak ve heceleyerek dil ile oynarlar. Bu onların dil gelişimini ve iletişim becerisini artırır. İletişimin en önemli sembollerinden biri olan dil; çocukta önce alıcı, sonra da ifade edici olarak gelişir. Buda ev halkının desteklemesiyle olur. Alıcı ve ifade edici dil taklit ve sosyo-dramatik oyunla gelişmektedir.



Arkadaşlarıyla oynarken kelime dağarcıkları geliştiği gibi, kelimelerin anlamlarını öğrenerek, konuşmaya karşı hevesli olmaktadırlar (Moyles, 2012). Yetişkinlerin küçük çocukların seslerini veya kelimelerini tekrar etmesi onlara hem eğlenceli bir oyun hem de dikkatini geliştirecek önemli bir çalışmadır (Forbes, 2004).

Oyun çocuğun hayatının büyük bir bölümünü kaplar ve gerçek yaşamda olduğu gibi oyun içinde de diğer insanlarla iletişim kurabilmek için dili kullanmak zorundadır. Çocuk oyunlarının büyük kısmı dil gelişimini destekler. Özelikle sembolik oyunlar, evcilik oyunları ve diğer dramatik oyunlar düzgün cümleler kurma, sesleri ve tonlamaları doğru kullanma becerisi kazanmalarına yardım eder. Oyun yoluyla kelime hazinesi genişler, anlatılanı daha iyi ve çabuk anlar, kendini daha iyi ifade eder (MEGEP, 2007b).

Yetişkinlerle oynanan oyunlarda oyunun anlatılması, kuralların söylenmesinde dil gelişimini desteklemektedir. Dilin duygusal bir boyutu vardır. Oyunun duygusal dil boyutunda kuklalarla ve diğer oyuncaklarla oynarken veya farklı rollere girerken duygularını açıklamayı öğrenirler (Moyles, 2012). Kızgın olduğu, üzüldüğü, korktuğu duyguları açıklayarak ortaya koymuş olur.

Çocukları zaman zaman kelimeleri yanlış telaffuz edip, yanlış anlamlarda kullanabilmektedirler. Yetişkinle birlikte ve arkadaşlarıyla oyun oynayan bu yanlışların doğrusunu öğrenebilir hatta bu eğlenceye dönüşebilir.

Sosyo-dramatik ve hayali oyunlarda rollerin paylaşılması, oyunun kurulması, görevlerin dağılımı yine dil gelişimini desteklemektedir (Moyles, 2012). Tüm oyun türleri çocukların dil gelişimi ve ielrişim becerilerinin desteklenmesi için pratik yapma şansı sağlar. Dil kültürel ve etnik yapıdan meydana gelir. Dolayısıyla oyunda dil ve iletişimde kültür ve değerler de aktarılmış olmaktadır. İkinci dil edinen çocuklar, o dilin yapısıyla birlikte dile ait olan kimliği de fark etmektedirler.

Sonuç

Çocuk doğumuyla birlikte her geçen gün gelişmektedir. Gelişimiyle birlikte oyunu da gelişerek devam eder ve aynı zamanda oyunda çocuğu geliştirir. Oyunun gelişim üzerindeki etkisi gelişimle iç içe olmasıdır. Çocuk oyun oynayarak zihni gelişir, sosyalleşir, duygularını tanımayı ve ifade etmeyi öğrenir, çevresiyle iletişim kurarak ana dilini etkili ve doğru kullanmayı öğrenip, oyun oynayarak eğlenip bedensel gelişimini desteklerken enerjisini boşaltarak dinlenme şansını da yakalar. Oyun gelişimi tüm çocuklarda gelişimleri gibi evrenseldir. Çevresini keşfetmeyle başlayan oyun grupla işbirlikçi bir çalışmayla bir amaca uygun olarak rol ve görevlerini yerine getirerek sorumluluk alıp özgün oyunlar kurabilme becerisine kadar gelmekte ve yaşam boyu değişik türlerde oyunlar oynamaktadırlar.

Yaşam boyunca oyun insanları mutlu etmektedir. Duygularını ifade edip, stres, kaygı ve korkularından kurtulmayı bu yolla başarabilmektedir. Oyun her yerdedir. Oyun oynamak için özel zaman, mekan ve materyale ihtiyaç yoktur. Çocuklar yaratcılıklarını sembolleştirme güçlerini ortaya koyarak nesnelere yeni anlamlar yükleyerek materyal ihtiyacını, her durumda ve zamanda oyun kurabilme becerisiyle mekan ve zaman kavramının üstünde bir performans gösterebilmektedir. Yemek yerken, uykuya geçerken, arabada giderken heryerde her zamanda oyun vardır.

Çocuğun gelişimini durduramadığımız gibi oyun oynamasını da durduramayız. Sağlıklı gelişimi içinde oyunun gelişim üzerindeki etkisini göz ardı etmeden bu ilişkilinin sürdürülebilmesini sağlamalıyız.

Kaynaklar

Forbes, R. (2004). Beginnig to play. Open University Pres .England.

Goldstein, F. (2012). Play in children's development, health and well-being. (Second Edition). USA: An Imprint of Addison Wesley Longman, Inc.

Gürkan, T, ve Haktanır, G. (2006). Okul Öncesi İçin Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Johnson, J., Christie J., and Yawkey, T. (1999). Play and early childhood development. Second Edition. An Impirit of Addision Wesley Longman, Inc.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007a). MEGEP Eğlence Hizmetleri Sosyal Gelişim ve Duygusal Gelişim. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007b). MEGEP Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun Etkinliği-I. Ankara.

Moyles, J. (2012). A to z of play in early childhood. UK: Bell & Bain Ltd, Glasgow.

Saracho, O., and Spodek B. (2003). Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education. USA: Information Age Publishing,

Scarlett, G. (2005). Children's play. UK: Sage Publications, Inc.

Wiesberg, D., Zosh, J.,et al. (2013). Talkin it up. Play, language development, and the role of adult support. American Journal of Play, 6(1). http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/6-1-article-talking-it-up.pdf. Erişim Tarihi: 01.09.2014

8. BÖLÜM

OYUN ETKİNLİĞİNİ PLANLAMA-UYGULAMA - DEĞERLENDİRME

İçindekiler

Giriş

Öğretmenin Oyundaki Rolü

Oyun Etkinliğini Planlama

Oyun Etkinliğini Uygulama

Oyun Etkinliğini Değerlendirme

Okul Öncesi Eğitim Programındaki Oyun Zamanı

Sonuç

Ek 1- Oyun Değerlendirme Formu Örneği

Kaynaklar

Giriş

"Okul öncesi yaşamın en baskın özelliği, oyun oynamadır. Ama bu özellik hep hak ettiğinden daha az önemsenmiştir."

Morris, 2013, s. 92

Belirli bir amaca ulaşmak için var olan olanakların ve bunların nasıl kullanılacağının önceden saptanmasına planlama denilir (Seyrek ve Sun, 1999). Uygulamaların amacına ulaşabilmesi için planlama gereklidir. Kaliteli bir okul öncesi eğitim programının unsurlarından biri program ve yönergelerdir. Program ve yönergeler ile çocukların genel gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ortaya koymak, eğitim-öğretim standartlarına ulaşmak hedeflenmektedir. Planlama, programın içerisinde bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak temel öğedir (Preschool Planning Guide, 1998). Çocukların düzenli olarak gözlemlenmesi, değerlendirilmesi de kaliteli okul öncesi eğitimin bir diğer unsurudur (Curricular Guidance for Pre-School Education, 1997). Öğretmenler, planlama ve değerlendirme ile yıl boyunca sınıf dinamiğini, kendilerini ve çocukları bireysel/grup olarak çok yönlü bir şekilde değerlendirebilmektedirler.

Oyun etkinliğinde de diğer etkinliklerde olduğu gibi genellikle planlama yapılması gereklidir. Oyun etkinliğini planlama, eğitsel amaçlara ve gelişimsel hedeflere ulaşılması açısından önem taşımaktadır (Sevinç, 2004). Çocukların oyun ve diğer etkinliklerini planlamak başlıca şu yararları sağlayabilir:

- Çocukların farklı deneyimler kazanmasını ve öğrenme kapasitelerinin artmasını desteklemektedir.
- Çocukların öğrenmelerinin yakından takip edilmesini sağlar.
- Çocukların ihtiyaçlarına yönelik materyallerin seçilmesini sağlar.
- Çocukların kendi öğrenme hızlarında gelişimlerini destekler.
- Planlama ile olumlu bir sınıf ortamı desteklenebilir.
- Çocuklar, öğrenmeleri sırasında rehberliğe sıklıkla ihtiyaç duyarlar. Planlama ile öğretmen, bu rehberliği daha etkin biçimde gerçekleştirebilir.
- Öğretmen ve çocuk merkezli etkinlikler arasında denge sağlanabilir (A Guide to Early Childhood Program Development, 2007; Curricular Guidance for Pre-School Education, 1997).

Planlama yıl boyunca yapılması gereken bir iş olmasına karşılık, her okul öncesi eğitim sınıfının dinamiği de farklılaşacaktır. Her çocuğun parmak izi gibi her okul öncesi eğitim sınıfının da atmosferi farklıdır. Bu farklılık beklenmedik du-

rumlarda (sınıfa yeni bir çocuğun katılması, bir çocuğun hastalanıp eve gönderilmesi, etkinliklerin erken bitmesi, çocukların etkinliklerde sıkılması v.b.) planlarda aksamalara neden olabilir. Öğretmenler, planlarını uygulama konusunda sıkıntı yaşadıklarında, okul öncesi eğitimin esneklik ilkesinden yola çıkarak, planlarında olmayan ancak çocukların ilgi duyabilecekleri, sevdikleri oyun dahil tüm etkinliklerden yararlanabilirler.

Öğretmenin Oyundaki Rolü

Öğretmenin çocukların oyunundaki temel rolü, oyunun etkisinin artmasını ve güçlenmesini sağlamaktır. Küçük çocuklar özellikle doğal bir biçimde ortaya çıkan oyunlarının katılımcılarıdır. Öğretmenler de çocukların kendiliğinden gelişen oyunları için ihtiyaç duyacakları destekleri sağlayabilmelidirler. Bu destekler, mekan, materyaller, zaman, güvenlik ve akranlardır.

Mekan, materyaller, güvenlik ve akranlarla ilgili bilgiler kitabın çeşitli bölümlerinde detaylı biçimde sunulmuştur (Bkz. Bölüm 10, 11 ve 15). Zaman desteği ile ilgili bilgiler de bu bölümde paylaşılmaya çalışılmıştır.

Öğretmenler, bu destekler ile çocuk merkezli oyun etkinliği içerisinde çocuğun,

- ✓ Oyunla ciddi biçimde ilgilenmesini,
- ✓ Keşiflerinden heyecan duymasını,
- ✓ Başarılarıyla övünmesini,
- ✓ Sabırlı ve cesaretli olmasını sağlayabilecektir (Sheridan, 2011).

Kagan (1990), okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenin oyunla ilgili rolünü üç yönden ele almıştır: Dahil olma, yapısal ve işlevsel yönler. *Öğretmenin oyuna dahil olması*, öğretmenin oyunda lider ve girişimci bir rol üstlenmesi ya da diğer katılımcılarla aynı düzeyde etkin olması şeklinde açıklanmıştır. *Yapısal yön*, oyunla ilgili program, zaman, yer, araç-gereç düzenlemelerinin yapılmasıdır. *İşlevsel yön* ise dahil olma ile paralel gitmektedir. Öğretmenin oyun ile ilgili deneyim, bilgi, inanç ve tutumlarının çocukların oyunlarına doğrudan ve/veya dolaylı olarak yön verebilmesidir (Kagan, 1990).

Öğretmenler yukarıda belirtilen unsurlarla birlikte çocukların oyun oynamalarını destekleyeceklerdir. Bunun yanı sıra çocukların oyun sırasındaki süreçler, oyun sonunda ortaya çıkan sonuca göre daha çok ilgilenmelidirler. Temelde, oyun bir şey ortaya koymak için oynanmamaktadır. Çocukların bir şeyler yapmaları oyunun kendisidir. Öğretmenler, sonuç yerine sürece odaklanmalıdırlar.

Oyun etkinliğini uygulamada, yeni bir oyunun öğretiminin yanı sıra çocukların bildikleri oyunları tekrar oynatma da yer almaktadır. Oyun etkinliğinde planlama (oyun öncesi), uygulama (oyun sırasında) ve değerlendirme (oyun sonrası) olmak üzere üç aşama, yeni bir oyunun öğretilmesi açısından aşağıda açıklanmıştır. Öğretmenlerin, oyun etkinliği sırasındaki rolleri bundan sonraki alt başlıklarda ayrıntılı biçimde anlatılmaya çalışılacaktır.

Oyun Etkinliğini Planlama

Oyun etkinliğini planlamada şu noktalar dikkat edilmelidir (Öztürk, 2010; Sevinç, 2004; Seyrek ve Sun, 1999):

- **Eğitsel amaçların belirlenmesi:** Eğitsel amaçlar çocukların yaş, ilgi, istek, ihtiyaç ve bireysel farklılıkları doğrultusunda belirlenir. Örnek olarak fiziksel rahatsızlığı olabilen çocuklar için aşırı hareketli oyunlar yerine daha az hareketli oyunlar seçilebilir ya da bu çocuğa daha pasif bir rol verilebilir.

Unutulmamalıdır ki, oyuna göre amaç belirlemek yerine amaca göre oyun belirlenmelidir. Çocukların gelişimini desteklemek ve en üst düzeye çıkarmak amacı doğrultusunda oyunlar belirlenmelidir. Oyunu belirlerken öncelik eğitsel, gelişimsel amaçlar olmalıdır. Eğitsel amaçlar doğrultusunda, belirlenen konulara, kazanım-göstergelere göre de oyunlar seçilebilir. Ancak ne yazık ki öğretmenlerin bazı durumlarda önce oyunu belirleyip sonradan amaçları ortaya koydukları görülebilmektedir. Öncelik her zaman çocukların özellikleri, ihtiyaçları ile şekillenecek eğitsel amaçlarda olmalıdır.

- **Oyunun seçilmesi:** Oyunun seçilmesinde de gelişim özellikleri büyük önem taşımaktadır. Oyun etkinliğinin amacı, çocukların keyifli, güzel zaman geçirmesi olmasının yanı sıra gelişiminin de desteklenmesidir. Gelişim özelliklerinde yaş, bireysel farklılıklar, ilgi istek ve ihtiyaçlar önem taşıyan kavramlardır. Öğretmenler tüm bu özellikleri göz önünde bulundurup oyunları seçmelidirler.

Gelişim alanlarına göre oyun örnekleri aşağıda verilmiştir. Belirtilenler doğrultusunda, çocukların yaş gruplarına, sınıf atmosferine v.b. özelliklere göre bu oyunlarda düzenlemeler yapılabilir. Ayrıca aşağıdaki oyunlar, en çok destekleyebildikleri gelişim alanlarına göre sınıflandırılmışlardır. Oyunlardaki amaçlar da bu gelişim alanı doğrultusunda belirtilmiştir. Ancak oyunların, aynı anda birden fazla gelişim alanını destekleyebildiği de unutulmamalıdır.

Sosyal gelişim alanı için örnek:

Dört Ayak Nasıl İki Ayak Oldu ? (Gülay, Yenibayrak 2010).

Yaş grubu: 5-6 yaş.

Amaçlar: Çocukları arasındaki işbirliği, yardımlaşma ve arkadaşlık becerilerini geliştirmek.

Araç-gereç: İki kutu, sınıfta oluşacak grup sayısı kadar 1'den 10'a kadar sayıların yazılı olduğu kartlar (her karttan 2'şer tane olacaktır), sınıfta oluşacak 2'şerli grup sayısı kadar çift çorap, çeşitli meyve, sebze, eşya resimlerinin bulunduğu kartlar.

Uygulama: Öğretmen kutulardan bir tanesine sınıfta 2'li grup sayısı kadar 1'den 10'a kadar sayıların yazılı olduğu kartları önceden yerleştirir. Sınıftaki çocuklardan birer eş seçmeleri istenir ya da öğretmen çocukları eşleştirir. Tüm çocuklar 2'şerli gruplar oluştururlar. Gruplardaki çocuklar yan yana durduklarında yan yana olan ayaklarına aynı çiftteki çorapları giyerler. Oyun boyunca da eşler kol kola hareket edeceklerdir. Arzu edilirse kurdele ile kollar bağlanabilir. Sınıfın bir köşesine çiftler yerleştirilir. Bir köşede diğer kutu, en uzak köşede ise bitiş çizgisi vardır. Her grup torbadan bir sayı kartı çeker. Gruplar çektiği sayının diğer eşini diğer kutudan bulacaklardır. Sayıların eşlerinin bulunduğu kutuda çocukları şaşırtmak amacıyla çeşitli meyve, sebze, eşya resimlerinin bulunduğu kartlar da konulmalıdır. Ancak diğer kutuya çorapları giydikleri ayaklarını kullanarak tek ayakla gideceklerdir. Sayı kartının eşini bulduktan sonra bu kez zıplayarak bitiş çizgisine gideceklerdir. Bitiş çizgisine giden ilk grup oyunu kazanacak, bitiş çizgisinden en son geçen grup ise sonuncu olup oyunu kaybedecektir. Kazanan grup kendi ödülünü, kaybeden grup ise cezasını kendi belirleyecektir.

Değerlendirme: Tüm gruplar gösterdikleri çabadan ve bitiş çizgisine ulaştıkları için alkışlanırlar. Çocukların eşleriyle birlikte hareket ederken neler hissettikleri, birlikte iş yapmanın, yardımlaşmanın ve tek başına yapamayacağımız işler üzerinde konuşulur. Yardıma ihtiyaç duyabilen kişiler ve yardımlaşma ile ilgili örnek olaylar anlatılabilir.

Etkinlikte dikkat edilmesi gereken noktalar: Gruplar oluşturulurken iyi anlaşamayan, birlikte pek oynamayan, vakit geçirmeyen, (varsa) anlaşmazlık yaşamış çocukların bir araya getirilmesi çocukların eğlenerek birbirlerini tanıma fırsatı sağlaması açısından yarar sağlayabilir. Rastgele seçimi sağlayabilmek için de çocukların kur çekerek eşlerini seçmeleri de sağlanabilir. Sayı kartlarının önceden hazırlanması gerekir. Etkinlik sırasında kullanılmak üzere çocuklardan bir çift çorap istenebilir.

Bilişsel gelişim alanı için örnek:

Çöpleri Ayrıştırma Oyunu (Gülay ve Önder, 2011)

Yaş grubu: 5-6 yaş

Amaçlar: Sınıflandırma, gruplama, neden-sonuç ilişkisi becerilerini desteklemek.

Araç-gereç: Pil, cam şişe, kağıt ve pet su şişesi resimleri, kutular, atıklar (pil, plastik eşya, pet şişeler, buruşturulmuş kağıt parçaları, cam eşyalar, boya malzemeleri, bez torba ya da çuval.

Uygulama: Bu oyun iki aşamadan oluşmuştur: Aşamalar birbiri ardına hemen oynanmalıdır.

1. aşama: Oyunun öncesinde grup odasının köşelerine büyük kartonlara çizilmiş ve boyanmış pil, cam şişe, kağıt ve pet su şişesi resimleri yerleştirilerek çöp ayrıştırma köşeleri hazırlanır. Kartonlara çizilmiş resimler çocuklar tarafından boyanabilir. Daha sonra içinde piller, plastik eşya ve pet şişeler, buruşturulmuş kağıt parçaları ve cam eşyalar bulunan büyük bir bez torba (çuval gibi) ortaya konur. Torbadaki nesneler dışardan görünmez. Gruptaki çocuklar birer birer torbadan çektikleri nesneyi hangi köşeye ait olduklarını belirleyerek o köşeye götürüp bırakırlar. Öğretmen ve çocuklar birlikte köşelerdeki nesnelerin neler olduğunu yüksek sesle söylerler.

2. aşama: Oyunun ikinci aşamasında çocukların boyunlarına küçük kartonlara çizilmiş pil, cam eşya, kağıt ve plastik eşya resimleri asılır. Bu sırada çocuklar kartonlara bakmamaları için uyarılırlar. Çocuklar boyunlarında kartonlar olduğu halde müzik eşliğinde dans ederler. Müzik kesildiğinde her çocuk boynundaki kartonda bulunan nesne resmine bakarak, odanın hangi köşesine (önceki aşamada hazırlanmış olan pil, cam eşya, kağıt, plastik pet şişe köşeleri) gitmesi gerekiyorsa o köşeye müzik başlamadan koşup yerini almalıdır. Müzik başladıktan sonra köşesine ulaşan ya da yanlış köşeye giden çocuk oyun dışında kalır. Daha sonra çocukların boyunlarında asılı olan resimli kartonlar değiştirilir (bir çocuktan alınıp diğerinin boynuna asılır) ve müzik tekrar başlatılır. Oyun böylece devam eder.

Değerlendirme: Oyunun sonunda çocuklarla çevre kirliliğinin nedenleri, çevreyi temiz tutmanın, geri dönüşümün önemi, geri dönüşümü sağlamak için okulda/evde neler yapabilecekleri ile ilgili konuşulur.

Fiziksel gelişim alanı için örnek:

Hızlı Düşün ! (Early Learning Activities for Preschoolers, 2014)

Yaş grubu: 6 yaş

Amaçlar: Büyük ve küçük kas becerilerini desteklemek.

Araç-gereç: Kauçuk top.

Uygulama: Oyun, açık ya da kapalı geniş bir alanda oynanabilir. Belirlenen yerde geniş bir çember çizilir. Daire çevresinde sıralanmış çocuklar, topu istediği bir kişiye yerde bir kere zıplatarak gönderecektir. Topu zıplatarak arkadaşına gönderen çocuk ona "Adın ne ?", "En sevdiğin renk nedir ?", "Kaç yaşındasın ?", "Saç rengin nedir?", "En sevdiğin yemek nedir ?" gibi sorulardan istediği bir tanesini soracaktır. Sorduğu çocuk kendisine gönderilen topu eline almadan soruya cevap vermelidir. Topu tutunca da bu kez kendi istediği bir çocuğa aynı şekilde atar ve ona bir soru sorar.

Değerlendirme: Oyunun sonunda öğretmen çocuklarla sordukları sorular, cevaplar, topu nasıl attıkları, başka neler sorabilecekleri ve topu başka nasıl gönderebileceklerini sorabilir. Oyun, topun farklı şekillerde atılması (bacak arasından birbirine göndermek gibi) ile de oynanabilir.

Duygusal gelişim alanı için örnek:

Eğer Mutluysan Bunu Yap !

(Eğer Mutluysan Bunu Bil (Early Learning Activities for Preschoolers, 2014) isimli oyundan uyarlanmıştır)

Yaş grubu: 4-5 yaş

Amaçlar: Duyguları tanıma ve uygun şekilde ifade etme becerilerini desteklemek.

Araç-gereç: -

Uygulama: Öğretmen çocukları etrafında toplar. Çocuklara duygularımızla ilgili cümleler söyleyeceğini, cümleye göre de çocukların uygun yüz ifadelerini gösterip, sesleri çıkartıp, cümlede söylenen hareketleri yapacaklarını belirtir.

"Eğer mutluysam, kahkaha atarım ve arkadaşıma sarılırım." (Çocuklar gülerek istedikleri arkadaşlarına sarılırlar).

"Eğer üzgünsem, ağlarım." (Çocuklar ağlama taklidi yapacaklardır).

"Eğer kızgınsam, şöyle derim: Kızgınım çünkü……." (Çocuklar sırayla cümleyi tamamlayarak söylerler).

"Eğer korkmuşsam, yardım isterim." (Çocuklar "İmdat!!" ya da "Yardım edin!" diye bağırarak koşarlar.

Değerlendirme: Oyunun sonunda, hangi duyguların söylendiği, hangi durumlarda bu duyguları hissedebileceğimiz sorulabilir. Öğretmen çocukların yaş gruplarına göre farklı duyguları da ekleyebilir, yönergelerde değişiklikler yapabilir. Gerekirse duygularla ilgili resimlerden de yararlanabilir.

Dil gelişim alanı için örnek:

Kavramı söyle, zıddını bileyim!

(Opposites (Early Learning Activities for Preschoolers, 2014) isimli etkinlikten uyarlanmıştır)

Yaş grubu: 5-6 yaş

Amaçlar: Sözcük ve dağarcığını geliştirmek.

Araç-gereç: Zıt kavram kartları (mutlu-üzgün, yürümek-koşmak, gülmek-ağlamak, gitmek-kalmak, siyah-beyaz, yüksek-alçak, oturmak-kalkmak, ıslak-kuru, büyük-küçük, ince-kalın, uzun-kısa v.b.). Kartların her birinden en az 4-5 adet olmalıdır.

Uygulama: Öğretmen zıt kavramlarla ilgili dergi, gazetelerden kestiği resimleri kartlara yapıştırır, altına kavramların adını da yazar. Kartları yere serer. Çocuklar kartların etrafında bulunurlar. Çocuklardan biri sayışmaca ya da tekerleme ile seçilir. Seçilen çocuk bir kavram söyler. Diğer çocuklar söylenen kavramın zıddını yüksek sesle söyler ve kartların içinde bulmaya çalışır. Bulanlar kartı havaya kaldırır. İsteyen çocuklar o kavramı sınıf içindeki materyaller arasında da arayabilirler. Kavramla ilgili kartı resim yada nesne bulan çocuklardan hızlıca koşarak kavramı söyleyen çocuğun yanına ilk gelen çocuk yeni kavramı söylemeye hak kazanır.

Değerlendirme: Oyunun sonunda çocuklarla kavramlarla ilgili konuşulur. Başka hangi kavramların söylenebileceğini, bu kavramlarla ilgili nesneleri nerelerde gördüğümüz sorulabilir.

Gelişim alanlarının yanı sıra yaş grubu da oyun seçiminde önemli bir belirteçtir. Yaşlara göre oyunların gelişimi ve ilgili örnekler 5. bölümde detaylı biçimde sunulmuştur. Burada, birden fazla yaş grubunun bir arada bulunuyorsa, farklı yaş gruplarının özelliklerine dikkat edilmesi vurgulanacaktır. Öğretmenler bu durumda, yaş gruplarının ihtiyacına göre oyunlarda değişiklikler yapılabilir.

Örnek olarak, aşağıda "Balon Örüntüleri" isimli bir oyun verilmiştir. Oyun 5-6 yaş içindir. Ancak sınıfta 4 yaş grubundan çocuklar da varsa, bu oyunda düzenleme yapmak gereklidir. 5-6 yaş versiyonu, 4 yaş için zor ya da karmaşık olabilir. Aşağıda 4 yaş için yapılabilecek uyarlama açıklanmıştır.

Balon Örüntüleri

Yaş grubu: 5-6 yaş**.**

Amaçlar: Şekil, rakam, renk ile ilgili kavram öğrenimini ve örüntü oluşturma becerilerini desteklemek.

Araç-gereç: Çok sayıda, aynı renk balon, asetat kalemleri.

Uygulama: Öğretmen çok sayıda balon şişirir. Balonların üzerine sadece bir şekil çizer. Bu şekil kare, üçgen, daire, dikdörtgen, yamuk, beşgeni elips, rakamlar, eğer çocuklar biliyorsa harfler. Balonlardan 2, 3 ya da 4'lü çeşitli örüntüler (daire, 5, elips gibi) oluşturur. Çocuklar balonların oluşturduğu örüntüleri kendi bedenlerini kullanarak göstereceklerdir. Her çocuk örüntüdeki bir öğe olacaktır. Örnek olarak, "daire, 5, elips" örüntüsünde sınıf 3'lü gruplara ayrılacaktır. Çocuklar yan yana gelirler ve biri vücudunu kullanarak daireyi, diğeri 5 rakamını, sonuncusu ise elipsi gösterecektir.

Değerlendirme: Oyunun sonunda balonlar, örüntülerde geçen şekiller, rakamlar harfler hakkında sorular sorulur.

4 yaş için uyarlama: Eğer sınıfta 4 yaş grubu çocuklar varsa öğretmen öncelikle bu çocuklar için farklı renk balonlar şişirir. Onların örüntülerini 2 farklı renk balonu yan yana getirerek oluşturur. 4 yaş grubu çocuklar, o renklerdeki oyuncaklardan bulup, yan yana getirerek örüntülerini oluştururlar.

Oyunun seçiminde düzenli olarak çocukların fikirleri de alınmalıdır. Özellikle önceden öğrenilmiş oyunlarda çocuklara bazı durumlarda (sınıf kalabalıksa) 2 oyun gibi sınırlı seçenekler sunarak çocukların tercih yapması, karar vermesi sağlanabilir. Bazı durumlarda doğrudan çocukların istedikleri oyunlar seçilmelidir. Çocuklar oyunlarını, oyunlarındaki rolleri belirleyebilirler. Hatta oyunlarında yapmayı planladıklarını çizmeleri bile istenebilir (McAfee and Leong, 2012).

- **Sürenin, uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi:** Oyunun süresi gün içindeki eğitim akışı açısından önem taşırken, okul öncesi eğitimdeki esneklik ilkesini unutmamak gerekir. Şöyle ki, çocuklara göre oyunun süresi tahmin edilenden kısa ya da uzun olabilir. Çocuklar oyunu çok sevdilerse ve bir daha oynamak

isterlerse oynamalarına izin verilmelidir. Çocukların etkinliklere keyifle katılmaları, mutlu olmaları ve olumlu ruh haliyle öğrenmeleri eğitimin temel unsurlarındandır. Bu yüzden oyunlar istenirse birden fazla kez oynanabilmelidir. Süre kavramı içerisinde gün içinde oyun için doğru bir zamanlama yapabilme de yer almaktadır. Çocuklar sıkılmışsa, yorulmuşsa oyunlar, belirlenen süreden erken de tamamlanabilir.

- **Oyun yerinin ve araçlarının belirlenmesi:** Oyunlar açık ya da kapalı alanlarda oynanabilir. Güvenlik önlemlerinin alınması, alanların büyüklüğü, hava koşullarının uygunluğu, çocukların dikkatini çekebilecek aşırı uyaranın olmaması gibi unsurlarla açık alanlarda oyun oynamak da çocukları için oldukça yararlıdır. Kapalı olanlarda da sınıfta, okuldaki farklı yerlerde, müze gibi mekanlarda da oyunlar oynatılabilir. Eğitim-öğretim yılı içerisinde oyunların kapalı, açık mekanlar olmak üzere mümkün olduğu kadar farklı yerlerde oynatılabilmesi önem taşımaktadır. Oyun alanlarının alanın bakımsız, havasız, kirli, ışık açısından yetersiz, aşırı sıcak ya da soğuk olmaması gereklidir. Araç-gereçler belirlenirken, oyuna, çocukların gelişim düzeyine uygunluk, sağlam, hijyenik ve güvenli olması, çocuk sayısı ile orantılı ve çeşitli olması son derece önemlidir.

- **Amaç, süre, mekan ve araç-gereç arasındaki bütünlüğün incelenmesi:** Amaçlar, süre, mekan ve araç-gereçler arasındaki uyumun gözlemlenmesi.

Eğitsel amaçların belirlenmesi, oyunun seçilmesi ve oyunla ilgili diğer hususların (süre, mekan, araç-gereç v.b.) belirlenmesi aslında ayrı ayrı aşamalar gibi görünse de birlikte işleyen, paralel aşamalardır. Bu aşamalar arasındaki tutarlılık da önemlidir. Örnek olarak, araç gerecin olduğu bir oyun için önceden araç gereçleri hazırlamak; çocuk sayısına göre küçük gruplu ya da eşli oyunlarda düzenleme yapmak ya da dar ve kapalı bir mekanda aşırı hareket gerektiren oyunları oynatmamak gerekebilir.

Uygulama sırasında, çocuklardan yapabilecekleri ölçüde yardım alınabilir. Böylece onların sosyal ve duygusal becerileri başta olmak üzere bir çok gelişim alanına katkı sağlanabilir.

Oyun Etkinliğini Uygulama

Oyun öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (Aydın, 2010; Sevinç, 2004; Seyrek ve Sun, 1999; Tuğrul, 2007):

- Oyun tam anlamıyla açıklanmalı ve öğretilmelidir. Oyunun anlatımında ilgi çekecek, merak uyandıracak bir üslup izlenmelidir. Analojiden yararlanılabilmelidir.

- Oyun öğretiminde araç-gereçler tanıtılmalıdır.
- Oyunda bir düzen olmalıdır.
- Oyunun adı ve kuralları açıklanmalıdır.
- Gerekirse oyun resimlerle, farklı materyallerle anlatılmalıdır.
- Oyun sırasında yetişkinlerin etkin rehberliğine ihtiyaç duyulabilir. Rehberlik, çocukların ihtiyacı olduğunda yardım etmek, kuralları hatırlatmak, soruları cevaplandırmak, oyunda yer almak şeklinde olabilmektedir. Eğitimciler bu konuda özenli davranmalıdırlar.
- Gereksiz ayrıntılardan kaçınılmalıdır.
- Eğer ihtiyaç duyuluyorsa örnek bir uygulama yapılmalıdır. Benzer şekilde eğitmen örnek hareketleri göstererek çocuklara model olmalıdır. Benzer biçimde, ihtiyaç var ise oyundaki roller ile ilgili oyun öncesinde canlandırma, taklit, parmak oyunları, tekerleme, sayışmaca gibi çeşitli şekillerde ısındırıcı çalışmalar yapılabilir.
- Eğitimciler yeri geldiğinde çocuklarla oyun oynamalı, bazı durumlarda da oyunları gözlemlemelidirler. Yetişkinlerin çocuklarla oyun oynamasının son derece önemli olduğu düşünüldüğünde, eğitimcilerin çocuklarla oyun oynama alışkanlığına sahip olmaları gereklidir.
- Oyun sırasında çocukların yanlış ya da kural dışı davranışları karşısında, oyunun akışını bozacak şekilde tepki gösterilmemelidir. Çocukların yanına giderek alçak sesle ve sakin bir şekilde, yumuşak hareketlerle müdahale edilebilmelidir.
- Öğretmenler öğretecekleri oyunları tam olarak bilmelidirler. Çok iyi bilmedikleri oyunları öğretmeden önce oyunla ilgili bilgilerini güncellemeleri ya da tamamlamaları gerekmektedir.
- Rol dağılımında çocukların istekleri ön planda olmalıdır. Aynı rolü birden çok çocuk istiyorsa, oyunun akışı bozulmayacaksa hepsi aynı rolü alabilirler. Buna göre oyunda birtakım değişiklikler gerçekleştirilebilir. Eğer oyun, böyle bir yapılandırmaya izin vermiyorsa, öğretmen oyunun temel amacı ve mantığını koruyarak yine oyunda bir takım değişiklikler yapabilir. Bu durum da mümkün değilse çocuklara sırayla aynı rolleri üstelenebilecekleri şekilde oyun birkaç kez oynatılabilir. Okul öncesi eğitimdeki "çocuğa görelik" ilkesi unutulmamalıdır.

Yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenler, yeni bir oyun öğretmekle beraber çocukların bildikleri oyunları da sıklıkla oynatabilmelidirler. Bu durumda, çocukların özgür seçimler yapmaları sağlanmalıdır. Oyun oynamaya yönelik bir çevre oluşturulmalıdır. Çocuklar kendi oyunlarını, oyun materyallerini üretmeleri ve oyunlarını yönetmeleri sağlanmalıdır.

Oyun Etkinliğini Değerlendirme

Bölüm 13'de, gözlem ve değerlendirmede oyunun bir araç olarak nasıl kullanılacağına değinilmiştir. Bu bölümde ise oyunun değerlendirilmesine odaklanılmıştır. Oyun ile ilgili değerlendirmede, öğretmenin etkinliği, kendisini ve çocukları değerlendirmesi gereklidir. Değerlendirmede gözlem önemli bir yer tutmaktadır.

Değerlendirme ile öncelikle;

- Çocukların oyun için bireysel ihtiyaçları,
- Sağlanan desteğin niteliği,
- Eğitimcinin oyundaki rolü,
- Desteklenmesi gereken konular, unsurlar ortaya konulabilecektir (Sheridan, 2011).

Etkinliği değerlendirmede, oyunu planlama ve uygulama aşamalarında belirtilenler doğrultusunda oyunun çocuklara, amaçlara uygunluğu, araç-gereçlerin oyuna uygunluğu incelenmelidir. Bunun yanı sıra çocuklara oyun etkinliğinde geçen konu, kavram, davranış, bilgilere yönelik sorular sorulmalıdır. Değerlendirmelerde çocuklara mümkün olduğunca açık uçlu sorular sorulmalıdır. Örnek olarak, "Oyunu sevdiniz mi ?" sorusunun yanı sıra "Oyun bittiğinde neler hissettiniz ? Bu oyunu oynarken neler hoşunuza gitti ? Oyunda hoşunuza gitmeyen bir şey oldu mu ? Varsa nelerdir ?" gibi çocukların duygularını açıklamalarına, yorum yapmalarına imkan veren sorular sorulmalıdır. Çocukların duygularını paylaşmaları desteklenmelidir. Değerlendirme sırasında tüm çocuklara cevap hakkı verilmelidir. Belirli çocuklar sürekli olarak konuşturulmamalıdır. Çekingen, az konuşan çocuklar da konuşmak için cesaretlendirilmelidir. Fırsat eğitiminden yararlanılarak oyunda geçen kavram, konulardan yola çıkarak çocuklara çeşitli sorular sorularak öğrendikleri bilgileri pekiştirme olanağı verilmelidir. Çocukların tüm değerlendirmelerine, cevaplarına saygı duyulmalı, söylediklerinden dolayı eleştirilmemelidirler. Benzer şekilde yanlış cevaplar verdiklerinde de çocuklar eleştirilmemeli, yargılanmamalıdır. Çocukların soru sormaları da teşvik edilmelidir.

Etkinliği değerlendirirken, sonraki uygulamalarda oyunda düzenleme (materyal ekleme, kuralı değiştirme v.b.) yapılıp yapılmayacağına karar verilmelidir.

Değerlendirme, oyunun amacına göre geçerliği-güvenirliği ortaya konmuş ölçme araçlarıyla ve/veya programdaki kazanım-göstergeler açısından da yapılabilir. Örnek olarak, eğer çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerine yönelik saklambaç oyununu oynatmışsanız, bu oyunun sonunda belirlediğiniz gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergelere ulaşıp ulaşmadığınızı değerlendirmelisiniz. Her bir oyun için farklı değerlendirme formları ve yöntemleri kullanılabileceği gibi dönem başında geliştirilebilecek bir form da hazırlanabilir (**Bkz. Ek 1**). Ek 1'deki form, örnek olarak hazırlanmıştır. Öğretmenler, ihtiyaçları doğrultusunda form üzerinde düzenlemeler yapabilirler. Ek 1'deki formda, oyunun değerlendirilmesi söz konusudur. Öğretmenler çocukları bireysel olarak değerlendirebilecekleri bir form da hazırlayabilirler. Bunun yanı sıra küçük çocukların oyunlarını, çeşitli amaçlar doğrultusunda değerlendirmeye yarayacak, geçerlik güvenirliği yapılmış ölçme araçları da bulunmaktadır. Oyun Davranışı Ölçeği (Gülay Ogelman, 2012), Oyun Temelli Değerlendirme (Transdisciplinary Play-ased Assessment-TPBA 2) (Linder vd., 2008). Bu ölçme araçlarıyla ilgili detaylı bilgiler diğer bazı bölümlerde yer almaktadır (Bölüm 13 ve 20).

Eğitimci kendisini değerlendirirken oyunu başlatma, devam ettirme, sonuçlandırma gibi alanlardaki performansını değerlendirmelidir. Yönerge verme, çocukları yönlendirme, araç-gereçleri kullanma v.b. alanlarda oyunun doğru ve sorunsuz işleyişi açısından kendini değerlendirebilmelidir. "Eğitimci oyunu oynatırken nerelerde zorlanmıştır? Hangi kısımları daha kolay gerçekleştirmiştir? Çocukları gereken rehberliği yapabilmiş midir? Çocukların zorlandıkları noktalarda, oyunun işleyişini kolaylaştırabilecek önlemler alınmış mıdır?" Böylece diğer oyunlar olmak üzere tüm etkinliklerde sorunsuz işleyişi gerçekleştirebilir.

Çocuklar değerlendirilirken oyuna katılımları, yönergeleri uygulamaları değerlendirilmelidir.

- Çocukların oyunda zorlandıkları, anlamadıkları noktalar var mıdır? Neden keyif almışlardır?
- Çocukların en çok neden keyif almışlardır?
- Çocuklar oyunla ilgili sorulara doğru cevaplar vermişler midir?
- Çocuklar istenilen amaçlara ulaşabilmiş midir?

Yukarıdaki örnek değerlendirme sorularının yanı sıra grubun yapısına göre farklı sorular da geliştirilebilir. Çocuklarla ilgili değerlendirmede, çocuklara başarı duygusunun tattırılması, çabalarının taktir edilmesi, övülmesi önem taşımakta-

dır. Yarışmalı oyunlarda kazananlar alkışlanırken, kazanamayanlar da gösterdikleri gayrete dikkat çekilerek, alkışlanmalıdır. Hastalık, travmatik olaylar (istismar, ihmal v.b.), gelişimsel özel ihtiyaçlar gibi unsurlar nedeniyle çocuklar oyunlara yeteri kadar ilgi göstermeyebilir, motivasyonları diğer çocuklara göre daha düşük düzeyde olabilir. Eğitimcilerin bu durumlarla ilgili sağlıklı, düzenli olarak gözlem yapması gereklidir.

Her oyunun sonunda değerlendirme yapılmalıdır. Eğitimci, değerlendirme ile ilgili notlar alırsa çok daha iyi olacaktır. Notlar sayesinde çocukların ve kendisinin oyunlarla ilgili performanslarını değerlendirmek, sınıfın oyun arşivinin oluşturulması, çocukların sevdikleri, zorlandıkları, beğenmedikleri oyunların belirlenmesi gibi noktalar ortaya konulabilecektir. Çocuk grubunun her oyundaki performansının farklı olabileceği unutulmamalıdır. Çocukların ruh hali, sınıftaki bir takım değişiklikler (öğrenme merkezlerindeki değişiklikler, yeni materyaller, kaynaştırma öğrencisinin gelmesi v.b.) çocukların oyunlardaki performanslarını etkileyebilecektir. Eğitimcinin, bu değişikliklerin nedenleri bulması, neler yapması gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır.

Vygotsky'nin kuramındaki iskele kurmak (scaffolding) kavramından yola çıkarak çocukların özellikle sembolik oyunlarının aşağıdaki kavramlar doğrultusunda değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda çocuğun gelişimini desteklemek, üst düzeye taşımak için oyunlardaki yetişkin desteğinin ne şekilde olması gerektiği belirlenmelidir (Leong and Bodrova, 2012):

Planlama-Çocuğun daha üst düzeyde oyun oynaması için düşünebilmesi.

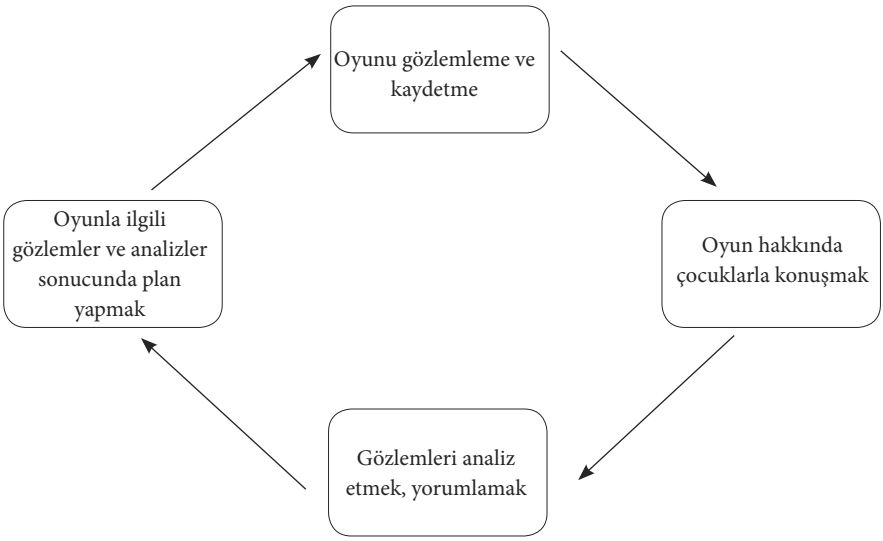
Roller-Çocuğun durumu, dil becerilerini ve duygusal dışa vurumlarını ortaya koymasını sağlayacak rolü.

Destek- Oyun sırasında kullanılabilecek nesneler (gerçek, sembolik, hayali).

Zaman- Oyun ve zaman ilişkisinin kurulması. Bazı oyunlar tahmin edilenden kısa ya da uzun sürebilir. Bazıları ise farklı zamanlarda uygulananabilen aşamalara sahiptir.

Dil- Rol doğrultusunda çocuğun neler söyleyeceğini tasarlaması.

Senaryo- Roller arasındaki etkileşim ve kuralların bütünü.



Şekil 8. 1. Oyunla ilgili planlama ve değerlendirme döngüsü *(Moyles, 2012, s. 16).*

Bütün bunların yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarındaki oyun etkinlikleri ile ilgili dikkat edilmesi gereken diğer hususlar şunlardır:

➢ Eğitimcilerin oyuna bakış açıları, aldıkları eğitim ve deneyimleri çocukların sınıf ortamında özgürce oyun oynayabilmesinde etkilidir (Ashiabi, 2007). Yapılan bazı çalışmalar (Howard, 2010; König, 2009) eğitimcilerin oyunla ilgili teorik bilgilerinin ve yetişkinlerin çocuk oyunlarındaki rolü konusundaki bilgilerinin yetersiz olabileceğini ortaya koymuştur. Bu nedenle okul öncesi eğitimcilerine oyun, oyunla öğretim, oyun öğretmen/geliştirme v.b. konularda hizmet içi eğitimlerin, seminerlerin verilmesi yararlı olacaktır.

➢ Kültürlerarasındaki farklılıklar da öğretmenlerin oyuna bakış açılarını etkileyebilmektedir. Alman ve Çinli okul öncesi eğitimcilerin oyun ile ilgili farklı stratejiler izleyebildikleri belirlenmiştir (Wu and Rao, 2011). Alman eğitimciler, serbest oyunu çocukların yetişkin rehberliği olmadan oyun oynayacakları bir zaman dilimi olarak nitelendirirken, Çinli eğitimciler serbest oyun ifadesini kullanmamakla beraber, Alman eğitimcilere göre akademik içeriği ağır basan, yetişkin tarafından daha çok yapılandırılmış oyun etkinlikleri planlamaktadırlar. Buradan yola çıkarak Türk kültüründeki oyun davranışlarını, öğretmenlerin bakış açılarını, oyunla ilgili stratejilerini ortaya koyan çalışmalar gerçekleştirmek önem taşımaktadır.

- Küçük çocukların oyun davranışlarını etkileyen faktörlerden biri de anneye ve hatta okul öncesi eğitimcisine bağlanma şekilleridir. Şöyle ki, annelerine güvenli bağlanan çocuklar, oyunlarında sosyal konulara daha çok yer verebilmekte, oyunlara daha uzun süre konsantre olabilmekte, oyun oynamaya daha istekli olabilmektedirler (Rosenberg, 1984; Suess, Grossmann and Sroufe, 1992). Slovenya'da yapılan bir çalışmada (Cugmas, 2011), öğretmenine güvenle bağlanan okul öncesi dönem çocuklarının işbirlikli, sosyal oyunları daha çok oynadıkları, akranları izlemekten öte onlarla etkileşim içinde bulundukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin oyun davranışlarını gözlemleme, oyun etkinliklerini planlamada çocukların bağlanma örüntülerini de göz önünde bulundurması gerekmektedir.

- Oyunlar yıl içinde birden fazla kez oynatılabilir. Ancak bu durum eğitim-öğretim yılı boyunca oyun çeşidinin olmaması, çok az sayıda oyunun sürekli tekrar ettirilmesi anlamına gelmemektedir. Oyun bitmeden de sonlandırılmamalıdır. Bu durum çocukların üzülmelerine ve motivasyonlarının azalmalarına neden olabilir. Benzer şekilde çocukların ilgisi azalmışsa ve bitmişse oyunu devam ettirme ve sonlandırma noktasında da ısrarcı olunmamalıdır.

- Eğitim-öğretim yılının başında öncelikle çocukların bildiği oyunlar oynatılmalı, kolay oyunlar öğretilmelidir.

- Oyunlar, çocukların yaş grubu, çocuk sayısı, çocukların ilgi, istek, ihtiyaçları ve mekânsal özellikler doğrultusunda değiştirilebilir. Bazı durumlarda sadece çocukları şaşırtmak, onlara farklı düşünmenin örneğini gösterebilmek adına da eğitimciler oyunları değiştirebilmelidirler. Öğretmenlerin bu nedenle esnek bir bakış açısına sahip olması beklenmektedir.

- Oyunu öğretirken, mekan oyuna hazır hale getirilmeli, araç-gereç(ler) önceden hazırlanmalıdır.

- Çocukların becerilerini, yeteneklerini gösterebilmeleri için fırsatlar verilmelidir.

- Çocuklarla sık sık oyun oynanmalıdır.

- Tüm çocuklar oyunlara katılabilmelidir.

- Bireysel ve grup oyunlarına mümkün olduğu kadar eşit düzeyde yer verilmelidir. Çocukların kendilerinin başlattığı oyunlara müdahale edilmemelidir. Oyunun çocukların gelişimleri, kendilerini ifade edebilmeleri için son derece gerekli olduğu unutulmamalıdır.

- Oyunların gelişim alanlarının önemli bir bölümünü destekleyecek şekilde olmasına dikkat edilmelidir. Sadece bilişsel gelişim ya da fiziksel gelişime dayalı oyunlar yerine birden çok gelişim alanına destek verebilecek oyunlar seçilmelidir.

- Öğretmenin çocukları farklı oyun ortamlarında (bireysel, küçük, büyük grup oyunları) gözlemleyebilmesi gereklidir. Bu gözlemlerin sonucunda çocukların ihtiyaç duyabileceği rehberlik, model olma, yönlendirme gibi rolleri yerine getirmelidir (Johnson, Christie and Yawkey, 1998).

- Öğretmenin katıldığı oyunların çocukların deneyimlerini arttırdığı, çocukların oyunlarında ve öğrenmelerinde büyük role sahip olduğu belirtilmektedir (Johnson, Christie and Yawkey, 1998; Pramling Samuelsson, 2004). Öğretmenler, çocukların oyunlarına katıldıklarında soru sorarak, soru sormalarını destekleyebilmekte, model ve rehber olabilmektedir.

- Öğretmenler serbest oyunlar sırasında karşılaşılan sorunları tüm grubun yer alacağı oyunlar ya da etkinliklerde ele alarak doğru davranışı, beceriyi öğretmeyi hedeflemelidirler. Örnek olarak, oyun sırasında oyunlara katılamama, oyuncağı paylaşamama, isteyememe gibi durumlarla karşılaşan çocukların sosyal becerilerini geliştirme, akran ilişkilerini iyileştirme adına tüm çocukların katılacağı oyunlar oynatabilir.

- Oyunlar sırasında, anlaşmazlıkları çözmede çocuklara model olunmalıdır. Ayrıca çocukların birbirlerine rehberlik etmeleri konusunda desteklenmeleri önem taşımaktadır (Bodrova and Leong, 2010, s. 239).

- Farklı türdeki oyunlar seçilmelidir.

- Oyun gruplarında iki cinsiyetten de çocuklar yer almalıdır. Öğrenme merkezleri ve oyunlar cinsiyetlere göre sınıflandırılmamalıdır.

- Sınıfta kaynaştırma öğrencisi var ise oyunlarda mümkün olduğunca bu çocuklara yönelik düzenlemeler de yapılmalıdır.

- Öğretmenlerin var olan oyunların yanı sıra kendilerinin de yeni oyunlar üretebilmesi önem taşımaktadır. Oyunlar, çocukların gelişim özellikleri, yaşları, bireysel farklılıkları, sınıfın genel düzeni, fiziksel koşullar, kültürel özelliklerden yola çıkarak oluşturulabilir. Unutulmamalıdır ki, oyun geliştirmek deneyimle gelişebilecek bir süreçtir.

- Öğretmenleri oyun geliştirmeye yönlendirebilecek unsurlardan biri, bir çocuk grubu için uygun olan bir oyunun diğer grup için uygun olmamasıdır. Oyun geliştirmek bazı durumlardan ihtiyaçtan dolayı ortaya çıkarken bazı durumlarda öğretmenin çocukları sevindirmek, şaşırtmak için izlediği bir yol olabilmektedir. Oluşturulan oyunları bir araya getirdiğimiz bir dosya oluşturmak önemlidir. Bu dosyada oyunun adı, yaş grubu, amaçları, (varsa) materyalleri, uygulaması yer almalıdır. Fotoğraflar da eklenmelidir.

➢ Açık alandaki oyunlar ile kapalı alan oyunları dengeli bir şekilde planlanmalıdır. Her mevsimde açık alan oyunları oynatılabilmelidir. Açık alan oyunları sadece bahar ve yaz mevsimi için uygun değildir. Sonbahar ve kış mevsiminde de açık alan oyunları oynatılmalıdır. Örnek olarak yağmur atıştırdığında, yağmur damlalarını yakalamaca gibi bir oyun oynatılabilir. Kar yağdığında, kardam adam yapılabilir.

➢ Çocuklar, oyunlarda gerçek hayata dair farklı rolleri üstlenmeleri konusunda cesaretlendirilmelidir. Bunun için farklı rolleri biraraya getirecek oyunlar hazırlanmalıdır. Örnek olarak, itfaiye konulu bir oyunda trafik polisi, bakkal gibi rollerinde dahil edilmesi. Bunun yanı sıra aynı oyun içinde farklı ruh hallerini canlandırmalarına da imkan tanınmalıdır. Farklı roller ve farklı duygusal durumlar, çocukların sosyal-duygusal gelişimleri açısından büyük öneme sahiptir. Çocukların hayallerini oyunlara yansıtmalarına da izin verilmelidir (Leong and Bodrova, 2003).

➢ Çocukların oyunlarını zenginleştirmek için farklı yerlere (müzeler, evcil hayvan satış mağazası, botanik bahçeleri, semt pazarları, diş hastanesi v.b.) geziler düzenlenmeli, sınıfa farklı mesleklerden konuklar çağırılmalı, farklı konularda kitaplar okunmalıdır (Leong and Bodrova, 2003).

➢ Oyun söz konusu olduğunda, güvenlik de her zamankinden daha ön plana çıkmaktadır. Çünkü çocuklar oyunlar sırasında bir çok detayı gözden kaçırabilir, hareket düzeyleri artabileceği için güvenlik önlemleri alınmaz ise kazaların artabileceği dikkate alınmalıdır (Trawick-Smith, 2012).

Okul Öncesi Eğitim Programındaki Oyun Zamanı

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 Güncelleştirilmiş Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, Güne Başlangıç Zamanı'nın ardından Oyun Zamanı etkinliği yer almaktadır. Oyun zamanında öğretmen çocukları öğrenme merkezlerinde oyuna teşvik edebileceği gibi açık havada yürüyüş, gezi, egzersiz gibi etkinliklerle de gerçekleştirilebilir (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Programda her gün yer verilmesi gereken Oyun Zamanında oyun oynatılmak tercih edildiği taktirde çocukların istedikleri oyunları oynamaları, öğretmenlerin çocukların oyun davranışlarını, hangi merkezlerde, ne oynadıklarını, hangi arkadaşları ile oynadıklarını gözlemlemeleri önem taşımaktadır. Bu açıdan Oyun Zamanı, öğretmenlerin çocukları oyun yoluyla tanıyabilecekleri eşsiz bir zaman dilimidir. Öğretmenin, çocukların arasında dolaşması, oyunlarına katılması, öğrenme merkezlerinde oluşabilecek yığılmalara karşı önlem alması, ihtiyaç duyulduğunda çocukları farklı öğrenme merkezlerine, farklı oyunlara yönlendirebilmesi gerekli-

dir. Oyun Zamanı, çocukların başıboş ve hatta sınıfta yalnız bırakılabilecekleri bir etkinlik değildir. Aksine öğretmenin oldukça aktif olması beklenir.

Hollanda'da 4-6 yaş grubundan 877 çocuğun oyun davranışının video kayıtları ve gözlemler yoluyla incelendiği bir çalışmada (Berjhout, Bakkers, Hoekman and Goorhuis-Brouwer, 2013) oyun zamanı sırasında çocuklara sunulan zengin ve çeşitli materyallerin ve öğretmenin deneyimli oluşunun çocukların çok çeşitli oyunlar oynayabilmesini sağladığı belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin Oyun Zamanı sırasında çocukları bireysel ve grup olarak düzenli bir şekilde takip etmesi gereklidir. Konu ile ilgili başka bir çalışmada da (Xu, Gelfer and Perkins, 2005), serbest zaman etkinliklerinde eğitimcinin çocuklara verdiği yönergeler arttıkça çocukların işbirlikli oyunların azaldığını, paralel oyunların arttığını, yönergeler azaldıkça çocukların işbirlikli oyunlarında da artış olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışma, çocukların bir aradayken oyunlarına müdahalenin az olması gerektiğini desteklemektedir. Öğretmenin oyunlarda denk getirebildiğinde aktif çocuklarla pasifleri eşleştirebilmesi, çok iyi anlaşamayan çocukları bir araya getirebilmesi önem taşımaktadır.

Sonuç

Okul öncesi eğitim kurumlarında oyun öğretimi bir takım hazırlıkları ve aşamaları gerektirmektedir. Hazırlıkların temelinde çocuk için ve çocuğa görelik ilkelerinden yola çıkılmalıdır. Şener-Demir 1999'da Ankara'da yaptığı çalışmasında, okul öncesi eğitimi kurumlarının oyun politikalarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları, oyuna ayrılan süre, mekan, oyun malzemesi için ayrılan bütçe açısından devlet okullarının içerik merkezli, özel okulların ise çocuk merkezli bir yaklaşımı izlediğini ortaya koymuştur. Ancak genel olarak okullarda çocukların oyun saatlerini organize edemediği belirlenmiştir (Şener-Demir, 1999).

Bunun yanı sıra yukarıda oyun etkinliğini planlama bölümü, çocuklara bilmedikleri bir oyun öğretmek ya da bildikleri bir oyunu yeniden oynatmak açısından ele alınmaya çalışılmıştır. Oyun temelde zevk için yapılan, herhangi bir düzenleme içermeyen, eğlenceli davranışların tamamıdır (Artar, 1999). Çocukların serbestçe oyun oynayabilmeleri, oyunlarını seçebilmeleri, özgür olmaları son derece önemli ve sağlıklı gelişim açısından gereklidir. Belirtilen oyun öğretiminde, çocukları hiç bilmedikleri bir oyunla tanıştırmak ve bildikleri oyunları oynatabilmek adına düzenlemelerin yapılmasına değinilmiştir. Anlatılmak istenen, kesinlikle "eğitimcilerin kendi amaçları için çocuğun oyununu düzenlemesi" değildir. Aksine çocuğun gelişiminin desteklenmesi adına çocuklar ekseninde belirlenen eğitsel amaçlarla hareket edilmelidir. Bunun dışında tabii ki çocuklar tüm süreç boyunca özgürce oyunlarını seçebilmeli, oynayabilmeli, üretebilmelidir.

Ek 1. Oyun Değerlendirme Formu Örneği

Oyunun adı:.....

Oyunun türü:.....

Oynandığı tarih:.....

Kaçıncı kez oynatıldı ?:.....

Oyun ortalama kaç dakika sürdü ?:.....

Oyun istenildiği şekilde başlatıldı mı ?:.....

Oyun süresince çocukların zorlandıkları, sıkıldıkları bölümler oldu mu ?:.....

Çocuklar oyunda en çok ne(ler)den keyif aldılar?: .....

Çocuklar oyun sırasındaki ilginç tepkiler (sorular, cevaplar v.b.) gösterdiler mi ?:.....

Oyunda değişiklik yapıldı mı ? Yapıldıysa hangi değişiklikler yapıldı? Niçin?: .....

Oyun nasıl sonlandırıldı?: .....

Çocukların oyuna katılım düzeyleri ne düzeydedir?:.....

Oyunda belirlenen kazanım ve göstergelere ulaşıldı mı?:.....

Bu oyun tekrar oynatıldığında düzenleme yapılması gereken kısımlar var mıdır?: .....

Öğretmenin oyun sürecindeki performansı ne düzeydedir?:.....

Kaynaklar

A Guide to Early Childhood Program Development (2007). USA: Connecticut State Department of Education. Erişim tarihi: 16.06.2014. www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/.../early_childhood_guide.pdf.

Artar, M. (1999). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun hakkına ilişkin tutumları.* Cumhuriyet ve Çocuk: 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri (Yay. Haz. B. Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. No: 2.

Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal, 35: 199-207.*

Aydın, G. (2010). *Çocuk oyunları el kitabı. Oynuyorum eğleniyorum.* Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.

Berjhout, L., Bakkers, H., Hoekman, J., and Goorhuis-Brouwer, S. M. (2013). Observing free play in classrooms with an instrument based on video analysis. *Early Child Development and Care,* 183(1): 125-136.

Bodrova, E., and Leong, D. J. (2010). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (Tools of the mind. The Vygotskian approach to early childhood education) (Çev. Ed. G. Haktanır-Böl. Çev. T. Güler). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cugmas, Z. (2011). Relation between children's attachment to kindergarten teachers personality characteristics and play activities. *Early Child Development and Care, 181(9):* 1271-1289.

Curricular Guidance for Pre-School Education (1997). Northern Ireland Council fort he curriculum, examinations and assessment. http://www.deni.gov.uk/preschool_curricular-2.pdf. Erişim tarihi: 16.06.2014.

Early Learning Activities for Preschoolers (2014). http://www.bestbeginningsalaska.org/activitiesresources/earlylearningmaterials/inenglish/preschoolers. Erişim tarihi: 16.06.2014.

Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okul öncesi dönemde çevre eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gülay, H. ve Yenibayrak, F. (2010). *5-6 yaş çocukları için sosyal beceri etkinlikleri.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gülay-Ogelman, H. (2012). Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği'ni (ODÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(2): 201-221.

Howard, J. (2010). Early years practitioners' perceptions of play: An exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice. *British Journal of Educational & Child Psychology,* 27: 91-102.

Johnson, J. E., Christie, J. F., and Yawkey, T. D. (1998). *Play and childhood development.* USA: Longman.

Kagan, S. L. (1990). Children's play: The journey from theory to practice. (Eds. E. S. Klugman and S. Smilansky), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications* (pp. 173–187). New York: Teachers College Press.

König, A. (2009). *Observed classroom interaction process between preschool teachers and children.* (Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern). Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Leong, D. J. and Bodrova, E. (2003). An hour of play – what for ? *Scholastic Early Childhood Today. March.* 5.

Leong, D. J., and Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. Y*oung Children,* January, 28-34.

Linder, T. W., Anthony, T. L., Bundy, A. C., Charlifue-Smith, R., Hafer, J. C., Hancock, F. and Rooke, C. C. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment, Second edition* (TPBA2). http://products.brookespublishing.com/Transdisciplinary-Play-Based-Assessment-Second-Edition-TPBA2-P215.aspx. Erişim tarihi: 16.06.2014.

McAfee, O. and Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi.* (Assessing and guiding young children's development and learning). (Çev.Ed. Birsen Ekinci). Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB *Okul Öncesi Eğitim Programı*, (2013). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Moyles, J. (2012). *A-Z of play in early childhood.* UK: Open University Press.

Öztürk, A. (2010). *Okul öncesi eğitimde oyun.* Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Pramling Samuelsson, I. (2004). The play learning child in early childhood education (Ed. D. Diskowski and E. H. Di-Bernardo). (*Lernkulturen und Bildungsstandrds-Kindergarten und Grundchule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit).* 172-204. Hogengehren: Schneider Verlag.

Preschool Planning Guide (1998). The University of the State of New York. The State Education Department. http://www.p12.nysed.gov/ciai/pub/presch1.pdf. Erişim tarihi: 31.07.2014.

Rosenberg, D. M. (1984). *The quality and content of preschool fantasy play: Correlates in concurrent social-personality functioning and early mother-child attachment relationship*s. Unpublished doctoral dissertation. USA: University of Minnesota.

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun.* İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Seyrek, H. ve Sun, M. (1999). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.

Sheridan, M. D. (2011). *Play in early childhood. From birth to six years.* (Revised and updated by J. Harding and L. Meldon-Smith). London: Routledge.

Suess, G. J., Grossmann, K. E. and Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15(1): 43-65.

Şener-Demir, T. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarında oyun politikası.* Cumhuriyet ve Çocuk: 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri (Yay. Haz. B. Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. No: 2.

Trawick-Smith, J. (2012). Play and the curriculum. (Eds. J. L. Frost, S. C. Wortham and S. Reifel). *Play and child development.* (pp. 245-284). USA: Pearson.

Tuğrul, B. (2007). *Oyun zamanı.* İstanbul: Morpa Yayınları.

Wu, S. C., and Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal,* 19(4): 469-481.

Xu, Y., Gelfer, J. I., and Perkins, P. (2005). Using peer tutoring to increase children's social interactions in early schooling. *TESOL Quarterly,* 39(2): 83–106.

9. BÖLÜM

OYUNLA ÖĞRETİM

İçindekiler

Giriş

Oyun ve Öğrenme

Oyunla Öğrenmenin Tarihsel Temelleri

Okul Öncesi Eğitim Programlarında Oyunla Öğrenme

Oyun Temelli Öğrenme Modelleri

Dünya Genelinde Okul Öncesi Programında Oyunla Öğretim

Oyun Yoluyla Öğrenme Sürecinde Öğretmen

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"Oyun kral olduğu zaman, ülkesi okul öncesi dönemdir."

Paley, 2004

Öğrenme denildiğinde akla ilk gelen, zihinsel gelişim, beynin işleyişi gibi kavramlardır. Bu nedenle beynin özelliklerinden kısaca bahsetmek yararlı olabilecektir. Beynin temelde dört özelliği bulunmaktadır:

- İlki, her kişinin beyninin kendine özgü bir organizasyon olduğudur. Parmak izi, dil izi gibi beynin yapısı da kişiden kişiye değişmektedir. Her çocuk farklı düşünmekte, hissetmek ve öğrenmektedir.
- İkinci olarak beyin sürekli gelişmekte, değişmekte ve çevreye uyum sağlayabilmektedir. Beynin gelişimi doğum öncesi ve yaşamın ilk yıllarında oldukça hızlı olmakla beraber yaşam boyu devam eder. Eğitimciler, çocukların günden güne değişimlerine hazırlıklı olmalıdırlar.
- Üçüncü olarak beynin yapısına ve işleyişine (bir anlamda bireysel farklılıklara) uygun hazırlanmış ortamlar, olumlu duygularla öğrenmeyi sağlayacaktır.
- Son özellik ise beynin gerçek hayata dair, anlamlı bilgilere ve deneyimlere ihtiyaç duyduğudur (Ruston, 2011). Beynin temel özellikleri incelendiğinde, oyunla öğrenme arasındaki ilişkinin izlerine rastlanılabilmektedir. Oyun çocuğun kendini iyi hissetmesini sağladığı için (üçüncü özellik doğrultusunda), olumlu duygular uyandırarak oyun sırasındaki öğrenmelerin kalıcı hale gelmesine katkıda bulunacaktır. Çocuklar oyunlarına gerçek yaşamı yansıtabildikleri için de beyin gelişimi için ihtiyaç duyacağı anlamlı bilgi ve deneyimlere oyunlar sırasında ulaşabilecektir (dördüncü özellik).

Oyun ve Öğrenme

Beynin işleyişinin yanı sıra öğrenme açısından bir çocuk, yaşamın ilk yıllarında beş yoldan öğrenir:

- ✓ Uygulama tekrarlarıyla,
- ✓ Deneme-yanılma yoluyla,
- ✓ Daha deneyimli bireyleri taklit ederek,
- ✓ Bir sorun üzerinde düşünüp onu çözerek,

✓ Dinleyerek ve yönergeleri izleyerek. Küçük çocuklar bu yolların hepsini birlikte kullanabilmektedir. Ancak hepsi aynı anda görülememektedir (Morris, 2013, s. 68).

Öğrenmenin biyolojik temellerine bakıldığında, bilginin görme, işitme ve kinestetik (rol oynama gibi) olarak yapılandırıldığı bilinmektedir. Küçük çocuklarda duyular son derece hassas ve güçlüdür. Çocukların bir işi tekrar etme ile ilgili cesaretlendirilmeleri, öğrenme isteklerini ve motivasyonlarını arttırabilmektedir (Anning, 2010). Çocuğun öğrenmesini arttıran bir diğer yol ise oyun oynar gibi olan en çok keyif aldığı faaliyetleridir (Morris, 2013). Oyunlar, oyunlaştırılmış etkinlikler, çocukların daha çok keyif almasına, motivasyonlarının üst düzeye çıkmasına destek olduğu için öğrenmeyi de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Aktif öğrenmede, beden ve zihin bir arada kullanılır. Oyun, çocuğu hem fiziksel hem de zihinsel açıdan etkin kıldığı için de aktif öğrenmeyi sağlar (Moyles, 2012).

Oyun ve öğrenme arasındaki ortak noktalar şunlardır:

- Oyun ve öğrenmede de, çocukların deneyimleri odak noktayı oluşturur.
- Fark etme, eş zamanlılık, doğallık ve çeşitlilik anahtar unsurlardır.
- Üst biliş, üst bilişsel diyaloglar ve meta-iletişim kritik öneme sahiptir. İletişim ve etkileşim, iki düzeye dayalıdır: Düşünme ve düşündüğü ile ilgili düşünme (Pramling-Samuelsson and Asplund-Carlsson, 2008). Oyunlar sırasındaki öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk iletişimi ve etkileşimi, üst biliş ve üst biliş içerisinde bilişsel alanlar arasındaki iletişimi desteklemektedir.

Oyunun en bilinen tanımlarında "etkin bir öğrenme süreci" olduğu belirtilmektedir (Aydın, 2010; Russ, 2003). Oyun kendiliğinden öğrenilir. Çocuğun oyun içerisinde kendi isteğiyle ve keyif alarak yer alması öğrenmeyi de kolaylaştıracaktır. Bu nedenle de oyun çocuğun eğitiminde etkin bir yol olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2010; Bodrova and Leong, 2006). Yardımlaşma, işbirliği, toplumsal roller, sorumluluk alma, saygı duyma v.b. bir çok beceri oyun içerisinde öğrenilebilmektedir. Oyunun gelişimi destekleyici etkisinin, öğrenme üzerinde de olduğu belirtilmektedir (Goorhuis-Brouwer, 2011). Oyun problem çözme, yaratıcı düşünme gibi becerileri destekleyebilmektedir. Bu beceriler de öğrenmeyi olumlu anlamda etkileyen, öğrenme sürecinde ihtiyaç duyulabilen beceriler arasında yer alır (Sandberg and Arlemalm-Hagser, 2011).

Oyun, çocuk tarafından başlatılan, yönetilen ve sonlandırılan bir süreçtir. Öğrenme ise hem çocuk hem de yetişkin tarafından başlatılan etkinliğin sonunda elde edilen sonuçtur. Okul öncesi eğitim içerisinde sıklıkla oyun ve öğrenmenin ayrı zamanlarda olabileceğine yönelik bir algıyla karşılaşılabilmektedir. Okuma-

yazmaya hazırlık çalışmaları, Türkçe dil etkinlikleri öğrenme ve eğitim etkinlikleri olarak değerlendirilirken oyun ise boş zaman etkinliği ya da çocukların rahatlaması için yapılan bir etkinlik görünümündedir. Bu algı eğitimcilere aittir. Çünkü okul öncesi dönem çocukları için oyun ve öğrenme birbirinden kesinlikle ayrılmamaktadır. Piaget'nin yaklaşımında da oyun, çocuğun deneyim kazandığı işi olarak nitelendirilmiştir (Pramling-Samuelsson and Asplund-Carlsson, 2008).

Oyunlar, en önemli beyin işlevinin gelişimine katkı sağlayabilmektedir: Bir hedef ulaşmak için kendi davranışlarını kontrol etme. Bu yetenek, sosyalleşmeden ödev yapmaya kadar anne babaların önem verdiği birçok alanda başarının temelini oluşturmaktadır. Okul öncesindeki bu bekleme süreleri (bir hedefe ulaşmak için davranışlarını kotnrol edip bekleme), ergenlikteki stres ve hayal kırıklığı ile başa çıkma ve konsantre olma yetenekleriyle de doğru orantılıdır (Aamodt and Wang, 2013 s. 148-149). Öğretme için oyunu kullanmak, beynin işlevlerini ve uzun vadede davranışları kontrol etme gibi üst düzey becerileri geliştirmek açısından da önem taşımaktadır.

Ayrıca oyun oynamak çocuklar için son derece eğlenceli olduğu için de çocuklara oyun oynatarak birçok şeyi yaptırabilirsiniz. Örnek olarak, oyuncakları toplamak gibi çocuklar için ilgi çekici olamayabilecek bir durum için oyundan yararlanılabilir: Çocuklara birer karınca, oyuncaklarında karıncaların yuvalarına götürmek istedikleri yapraklar oldukları söylenebilir. Eğitimci düdüğü çaldığında karıncalar yaprakları yuvalarına götürecektir. "Eğitimci bitiş düdüğünü çalana kadar acaba en çok yaprağı hangi karınca taşıyacaktır ?"

Oyun sırasında öğrenme tüm gelişim alanlarını kapsayabilmektedir. Örnek olarak, sırasını bekleme, sosyal roller, sosyal problem çözme gibi sosyal yeterlikle ilgili beceriler oyunlarla pekişebilmektedir. Öz kontrolün farkındalığı, özyeterliğin gelişimi, diğer çocukların bakış açıları ile ilgili farkındalık kazanmak duygusal gelişim alanındaki öğrenmeye örnek gösterilebilir. Oyundaki rolleri, kuralları aklında tutması, kavramlar hakkında düşünmesi, eşleştirmeler yapması, bilişsel gelişimi destekleyebilmektedir. Oyunlardaki diyaloglar sırasında kelime dağarcığının gelişebildiği de bilinmektedir. Fiziksel olarak da çocuklar en basit görünen oyunlarda bile küçük ve büyük kaslarını kullanmaktadırlar. Oyun sırasında çocuk, ne olduğu, neyi bildiği ve neyi bilmediği konusunda bir kontrole ve farkındalığa sahiptir. Bu farkındalık, öz-kontrolün de temellerini oluşturabilmektedir (Glover, 1999). Oyun, çocuk için merak uyandırıcı bir etkinliktir. Çünkü oyun sırasında çocuk bir çok şey ile ilgili detaylı düşünme fırsatını bulmaktadır. Örnek olarak, futbol oynayan bir çocuk, o sırada oyun odaklı birçok unsuru düşünmekte, zihinsel olarak bu detaylar arasında adeta kaybolmaktadır (Ortlieb, 2010). Olumlu, destekleyici çevreler küçük çocukların stresini azaltmakta, esnek

ve yaratıcı düşünmelerini destekleyebilmektedir. Oyunun bir öğrenme aracı olarak kullanıldığı ortamlarda ise olumlu ve destekleyici bir çevre sağlandığından, çocukların bireysel farklılıkların oluşumu desteklenebilmektedir. Her kişinin beyin işleyişinde farklılıklar vardır. Oyunla öğrenme bu farklılıkların en üst düzeye ulaşmasına katkı sağlayabilmektedir (Ruston, 2011). Serbest, yapılandırılmamış oyun sırasında çocuk, bilgiyi yapılandırmakta, bildikleri ve bilmedikleri ile ilgili değerlendirmeler yapabilmektedir (Tzuo, 2007). Açık uçlu oyunlar, çocukların öğrenme için gerekli araştırma ve keşiflerin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Cutter-Mackenzie and Edwards, 2013). Yalnız oyundan, işbirlikli, kurallı oyunlara geçmeleri oyun yoluyla öğrenme fırsatlarını da arttırmaktadır. Örnek olarak, sosyo-dramatik oyunlar aracılığı ile psikolojik sağlamlık, işbirliği becerilerini de öğrenmektedir (Siraj-Blatchford, 2009).

Oyun, çocukların kavramları kendi alanları içerisinde keşfetmelerini sağlamaktadır (Edwards, Cutter-Mackenzie and Hunt, 2010). Böylece kavramlarla, gerçek dünya arasındaki bağlantı kopmayacaktır. Çocuklar oyun sırasında eğlenerek, gerçek yaşama dair bir çok kavramı, detaylı bir biçimde öğrenebilme şansına sahip olacaktır. Oyun ve öğrenme arasındaki yukarıda belirtilen ortak yönler ve etkileşimin yanı sıra oyunun üç özelliği, eğitimde kullanılmasını kolaylaştırmaktadır:

- Çocuk üzerindeki olumlu etkisi,
- Okuma-yazma gerektirmemesi,
- Sürecin sonuçtan daha önemli olması (Johnson, Christie and Yawkey, 1998).

Çocukların oyun ve öğrenme potansiyelleri, okul öncesi dönem boyunca birbiriyle etkileşim halinde gelişecektir. Bu nedenle öğretmenlerin, anne-babaların çocuklara zengin, çeşitli oyun fırsatları sunabilmesi öğrenme açısından da gereklidir. İki kavram arasındaki bilgiler ışığında, ***oyun temelli öğrenme***, çocuğun oyun sırasında insanlar, hayvanlar ve nesnelerle etkin biçimde etkileşime girerek bilgiyi yapılandırmasına denilmektedir (Belonging, Being and Becoming, 2009).

Oyunla Öğrenmenin Tarihsel Temelleri

Oyunun, çocuğun ve okul öncesi eğitimdeki öneminin belirgin bir biçimde tanımlanması 150 yıl önce **Froebel** tarafından gerçekleştirilmiştir. Froebel, çocuğun oynarken diğer kişiler ve doğa ile uyumlu bir şekilde yaşadığını ifade etmiştir (Five Curriculum Outlines, 2004; Platz and Arellano, 2011, s. 60). Froebel, çocuğun oyununu "ciddi bir iş" olarak tanımlamış ve çocuğun oyun oynarken enerjisini öğrenmeye odaklayabildiğini ifade etmiştir. Açık-uçlu, yapılandırılmamış

oyun ile çocukların kişisel ve duygusal gelişimlerinin desteklenebileceğini savunmuştur (Edwards and Hammer, 2006, s. 195; Sheridan, 2011). **George H. Mead** de 1896'da, oyun ve eğitimin bir bütünü oluşturan parçalar olduğunu belirtmiştir (Akt. Lillemyr, 2003, s. 55). **Vygotsky**, oyunun sosyal ve kültürel bir unsur olarak, öğrenmeyi desteklediğini ifade etmiştir (Sheridan, 2011). Vygotsky'nin kuramı doğrultusunda araştırmalar gerçekleştiren bir grup yazar için oyun, "öncü etkinlik" olarak ifade edilir. Bu, çocuğun öğrenmesi için tek yolun oyun olduğunu ve tüm oyun çeşitlerinin gelişimi desteklediğini vurgulamaktadır (Siraj-Blatchford, 2009). **Dewey** de çocukların oyun ile bilgiyi yapılandırdıklarını, kendi öğrenme ortamlarını ve deneyimlerini oluşturduklarını belirtmiştir (Dewey 1956, s. 33. Akt. Cutter-Mackenzie et al., 2014, s. 14). Froebel ve Dewey, oyun temelli öğrenme ile çocukların tüm alanlarda deneyim kazanabileceklerini söylemişlerdir (Chung and Walsh, 2000 s. 229). **Piaget,** oyunun çocuğun bilgiyi yapılandırması açısından önemine değinmiştir. Piaget'ye göre çocuk oyun sırasında çevre ile etkileşime girerek, eski bilgileri doğrultusunda yeni bilgilerini oluşturur (Piaget, 1962. Akt. Xu, 2008, s. 490). Piaget'nin küçük çocukların öğrenme deneyimlerinin oyun temelli etkinliklerine dayalı gerçekleşebildiğini ifade etmesi yaklaşık 50 yıldır okul öncesi programlarında oyunun önemli biçimde yer almasında etkili olmuştur (Hatch, 2010). **Montessori** de oyunun eğitimsel bir yöntem olduğunu ve çocukların oyun oynayarak yaptığı bir işe, diğer etkinliklere göre daha çok ilgi gösterdiğini, bu nedenle oyunun öğrenme ve gelişimin temelini oluşturduğunu ifade etmiştir (Spodek and Saracho, 2003).

Görüldüğü gibi okul öncesi eğitimde programlara, uygulamalara yön veren düşünür ve kuramcılar, oyunun yararları doğrultusunda oyunla öğrenmenin önemini sıklıkla vurgulamışlardır.

Okul Öncesi Eğitim Programlarında Oyunla Öğrenme

Oyunla öğretim, özellikle okul öncesi dönemde öğretim yöntem ve tekniklerinin temelini oluşturmaktadır (Çoban ve Nacar, 2010). Oyun, çocuk için doğal eğitim saatidir (Tuğrul, 2007). Oyun temelli öğretimin okul öncesi eğitim programında yer alması prensibi, çocuk-merkezli pedagojinin başlangıcına dayanmaktadır (Edwards and Cutter-Mackenzie, 2011). Pramling-Samuelsson ve Johansson (2006), oyun ve öğrenmenin okul öncesi eğitimde birbirinden ayrılamayacağını belirtmiştir. Oyun ve öğrenme, hayal gücü, yaratıcılık, kontrol, amaç oluşturabilme, hedef belirleyebilme başta olmak üzere birçok ortak kavrama sahiptir (Pramling-Samuelsson and Johansson, 2009). Oyun temelli okul öncesi eğitim programlarının çocukların ileriki akademik yaşamlarını desteklediğine yönelik bulgular bulunmaktadır (Textor, 2002).

İlkokul döneminden itibaren oyun ve öğrenmenin birbirinden ayrılabileceği de düşünülmektedir. Şöyle ki, öğrenme ders saatinde gerçekleştirilirken, oyunun dinlenme, teneffüs ve beden eğitimi derslerinde gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Aslında eğitimciler mizah ve oyun yardımıyla öğrenme sürecini her derste eğlenceli hale getirebilir ve akademik başarıyı bu şekilde arttırabilirler (Sandberg and Arlemalm-Hagser, 2011). Beş-dokuz yaş arasındaki çocuklar ve öğretmenleriyle yapılmış bir çalışmada (Sandberg, 2002), öğretmenlerin sınıf kurallarını öğretme, anlaşmazlıkları çözme, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, destek olma gibi konularda oyunla öğretimi kullanabildikleri ortaya konulmuştur.

Oyun temelli bir program, oyunla öğrenme temelli gelişimsel amaçlarla hazırlanır. Bu programda, öncelikle çocukların çevrelerindeki değişik nesne ve materyallerle etkileşime girmeleri desteklenmektedir. Bununla beraber farklı konularda ya da çocukların ilgilerini ortaya koymak için de oyundan yararlanılmaktadır (Lifter et al., 2011). Örnek olarak, çocukların oyun zamanında sebze ve meyvelerle ilgili oyunlar oynadığına dikkat eden bir öğretmen "Altında mı ? Üstünde mi?" isimli bir oyun ile çocuklara eğlenerek sebze ve meyveleri yetiştikleri yere göre sınıflandırmalarına destek olabilir. Bu oyunun ardından çocukların sebzeler ve meyvelerle ilgili sorularının gelişerek devam ettiğini gözlemleyen öğretmen aynı konuyla ilgili farklı bir oyun (Örn.: Sebzeleri-Meyveleri Tamamlayalım) daha oynatabilir.

Altında mı Üstünde mi ?

(Gülay, Önder, Turan Güllaç, Öznacar ve Yılmaz, 2010)

Yaş grubu: 5-6 yaş

Araç-Gereçler: Toprağın altında ve üstündeki varlıklarla ilgili resim kartları, bant, aynı büyüklükte dört kutu (iki tanesi kahve-rengi, iki tanesi yeşil renkli elişi kağıtlarıyla kaplanmış olmalıdır), kırmızı ve mavi renkli çıkartmalar, bilgisayar, hareketli çocuk şarkıları.

Uygulama: Çocuklarla bir önceki gün yapılanlar, öğrenilenler hakkında konuşulur. Beraber saat etkinliğinden sonra oyun oynayacakları söylenir. Oyunun ilk aşamasında, eğitimci tarafından hangi ismi söylenilen varlık toprağın altında bulunuyorsa çocuklar oturacak, toprağın üstünde bulunuyorsa kalkacaklardır. Şaşıranlar oyundan çıkar, en son bitiren alkışlanır. Oyunun ikinci bölümünde bu kez çocuklar iki gruba ayrılacaktır. İki grup yan yana tekli sıra olurlar. Gruplardaki çocuklar gruplarının renklerini taşıyan çıkartmalarla birbirlerinden ayrılırlar. Rehberler tarafından önceden toprağın üstündeki ve altındaki canlı, cansız varlıklarla

ilgili resimler etraftaki alanda çeşitli yerlere yapıştırılır. Ayrı bir yer her grup için iki tane kutu bulunmalıdır. Kutulardan biri toprağın altını temsilen kahverengi, diğeri üstünü temsilen yeşil renktedir. Kurallar çocuklara eğitmenler ve rehberler tarafından anlatılır. Süre başladığında çocuklar, alana dağılarak kartları toplamaya başlarlar. Buldukları kartlar, toprağın altına aitse kahverengi kutuya, üstüne aitse yeşil kutuya bırakacaklardır. 2 dakikalık süre tamamlandığında en çok resmi kim toplamışsa ve en doğru şekilde hangi grup yerleştirmişse, oyunu kazanmıştır. Alkışlanır. Oyunu kaybeden gruptan da olarak müzik eşliğinde hayvan taklitleri ve yürüyüşleri yapmaları istenir. Hangi hayvanların canlandırılacağını kazanan gruptaki çocuklar belirleyecektir. Arzu edilirse oyun tekrarlanabilir.

Bu etkinlik aşağıdaki şekilde de uygulanabilir:

Toprağın altında ve üstünde bulunan varlıklarla ilgili resimler alandaki bir masa üzerine yayılır. Çocuklar iki gruba ayrılır ve gruplar tek sıra halinde arka arkaya sıralanır. Her grup için iki tane kutu bulunmalıdır. Kutulardan biri toprağın altını temsilen kahverengi, diğeri üstünü temsilen yeşil renktedir. Her grubun ön kısmına kutular bırakılır. Eğitimci toprağın altında ve toprağın üstünde yönergelerini kullanacaktır. Eğitimci "Toprağın altında" dediğinde aynı anda her gruptan birer çocuk masaya doğru koşar ve toprağın altında bulunan bir varlığın resmini seçip kendi grubu önündeki kutuya bırakır. Eğitimci "Toprağın üstünde" dediğinde, aynı anda her gruptan birer çocuk masaya doğru koşar ve toprağın üstünde bulunan bir varlığın resmini seçip kendi grubu önündeki kutuya bırakır. Etkinlik sonunda her grubun kutularındaki varlıklar eğitimci tarafından tüm çocuklarla kontrol edilir. Eğitimci kutudan aldığı resmi tüm öğrencilere gösterir ve toprağın altında mı üstünde mi yaşadığını sorar.

Sebzeleri-Meyveleri Tamamlayalım

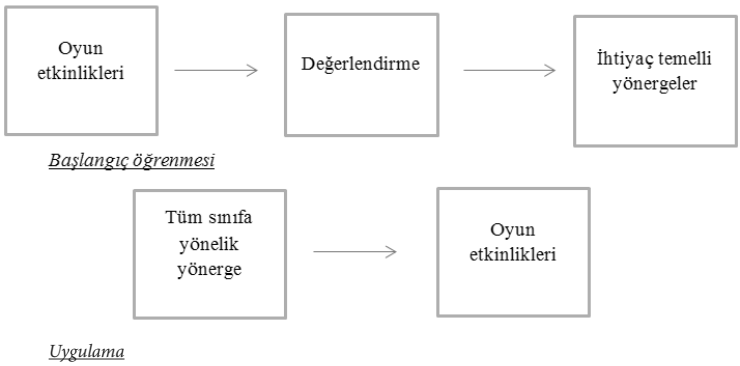
Yaş grubu: 5-6 yaş

Araç-Gereçler: Çeşitli sebze-meyve kabuklarının resimleri. Bu resimler aynı gün ya da önceden çocuklara sanat etkinliği olarak hazırlatılabilir.

Uygulama: Öğretmen, önceden hazırlanmış sebze-meyve kabuklarını sınıfın değişik yerlerine yerleştirir. Çocuklar öğretmenin yönergesiyle sınıfta kayıp olan sebze ve meyve kabuklarını bulmaya çalışırlar. Bulduktan sonra kendileriyle aynı kabuğu bulup, kabukları bir araya getirip sebze ya da meyveyi oluşturmaları gereklidir. Sebze ya da meyveyi ilk oluşturan grup 1. olur. En sona kalan grup yiyeceğini oluşturduktan sonra onlara hayvan taklidi yapabilir.

Bu oyun, sebze ya da meyveleri 2-3 parçaya bölerek, parçaların bir araya getirilmesi şeklinde de oynatılabilir. Ayrıca sadece sebzeler ya da sadece sebzelerle de oynatılabilir.

Oyun, hazırlanan eğitim programıyla çok yönlü ilişki içindedir. Bu ilişkiler içerisinde iki kavram sıklıkla ön plana çıkmaktadır: Program merkezli oyun ve oyun merkezli program. **Program merkezli oyunda**, öğretmen çocukların ilgi, istek, ihtiyaçları, bireysel farklılıkları doğrultusunda oyun imkanı sunmaktadır. Örnek olarak, öğretmenin matematik merkezinde çocukları oynatarak saymayı öğretmesi gibi. Oyun temelli programda ise çocukların oyunlarındaki ipuçlarından yararlanılarak deneyim kazanılması hedeflenmektedir. Çocukların oyunlarında su kaplumbağalarına yer verdiklerini fark eden bir öğretmen su kaplumbağalarını tanıtıcı etkinlikler planlayabilir (Johnson, Christie and Yawkey, 1998).



Şekil 9. 1. Program merkezli oyundaki iki fonksiyon: Başlangıç öğrenmesi ve uygulama *(Johnson, Christie and Yawkey, 1998, s. 321).*

Başlangıç öğrenmesinde oyun, yönergelerden önce gelir ve bu sayede çocuklara becerileri, konuları öğrenme fırsatı sunmaktadır. Çocuklara, oyun fırsatı verildikten sonra öğretmen çocukların k azanımlarını değerlendirir ve gerekli yönergeleri verir. Uygulama aşamasında, oyun doğrudan yönergelerle gerçekleştirilir (Johnson, Christie and Yawkey, 1998). Örnek olarak, öğretmenin öncelikle blok merkezinde oynayan çocukları izler, bloklarla yaptıkları nesneler, canlandırmaları, kullandıkları, dikkat ettikleri kavramları, sözcükleri gözlemler. Çocukların bloklarla çeşitli binalar kurduklarını, binalarla ilgili konuştuklarına dikkat ettiyse, merkezdeki oyunun ardından çocuklara uzun-kısa, yüksek-alçak kavramlarını destekleyecek bir oyun oynatabilir. Çocukların blok merkezindeki oyunlar sırasında bir takım kavramlara dikkat etmesi başlangıç öğrenmesini oluşturmaktadır. Bu noktada oyun, çocukların ihtiyaçlarını, isteklerini ortaya koymak ve öğret-

mene rehberlik etmek adına önemli bir işleve sahiptir. Uygulama aşamasında da öğretmen çocukların kullandığı kavramlardan yola çıkarak bir oyun öğretmiştir. Bu yaklaşım sayesinde, başlangıç öğrenmesi sırasındaki oyunda kavramları, bilgileri tam olarak öğrenememiş çocuklar, uygulama aşamasında oynatılan oyun sırasında öğrenme ve pekiştirme şansına sahip olabilecektir. Burada, öğretmenin çocukların oyununu dikkatli biçimde gözlemleyebilmesi, oyun sürecini çok boyutlu değerlendirebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Oyun temelli programın en yaygın kullanımı, serbest oyun ya da kendiliğinden ortaya çıkan oyunlar sırasında gerçekleşmektedir. Öğretmen adeta bir orkestra şefi gibi mekan, zaman ve materyallerle ilgili ayarlamaları gerçekleştirerek çocukları oyuna, doğal ortamda tüm potansiyellerini ortaya koymaya davet eder. Bu yönde çocukları cesaretlendirir. Bu yaklaşımın temelinde, deneyimin süreklilik göstermesi kavramı önem taşımaktadır. Deneyimin süreklilik göstermesi, yapılandırmacı yaklaşımda da belirtilmiş bir kavramdır. Çocuğun geçmişteki ve şimdiki öğrenmeleri arasındaki etkileşimin devamlılık göstermesi, bilgiler arasında kurulan bağlantının devam ettirilmesidir. Etkileşim, oyun temelli programdaki bir diğer önemli kavramdır. Etkileşimde, çocuk-çocuk, öğretmen-çocuk arasındaki iletişim, bireysel ve diğer kişilerle ilgili unsurlar (duygular, beklentiler, hayal gücü v.b.) arasındaki uyum ve denge vurgulanmaktadır (Johnson, Christie and Yawkey, 1998). Oyun temelli program ve program temelli oyun yaklaşımlarından bir arada kullanılması, dengeli olması, oyunla öğretimin verimli bir şekilde uygulanmasını destekleyecektir. Benzer şekilde iki yaklaşım iç içe geçebilir ve bazen sınırları net bir şekilde ayrılmayabilir. Bu, uygulamalarda karşılaşılabilecek olağan bir durumdur.

Oyun temelli sınıfların ortak özellikleri arasında, benzer oyun materyallerinin olması, serbest oyun için ayrılmış özel zamanların bulunması, çocukları oyun sırasında gözlemlemenin yaygın kullanımı yer almaktadır (Trawick-Smith, 2012). Oyun merkezli sınıflarda öğrenme merkezlerinin her biri oyun merkezidir. Dramatik oyun, sanat, oyun, müzik, kitap, masa oyuncakları, matematik, bilim, sukum merkezleri aynı zamanda oyun merkezleri olarak düzenlenmektedir. Düzenleme sırasında üç yaklaşım söz konusudur (Trawick-Smith, 2012):

1. Mekanın ve araç-gerecin düzenlenmesi: Mekanın ve araç-gerecin düzenlenmesinde, kitap, bilim, bilgisayar gibi sessizliğin hakim olması gereken merkezler; dramatik oyun, blok gibi hareketin ve sesin artabildiği merkezlerden uzak olmalıdır. Materyallerin çeşitli olması, oyunlar tamamlandıktan sonra düzenli bir şekilde bırakılması önemlidir.

2. Açık uçlu bir düzen: Merkezlerin hem birbirinden ayrılmış olması hem de merkezlere giriş ve çıkışların rahat olmasını ifade eder.

3. Dinlendirici köşeler (Sessiz köşe): Bir-iki çocuğun istedikleri zaman gidip dinlenebilecekleri, yastık, bebek, kukla gibi çocukları dinlendirebilecek, sakinleştirebilecek materyallerin olduğu köşelerdir (Trawick-Smith, 2012). Eğitimciler, oyunu destekleyici öğrenme merkezleri oluştururken bu merkezlerin çocukların yaratıcılığını, problem çözme becerilerini geliştirici merkezler olmasına dikkat etmelidirler. Resimli yönergeleri kullanarak merkezlerin dolu olduğu, dağınık olduğu, temizlenmesi gerektiği gibi uyarıları çocuklarla paylaşmalıdırlar. Çocuklar bir merkezden diğerine özgürce geçebilmeli, diledikleri zaman dinlenme köşesine gidebilmelidirler (Trawick-Smith, 2012).

Oyunla öğretim, tüm etkinlik türleri, gelişim alanları ve araç olarak yararlanılan konu ve kavramlarda yararlanılabilecek etkin bir yöntemdir. Örnek olarak, okuma yazma ve oyun, sözel dil gelişimi, ses-bilimsel (fonolojik) farkındalık, yazma farkındalığı alanlarında etkileşim halindedir. Oyun, okuma yazma becerilerini geliştirebilmektedir. Bir tema doğrultusunda oluşturulan dramatik oyun merkezleri, çeşitli oyun etkinlikleri, materyaller, çocukların oyun oynarken dil kazanımlarını da ilerletmelerini sağlayabilmektedir (Christie and Roskos, 2006).

Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında masa başı etkinliklerinin yanı sıra oyundan da yararlanılabilir (Christie and Roskos, 2006). Örnek olarak, uzun-kısa kavramlarıyla ilgili bir çalışma sayfası etkinliğinin yanı sıra çocuklarla oyun oynanabilir: Örnek olarak, çocuklarla sınıftaki öğrenme merkezleri dolaşılacaktır. Öğrenme merkezlerine gelindiğinde her çocuk o merkezdeki uzun ve kısa nesnelere birer örnek bulacak, arkadaşlarına nesnelerin adını ve hangisinin uzun hangisinin uzun olacağını söyleyecektir. İlk bulanlar alkışlanabilir. Bu oyun diğer kavramlarla ilgili de oynanabilir. Matematik alanında da üç tür matematiksel oyun türünden bahsedilmektedir: Oyunun içindeki matematik, matematik merkezindeki oyunlar, öğretmen tarafından hazırlanmış matematik etkinliklerindeki oyunlar (Ginsburg, 2006).

Oyunun içindeki matematik, çocukların çeşitli materyallerle (bloklar, küpler, misketler v.b.) oynadıkları sırada karşılaştırma, sayma, ölçme, sıralama gibi matematiksel kavramları kullanmalarıdır. Matematik, fen, kitap ya da blok köşesi gibi merkezlerdeki oyunları sırasında da matematik kavramlarını kullanabilmektedirler. Hikaye kitabındaki elmaları sayma gibi. Öğretmenin, geometrik şekillerin benzerlikleri ve farklılıkları konusunda, sınıftaki üçgen, kare, dikdörtgen ve kare şekillerinin müzik eşliğinde toplatılması, matematik etkinliği içerisindeki oyuna örnek olabilir.

Oyunla öğrenme kavramının okul öncesi dönem fen eğitiminde oyunlaştırılmış analojilerle de karşımıza çıktığını görüyoruz. Oyunlaştırılmış analojide, oyunlarla benzetmeler yapılmaktadır. Örnek olarak bitkilerin fotosentezi, insanların yemek yapmasına benzetilerek, yemek yapma oyunu ile analoji canlandırılabilir (Şahin, 2003).

Oyun ve öğrenme, çocuğun hayatındaki iki önemli doğal süreçtir. Çocuklara en iyi yaptıkları şeyin ne olduğu sorulduğunda yanıt genellikle "oyun oynamaktır" (Pramling-Samuelsson and Asplund-Carlsson, 2008). Çocukların gözünde okul öncesi eğitim kurumları, oyunla özdeşleşen yerlerdir. Bu özellikler doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar, farklı ve çeşitli materyaller sağlanarak oyun geliştirmeleri yönünde desteklenmelidirler. Eğitimciler yıl boyunca da çok sayıda oyun öğretmelidir. Oyunla öğretimin kalıcı öğrenmeyi desteklediği de unutulmamalıdır.

Oyun Temelli Öğrenme Modelleri

Oyun temelli öğrenme modelleri ile ilgili üç yaklaşım ön plana çıkmaktadır:

Oyunda Güven Yaklaşımı: Bu yaklaşımda öğretmen gün boyunca, yapılandırılmamış oyun imkanı sunmaktadır. Program, oyundur. Çocuğun yönettiği etkinlikler olumlu gelişim açısından önem taşır. Çocuk kendi seçimlerine göre özgürce oyun oynar. İç ve dış mekandaki uzun süreli serbest oyunlar programı oluşturur. Matematik ve okuma yazma gibi becerilerin, serbest oyunlar sırasında kazanılacağına inanılır. Ayrıca serbest oyunlarla çocukların olumlu bir ruh haline sahip olması, olumsuz deneyimlerini geride bırakması ve duygusal çatışmalarını çözmesi beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen bu oyun etkinliklerine mümkün olduğunda az katılır ve müdahale eder. Yaklaşımda, öğretmenin müdahalesinin çocukların duygusal açıdan rahatlama sürecine olumsuz etkisi olabileceği düşünülmektedir. Çocukların bilişsel kazanımlardan öte duygusal ve sosyal açıdan iyi olma hali önem taşımaktadır (Trawick-Smith, 2012).

Kolaylaştıran Oyun Yaklaşımı: Sembolik oyun, rol oynama, canlandırma, sosyal etkileşim gibi oyun becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir yaklaşımdır. Oyunun akademik becerileri dolaylı olarak etkilediği düşünülen bu yaklaşımda ön planda olan sosyo-dramatik oyunlardır. Üst düzey sembolik oyunlar oynanır. Sembolik oyunların ileride çocukların okuma-yazma becerilerini etkileyebileceği hatta edebiyatı sevmelerine destek olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen, bir amaç doğrultusunda sınıfta özel bir ortam oluşturur ve çocukların etkileşime girmesine destek olur. Örnek olarak, dramatik oyun merkezini bir restoran gibi düzenler ve çocukların orada oyun kurmasına rehberlik eder. Oyunda güven yak-

laşımında olduğu gibi öğretmenin katılımının çocukların yaratıcılığını engelleyebileceği düşünülür. Bu yaklaşım, Zihnin Araçları (Tools of the Mind), Kamii ve De Vries Grup Oyunları ve Smilansky'nin Sosyodramatik Oyun Yaklaşımlarında yer almaktadır (Trawick-Smith, 2012).

Oyunla Öğrenme ve Öğretmen Yaklaşımı: Akademik becerilerin kazanımının ön planda olduğu bir yaklaşımdır. Kitaplar, yazı araç-gereçleri neredeyse tüm oyun (öğrenme) merkezlerinde yer alır. Örnek olarak, çocukların bloklarla kendi imzalarını oluşturmaları desteklenebilir. Ayrıca, öğretmen bir grup çocuklar kart oyunu oynadıktan sonra kartlardaki kavramlar (renk, büyüklük, şekil v.b.) hakkında konuşabilir. Bu yaklaşım, Bank Street, High Scope, Yaratıcı Program, Reggio Emilia gibi programlar tarafından da benimsenmiştir. (Trawick-Smith, 2012).

Dünya Genelinde Okul Öncesi Programında Oyunla Öğretim

Dünyanın birçok ülkesinin okul öncesi eğitimi programlarında oyun temelli eğitim vurgulanmıştır. Oyunla öğretim, gelişmiş ülkelerdeki okul öncesi eğitim programlarında uzun yıllardır yer alan bir kavramdır. Örnek olarak **Singapur**'daki programda, oyun, çocuğun çevreyi araştırma, keşfetme aracı olarak belirtilmiştir. Oyun gibi çocuğu doğal bir şekilde motive edebilecek bir unsurun kendisini ve dünyayı tanımasına olanak sağlayabileceği ifade edilmektedir. Çocuklar oyunu özgürce seçebilmeli, yetişkinin desteği hiç olmamalı ya da oldukça az olmalıdır (Singapore Ministry of Education, 2012, s. 34. Akt. Cutter-Mackenzie, Edwards, Moore and Boyd, s. 13 ve 17). **Hong Kong**'da 1980'lerden beri "oyunla öğrenme" kavramı okul öncesi ve ilkokul programlarındaki temel unsurlardan biridir (Cheng Pui-Wah, 2010). **Bangladeş**'in okul öncesi eğitim sisteminde de oyunla öğrenmeyi sağlayan çocuk dostu ortamların küçük çocukların ileriki yıllardaki öğrenme potansiyeli ve okula uyumu açısından önemine değinilmiştir (Chowdhury and Rivalland, 2012). **Yeni Zelanda**'nın okul öncesi eğitim programında (Te Whariki) ve **İsveç**'in programında oyunun anlamlı öğrenme için önemli bir araç olduğu belirtilmiş, öğrenmenin temelinde oyun olduğu ifade edilmiştir (Ailwood, 2010; Five Curriculum Outlines, 2004; Nuttall et al., 2013). İsveç'te okul öncesi eğitim kurumları "oyun okulu" olarak da tanımlanmaktadır. Bu okullar odak noktalarına, çocukların ihtiyacı olan oyunları almışlardır. İsveç'teki programda, katılım, konsantrasyon, eğlence, duyularını kullanma, çocuğun isteği doğrultusunda başlama gibi unsurların bir arada hem oyun hem de öğrenme için belirleyici özellikler oldukları vurgulanmaktadır (Engdahl, 2004). **İngiltere**'de geliştirilen Etkili Uygulamaların Anahtar Unsurları (KEEP: Key Elements of Effective Practice) isimli programda, küçük çocuklarla ilgili temel öğrenme hedeflerine oyun te-

melli bir program ile ulaşılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca oyun ve işin birbirinden ayrılamayacağı, ikisinin temelde birbirini tamamlayan kavramlar olduğu da ifade edilmiştir (KEEP: Key Elements of Effective Practice, 2005). **İngiltere'deki bir diğer okul öncesi eğitim programı** olan Erken Yıllar Hazırlık Aşaması'nda (Early Years Foundation Stage-EFYS) da çocukların oynayarak öğrenmesinin gerekli olduğu, yaratıcılığın gelişiminde oyun yoluyla öğrenmenin de etkili olduğu savunulmaktadır (Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage, 2007). **Avustralya**'da Erken Yıllar Öğrenme Yapısı (Early Years Learning Framework) okul öncesi dönemde oyunun önemini belirtmiş, Erken Yıllar Öğrenme Yapısı'nı oluşturan unsurlardan "uygulama"nın içerisinde oyun temelli öğrenmenin yer aldığını belirtmiştir. Oyun yoluyla öğrenmede de çocuk ve öğretmen merkezli oyunların dengeli bir dağılımda olması gerektiği belirtilmiştir (Belonging, Being and Becoming, 2009).

Ayrıca çeşitli kuruluşlar da oyunla öğrenmenin önemini vurgulamışlardır. **Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği** (National Association for the Education of Young Children-NAEYC), çocukların tüm yaşlarda oyunu sevdikleri, oyun sayesinde fiziksel becerilerinin geliştiğini, açık alan etkinliklerinden zevk aldıklarını, kendilerine ve dünyaya karşı bir bakış açısı geliştirdikleri, iletişim, problem çözme becerileri kazandıklarını ifade etmiştir (NAEYC, 2009, s. 14). Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin anne-babaları oyun temelli eğitim ortamlarının önemi ve gerekliliği konusunda bilgilendirmeleri gerektiğini vurgulamıştır (Stegelin, 2005). **Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Örgütü** (The Organization for Economic Cooperation and Development-OECD), çocukların gelişimleri açısından oyunun merkezde olduğu bir programı vurgulamıştır. Ayrıca her okul öncesi eğitim programında, oyun, öğrenme ve ikisi arasındaki ilişkilerin vurgulanması gerekliliğini belirtmiştir (OECD, 2004).

High Scope Programı'nda, oyun ve öğrenme döngüsünde "planla-yap-değerlendir" aşamaları yer almaktadır. Çocuklar günün başlangıcında, serbest oyunda neler yapacaklarını düşünüp, karar verirler. Amaçladıkları oyunları oynarlar, etkinlikleri yaparlar ve sürenin sonunda değerlendirme yapılır (Five Curriculum Outlines, 2004; Plan-Do-Review in Action, 2014). "Yap" aşaması, çocukların oyun yoluyla öğrenebilecekleri aşamadır. **Proje Yaklaşımı'nda** proje konularının belirlenmesinde serbest oyunlardan yararlanılması vurgulanılmaktadır. Serbest oyunlarda çocukların yararlandıkları konular, sordukları sorular, kullandıkları materyaller, oluşturdukları oyunlardan yola çıkarak alternatif proje konuları belirlenebilir (Katz and Chard, 1993. Akt. Johnson, Christie and Yawkey, 1998, s. 331).

Çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımlarının yanı sıra oyun yoluyla çocukları eğitmeyi amaçlayan programlar da bulunmaktadır. Bunlardan biri **Zihnin Araçları**dır (Tools of the Mind). Zihnin Araçları isimli program, okul öncesi dönemdeki dezavantajlı çocuklara dürtülerini kontrol etmeyi, davranışlarını düzenlemede oyundan da faydalanarak öğreten bir programdır. Vygotsky'nin Sosyo Kültürel Gelişim Teorisi'ne dayanan program 1993'de Metropolitan State Üniversitesi (Denver-ABD.)'nde E. Bodrova ve D. Leong tarafından başlatılmıştır. 3,5-7 yaş arasındaki çocukları kapsayan bir programdır. Programda yer alan Oyun Planlama (Play Planning) stratejisinde çocuklar her gün öğrenme merkezlerine gitmeden önce oyunlarını planlarlar. Planlama özellikle oyunun ilk dakikaları için geçerlidir. Oyun sırasında eğitmen ya da çocuklar oyun grupları oluşturabilirler. Çocukların oyun planları, öğretmen ve akranlarıyla etkileşimlerine göre değişiklikler gösterebilir (Tools of the Mind, 2014).

Ülkemizde de **Güncellenen 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı** ile 2006 programı oyun temelli programlardır. Güncellenen programda, oyun aracılığı ile öğrenmenin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2006, 2013).

Oyun Yoluyla Öğrenme Sürecinde Öğretmen

Oyun yoluyla öğrenmede, öğretmenin dört rolü bulunmaktadır:

1. Çocuklarla oyun içerisinde birlikte olmak (Oyun sırasında çocuklarla etkileşime girip, doğal bir tavırla oyun oynayabilmek).
2. Oyun sırasında oyunu geliştirme yönünde model olabilmek (Kukla oynatarak çocuklara oyun sırasında yapabilecekleri ile ilgili bir örnek verebilmek).
3. Oyunu gözlemlemek.
4. Bireysel ve grup oyunlarında oyun arkadaşı olabilmek (Wood, 2010).

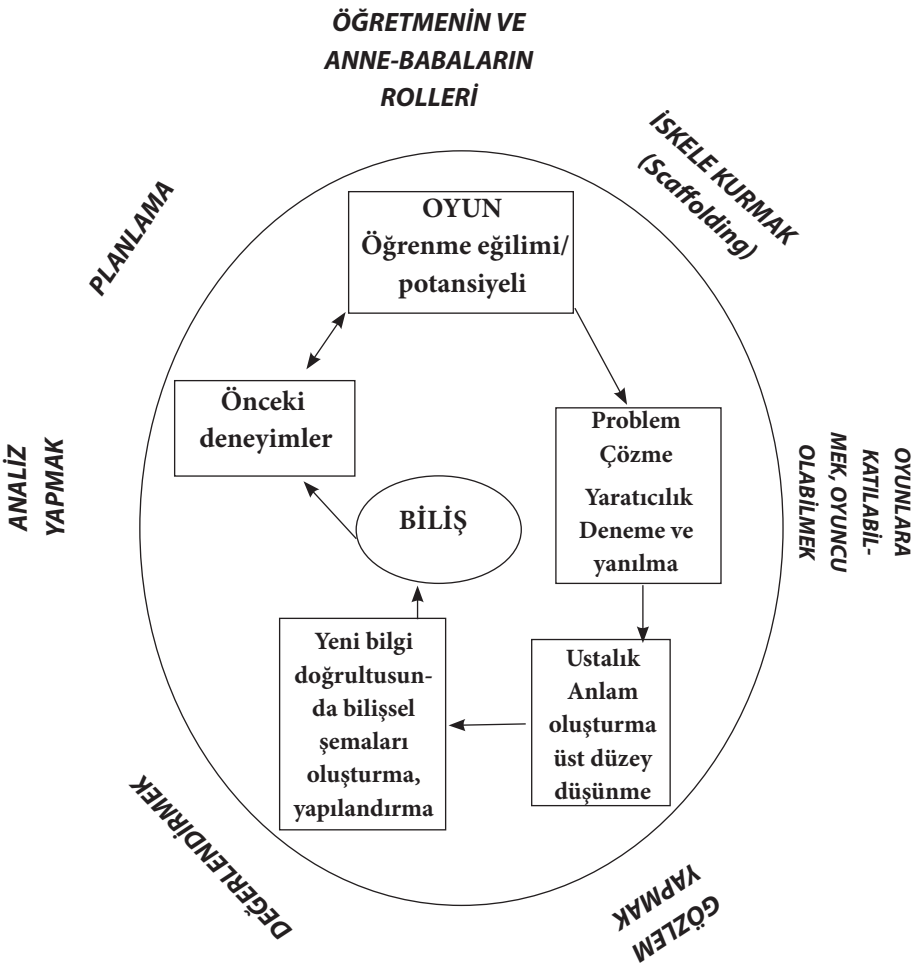
Jones ve meslektaşları (2000) tarafından Avustralya'da anasınıfı ve ilkokul 1. sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarının sonucunda, öğretmenlerin oyunu başlatan kişi olmasından öte oyun sırasında danışılabilen bir kişi olmasının daha etkili olduğu, okul personeli arasındaki takım çalışmasının, bireysel çabalara göre oyunla öğretim yaklaşımın uygulanması açısından daha çok yarar sağlayabildiği belirlenmiştir. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin birbirleriyle, annebabalarla, diğer okul personeliyle oyunla öğretim konusunda etkileşim içerisinde olması ve onları yönlendirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Oyunla öğretim sırasında eğitimci-çocuk arasındaki etkileşim önem taşımaktadır. Eğitimci, oyunla öğretimi planlarken, çocuğun kültürel yeterliklerinin farkında olmalıdır. Oyun etkinliğini kavramlar ve konularla bütünleştirebilmelidir. Çocuğun oyun sırasında öğrenmesine, bilgiler arasında bağlantı kurmasına olanak sağlamalıdır (Edwards and Cutter-Mackenzie, 2011). Son yıllarda özellikle Amerika'da okul öncesi eğitim programlarında hem çocuk merkezli hem de yetişkin merkezli deneyimlerin bir arada yer alması gerektiği ifade edilmektedir. Çocuk merkezli deneyimler ve yetişkin merkezli deneyimler, çocuğun ya da yetişkinin tüm kontrolü ele alması anlamını taşımamaktadır. Yetişkinler, çocuk merkezli deneyimlerde önemli ve aktif bir role sahipken, çocuklar da yetişkin merkezli deneyimlerde önemli ve aktif rollere sahiptir. İki yaklaşımda da planlanan ya da kendiliğinden gelişen etkinliklerde beklenmeyecek kadar fazla sayıda öğrenme fırsatı yer almaktadır (Epstein, 2007, s. 3). Bu yaklaşımda, etkinlik (oyun da olabilir) çocuk ya da yetişkin tarafından başlatılabilir. Çocuk da yetişkin de başlatsa, etkinlik boyunca etkileşim halinde olmak (oyun oynama, konuşmak v.b.) öğrenme zenginliği sağlayabilmektedir. Bu etkileşim, etkinliğin esnek bir bakış açısıyla çocuğun ilgi, istek, ihtiyaç, merak gibi unsurları doğrultusunda gelişmesine de olanak sağlayabilir. Çocuk ya da öğretmen tarafından başlatılma kısmındaki denge de önemlidir. Çocukların etkinlikleri, oyunları başlatabilmesi, sorumluluk alma, karar verebilme, bağımsız çalışabilme, liderlik başta olmak üzere bir çok sosyal beceriyi destekleyebilmektedir. Yetişkinin de etkinliği, oyunu başlatabilmesi çocuklara model olma, amaçlanan beceri, davranışı geliştirebilme açısından da önem taşıyabilmektedir. Çocuğun gelişiminin desteklenmesi, ona rehberlik yapabilmek, model olabilmek için bazı durumlarda yetişkin tarafından da etkinliklerin, oyunların başlatılması gereklidir. Bergen (1998), öğretmen-çocuk-oyun üçlemesinde durumu sadece "çocuk temelli" ya da "öğretmen temelli" olarak adlandırmadan öte öğretmenin rehberlik düzeyine göre "rehberlik edilen oyun", "yönlendirilen oyun" ve "oyunlaştırılmış etkinlik" olarak adlandırılması gerektiğini savunmuştur (Akt. Spodek and Saracho, 2003, s. 173). Spodek ve Saracho (2003, s. 173), da Bergen'in bu sınıflandırmasında, öğretmenin oyun üzerindeki etkisinin her tür oyunda doğrudan ya da dolaylı olabileceğini belirtmişlerdir. Doğrudan etkide, öğretmen oyuna doğrudan katılmaktadır, dolaylı etkide ise oyun imkanı sağlamaktır. Her iki durumda da öğretmen-çocuk arasında iki yönlü bir etkileşimin bulunduğu belirtilmektedir Moyles (2012, s. 13) ise "yetişkin merkezli" ve "yetişkin rehberlikli" oyun kavramları arasında farklılığın olmadığını, bu yaklaşımda öğretmenin, oyunu öğrenme amaçlı ya da öğrenme ile sonuçlanabilen bir etkinlik olarak kurgulamasının esas olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu tür oyunda, öğretmenin çocuğun oyun yoluyla öğrenme sürecini etkin bir biçimde takip ettiği de ifade edilmektedir.

Oyunla öğretimde öğretmen-çocuk ilişkisi önem taşımaktadır. Oyun sırasındaki öğretmen-çocuk etkileşimi, çocuğun bilgiyi yapılandırmasını destekleyebilmektedir. Çocuğun oynadığı oyunu anlayabilmek, çocuğa oyunla ilgili sormanın, onu düşünmeye yönlendirmenin önemi belirtilmektedir (Jordan, 2009). Örnek olarak, oyun zamanında sürekli aynı oyuncak ya da materyalle oyun oynayan çocuğun, bu ısrarlı tercihinin nedenini anlayabilmek önem taşımaktadır. Bunun için de çocuğun oyununa katılıp, ona sorular sormak, farklı materyalleri de oyuna dahil edebilmek, çocuğun akran ilişkilerini takip etmek, farklı oyunlar oynaması için oyun zamanında birtakım düzenlemeler yapmak (oyun zamanı öncesinde her çocuğa kurada bir materyal çektirip, oyun zamanına o materyalle başlamasını sağlamak gibi) gereklidir.

Şekil 9. 2.'de görüldüğü gibi, oyun ve öğrenme eğilimi ve potansiyeli, oyun ile eş zamanlı olan bir özelliktir. Çocuk deneyimlerinden yola çıkarak oyun oynamakta, bu sırada problem çözme başta olmak üzere birçok bilişsel beceriyi geliştirme ve/veya kazanmaktadır. Bu süreçle birlikte bilişsel yeterlilikler ve deneyimler de artmaktadır. Yeni deneyimler ve beceriler sonraki oyunlara da zemin hazırlayacaktır. Oyun aracılığı ile öğrenmenin de gerçekleştiği bu süreç sırasında öğretmen ve anne-baba, oyunla ilgili gerekli planlamaları yaparak, çocukla birlikte oynayarak, gözlemleyerek, çocuğun oyun sırasındaki davranışlarını, sorduğu soruları değerlendirerek, çocuğa öğrendiklerini daha üst düzeye çıkartabilmesi için gerekli rehberliği yaparak oyun becerilerini ve dolayısıyla öğrenme potansiyelini desteklemektedir.

Eğitimci açısından bakıldığında da, çocuk oyunlarını destekleyen, oyunla öğretimi gerçekleştiren eğitimcilerin eğitimsel ve sınıf yönetimi açısından daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Malone and Tranter, 2003). Oyunla öğretimden yararlanan eğitimciler ve araştırmacılar, çocukların oyunla, eğlenceli bir şekilde anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebildiğinin daha çok farkında olabilmektedirler (Golinkoff, Hirsh-Pasek and Singer, 2006).



Şekil 9. 2. Çocuğun oyun ve öğrenme sürecinde öğretmen ve anne-babanın rolleri (Moyles, 2012, s. 4).

Sonuç

Oyunla öğrenme, Froebel'den itibaren okul öncesi eğitimin içerisinde sürekli yer alan bir kavramdır. Günümüzde de bu kavram daha sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Oyunun çocuğun öğrenme aracı olduğu, öğrenme kapasitesini geliştirdiğine yönelik çok sayıda araştırma bulgusuna rastlanabilmektedir. Oyunla öğretim bölümünde de okul öncesi eğitim programlarının her basamağında oyuna yer verilmesinin önemi ve bunun nasıl yapılabileceği ile ilgili temel bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlere, oyunla öğretim, oyun temelli program konularında hizmet içi eğitimler verilmelidir. Eğitimciler, çocukların hayatında giderek daha çok yer kaplayan teknolojik araçlar yerine, oyuncaklarla daha çok vakit geçirmelerini sağlayacak düzenlemeler yapmalıdırlar. Ailelere oyuncaklarla, nesnelerle oynama, artık materyallerden oyuncak yapma, kullanılan eşyaları değerlendirme, oyun yoluyla öğrenme gibi farklı konularda eğitimler verilmelidir. Ailelerin okulları ziyaretleri sırasında bu konularla ilgili uygulamalara dikkat çekilmeli, eğitimciler olumlu model olmalıdırlar. Evlere gönderilecek etkinliklerde de anne-babaların çocuklarıyla oyun oynayarak zaman geçirmesine olanak tanımalıdır. Oyun etkinliklerinin çocukların yalnız ve başıboş bırakılmasını kesinlikle gerektirmediği, çocuklar kendi aralarında oyun oynarken de öğretmenin aktif rolünün devam ettiği unutulmamalıdır. Ayrıca öğretmenler, oyunla öğretimi mümkün olduğu kadar kullanabilmelidirler.

Kaynaklar

Aamodt, S., and Wang, S. (2013). Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz. (Çev. Cem Duran). İstanbul: NTV Yayınları.

Ailwood J. (2010). It's about power: Researching play, pedagogy and participation in the early years of school. (Ed. S. Rogers). Rethinking play and pedagogy in early chidhood education. Concepts, contexts and cultures. London: Routledge.

Anning, A. (2010). Play and legislated curriculum. (Ed. J. Moyles) The excellence of play (pp. 19-34). USA: McGraw-Hill Education.

Aydın, G. (2010). Çocuk oyunları el kitabı. Oynuyorum eğleniyorum. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.

Belonging, Being and Becoming (2009). The Early Years Learning Framework for Australia. https://www.coag.gov.au/sites/default/files/early_years_learning_framework.pdf. Erişim tarihi: 17.06.2014.

Bodrova E., and Leong D. (2006). Adult influences on play. The Vygotskian approach. (Ed. D. Fromberg). Play form birth to twelve: contexts, perspectives and meaning. Routledge: Hoboken.

Cheng Pui-Wah, D. (2010). Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: a Hong Kong experience. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38(1): 69-82.

Christie, J. F., and Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. (Eds. D. G. Singer, R. M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek). Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth (pp. 57-73). New York: Oxford University Press.

Chung, S., and Walsh, D. (2000). Unpacking child-centredness: A history of meanings. Journal of Curriculum Studies, 32(2): 215–234.

Chowdhury, N. N., and Rivalland, C. (2012). Value of play as an early learning instrument in Bangladesh context: A socio-cultural study. Australasian Journal of Early Childhood. 37(4): 115-122.

Cutter-Mackenzie, A., and Edwards, S. (2013). Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. The Journal of Environmental Education, 44(3): 195-213.

Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., and Boyd, W. (2014). Young children's play and environmental education in early childhood education. Switzerland: Springer. ISBN 978-3-319-03740-0

Çoban, B., ve Nacar, E. (2010). Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Edwards, S., and Cutter-Mackenzie, A. (2011). Environmentalising early childhood education curriculum through pedagogies of play. *Australasian Journal of Early Childhood*. 36(1): 51-59.

Edwards, S., Cutter-Mackenzie, M., and Hunt, E. (2010). Framing play for learning: Professional reflections on the role of open-ended play in early childhood education. (Eds. L. Booker and S. Edwards). *Engaging play*. (pp. 136-152). UK: McGraw-Hill Education.

Edwards, S., and Hammer, M. (2006). The foundations of early childhood education: Historically situated practice. (Ed. M. Fleer), *Early childhood learning communities: Sociocultural research in practice* (Vol. 8, p. 237). Frenchs Forest: Pearson Education Australia.

Engdahl, I. (2004). Implementing a national curriculum in Swedish preschools. *International Journal of Early Childhood Education*, 10(2): 53-78.

Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning.* Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Five Curriculum Outlines (2004). OECD. http://www.oecd.org/dataoecd/23/36/31672150.pdf. Erişim tarihi: 17.06.2014.

Glover, A. (1999). The role of play in the development and learning. (Ed. E. Dau), *Child's play. Revisiting play in early childhood settings.* Sydney, Australia: Maclennan Pretty.

Ginsburg, H. P. (2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. (Eds. D. G. Singer, R. M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek) *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 145-165). New York: Oxford University Press.

Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., and Singer, D. G. (2006). Why Play = Learning: A challenge for parents and educators. (Eds. D. G. Singer, R. M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek) *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 3-15). New York: Oxford University Press.

Goorhuis-Brouwer, S. M. (2011). A closer view on early childhood education. (Voor-en vroegschoolse educatie nader bekeken). *Pedagogiek in Praktijk*, 63: 7-10.

Gülay, H., Önder, A., Turan Güllaç, E., Öznacar, M. D., ve Yılmaz, Ş. (2010). *Tipitop ve Arkadaşları ile Toprağı Tanıyoruz. Proje kitapları 1. Öğretmen kitabı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Hatch, J. A. (2010). Rethinking the relationship between learning and development: Teaching for learning in early childhood classrooms. *Educational Forum*, 74(3): 258–268.

Johnson, J. E., Christie, J. F., and Yawkey, T. D. (1998). *Play and childhood development.* USA: Longman.

Jones, K., Dockett, S., Westcott, K., and Perry, B. (2000). *Play in kindergarten.* Paper presented at the annual Australian Research in Early Childhood Education Conference, Canberra January 2000.

Jordan, B. (2009). Scaffolding learning and co-constructing understandings. (Eds. A. Anning, J. Cullen and M. Fleer). *Early childhood education. Society and culture* (2nd edition) (pp. 39–53). Los Angeles, CA: SAGE Publications.

KEEP: Key Elements of Effective Practice (2005). http://dera.ioe.ac.uk/7593/. Erişim tarihi: 17.06.2014.

Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J., and Mc Clure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24(3): 225-245.

Lillemyr, O. F. (2003). Play in school-The teacher's role. Reforms and recent research. (Eds. O. N. Saracho and B. Spodek). *Contemporary perspectives on play in early childhood education.* (pp. 53-75). USA: Information Age Publishing.

Malone, K., and Tranter, J. P. (2003) School grounds as sites for learning: making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 9(3): 283-303.

MEB (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Morris, D. (2013). *Çocuk: Çocukluğun ilk yaşlarında çocuklar nasıl düşünür, öğrenir ve büyür.* (Çev. Ç. Sunay). İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Moyles, J. (2012). *A-Z of play in early childhood.* UK: Open University Press.

NAEYC-National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally appropriate practice guidelines: Position statement.* Washginton, D. C.: NAEYC.

Nuttall, J., Edwards, S., Lee, S., Mantilla, A., and Wood, E. (2013). The implications of young children's digital-consumerist play for changing the kindergarten curriculum. *Cultural-Historical Psychology*, 2: 54-63.

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2004). *Five curriculum outlines.* Paris: OECD.

Ortlieb, E. T. (2010). The pursuit of play within the curriculum. *Journal of Instructional Psychology,* 37(3): 241-246.

Paley, V. G. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play.* Chicago: University of Chicago Press.

Plan-Do-Review in Action (2014). High Scope Curriculum. http://www.highscope.org/file/PDFs/PlanDoReviewDVD_guide.pdf. Erişim tarihi: 17.06.2014.

Platz, D., and Arellano, J. (2011). Time tested early childhood theories and practices. *Education*, 132(1): 54–63.

Pramling-Samuelsson, I., and Asplund-Carlsson, M. (2008). The playing leraning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 52(6): 623-641.

Pramling-Samuelsson, I., and Johansson, E. (2006). Play and learning–inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1): 47–65.

Pramling-Samuelsson, I., and Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning ? *European Early Childhood Education Research Journal*. 17(1): 77-94.

Russ, W. S. (2003). Play and Creativity: developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 47(3): 291-303.

Ruston, S. (2011). Neuroscience, early childhood education and play: We are doing it right! Early Childhood Education Journal, 39: 89-94.

Sandberg, A. (2002). Children's conceptions of teachers' ways of relating to play. Australian Journal of Early Childhood, 27(4), 18–23.

Sandberg, A., and Arlemalm-Hagser, E. (2011). The Swedish National Curriculum: Play and learning with fundamental values in focus. Australasian Journal of Early Childhood. 36(1): 44-50.

Sheridan, M. D. (2011). Play in early childhood. From birth to six years. (Revised and updated by J. Harding and L. Meldon-Smith). London: Routledge.

Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education. A Vygotskian perspective. Educational & Child Psychology, 26(2): 77-89.

Spodek, B., and Saracho, O. N. (2003). Early childhood educational play. (Eds. O. N. Saracho and B. Spodek). Contemporary perspectives on play in early childhood education. (pp. 171-181). USA: Information Age Publishing.

Stegelin, D. A. (2005). Making the case for play policy: Research-based reasons to support play-based environments. Young Children, 60: 76–85.

Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage (2007). http://www.primaryict.org.uk/book_resources/ch3/Statutory_framework_for_the_early_years.pdf. Erişim tarihi: 17.06.2014.

Şahin, F. (2003). Okul öncesinde fen ve matematik öğretimi. (Ed. A. Özdaş). Okul öncesi eğitimde analoji (s. 93-94). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Textor, M. R. (2002). DiePISA-Studie. Dr. Martin R. Textor. http://www.kindergartenpaedagogik.de/570.html.

Tools of the Mind (2014). http://www.toolsofthemind.org. Erişim tarihi: 17.06.2014.

Trawick-Smith, J. (2012). Play and the curriculum. (Eds. J. L. Frost, S. C. Wortham and S. Reifel). Play and child development. (pp. 245-284). USA: Pearson.

Tuğrul, B. (2007). Oyun zamanı. İstanbul: Morpa Yayınları.

Tzuo, P. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in a child-centred classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. Early Childhood Education Journal, 35(1): 33–39.

Xu, Y. (2008). Children's social play sequence: Parten's classic thepry revisited. Early Child Development and Care, 180(4): 489-498.

Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. (Eds. P. Broadhead, J. Howard and E. Wood.). Play and learning in the early years: From research to practice (pp. 9-26). London: Sage Publications.

10. BÖLÜM

OYUN ETKİNLİĞİNDE ÇEVRE DÜZENLEMESİ VE OYUN ALANLARI

İçindekiler

Giriş
Oyun Ortamlarının Önemi
Bir Oyun Alanı Nasıl Düzenlenir?
Kapalı Oyun Alanları
Açık Oyun Alanları
Oyun Alanlarının Güvenliği
Sonuç
Ek 1. Oyun Alanı Kontrol Listesi
Kaynaklar

Giriş

"Çocuklar, oyun onayken öğrenirler. En önemlisi, oyun oynarken, nasıl öğrendiklerini de öğrenirler."

O. Fred Donaldson

Çevresel faktörler, çocukların oyun davranışlarını etkileyebilmektedir. Okul öncesi dönem çocukları için oyunun anlamı düşünüldüğünde, iyi düzenlenmiş, çeşitli oyuncağa, araç-gerece, materyale sahip, yaş grubuna uygun oyun alanlarının oluşturulmasının önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Buradan yola çıkılarak, oyun ortamlarının önemi, oyun alanlarının düzenlenmesi, kapalı ve açık oyun alanlarının özellikleri, oyun alanlarının güvenliği konuları çerçevesinde oyun etkinliğinde çevre düzenlemesi ve oyun alanları ele alınmaya çalışılmıştır.

Oyun Ortamlarının Önemi

Çocuklar oyun oynarken algıları çok yüksek düzeydedir. Özgürce oyun oynayabildikleri alanlarda psikolojik, duygusal ve fiziksel yetenekleri en üst noktalara çıkabilecektir. Bunun için doğa en büyük öğreticidir ve yaşayarak öğrenme imkanı sunmaktadır (Turgut ve Yılmaz, 2010). Çocuklara oyun ortamı sunabilmek, onlara oyun fırsatı sunabilmekle aynı anlama gelmektedir. Smith ve Connolly'nin (1980) yaptığı çalışmada, oyunla ilgili uygun olmayan koşullarda, dar mekanlarda oyun oynayan çocukların, geniş ve daha çok imkana sahip alanlarda düzenli oyun oynayan akranlarına göre akademik becerilerinin daha az geliştiği belirlenmiştir. Oyunla ilgili materyaller, araç-gereçler ne kadar çeşitli olursa çocukların seçenekleri artacaktır. Seçeneklerin geniş olması, daha oyuna başlamadan çocukların tercih yapma, karar verme, çok yönlü düşünebilme başta olmak üzere birçok bilişsel becerisine olumlu yönde katkı sağlayabilecektir (Moyles, 2012). Çocuklar oyun ortamlarına girdikleri andan itibaren oyuna başlamadan önce de bilişsel gelişimlerine katkı sağlanmış olacaktır. Oyun sırasında da farklı seçenekleri değerlendirmek, seçim yapmak, karar vermek gibi beceriler de birçok beceriyle birlikte desteklenebilecektir. Bunun yanı sıra küçük çocukların ortalama 10 dakikadan fazla oturması, zihinsel ve fiziksel açıdan farkındalıklarının azalmasına yol açabilmekte, sınıf ortamında disiplin ve konsantrasyon problemlerine neden olabilmektedir (Pellegrini and Bohn, 2005). On-on beş dakikalık bir zaman dilimi, yetişkinler açısından kısa bir süre olarak algılanabilirken, çocukların oturarak zaman geçirmesinde yeterli hatta bazı durumlarda uzun bir süredir. Küçük çocukların dikkat sürelerinin kısalığı da oyun ihtiyaçlarını ortaya koyan bir diğer gelişim özellikleridir. Çocuklar için oyun oynamak, nefes almak gibi doğal bir süreçtir. Bu nedenle oyun ortamlarının nitelikli olması, oyun gelişimini olumlu yönde etkileyebilecektir.

Bir Oyun Alanı Nasıl Düzenlenir ?

Çocuklar cisimleri, eşyaları, yüzeyleri ve hacimleri oyun kanalıyla tanırlar. Oyun türleri çocuklar tarafından oluşturulur. Bu sebeple oyun sahalarının, çocuğun eğitimi ve kişiliğinin gelişmesinde önemli katkıları bulunmaktadır (Türel, 1995). Okul öncesi eğitim kurumları planlanırken, çocukların eğitiminde oyunun önemli bir yeri olduğu ve oyunun paylaşma, sırasını bekleme, diğer çocuklarla anlaşma yollarını öğrenebilmek için gerekli olduğu düşünülmektedir. Çocuk serbestçe hareket edebileceği, kendi ihtiyaçlarını yardımsız karşılayabileceği bir mekana ihtiyaç duymaktadır (Oktay, 2004). Bu bağlamda İngiltere'de çocuk başına 20 m^2, Rusya'da 8 m^2, İsviçre'de 6m^2 alan düşmektedir. Amerika'da kişi başına oyun parkı alanı 11m^2, çocuk bahçesi 5.5 m^2, oyun alanı 5.5 m^2'dir. Türkiye'de ise İmar Kanunu'nda kişi başına yaklaşık 2.1 m^2 çocuk oyun alanı öngörülmektedir (Yılmaz ve Bulut, 2003).

İyi düzenlenmiş, planlanmış açık ve kapalı alanlar, çocuklara birçok oyun fırsatı sunabilmektedir. Oyun alanları temelde, alanın büyüklüğü, çocuk sayısı, yaşları, gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve materyaller doğrultusunda düzenlenir (Frost, Wortham and Reifel, 2012).

Scarlett ve meslektaşlarına (2005) göre oyun alanlarını düzenlemek ve değerlendirmek için yararlanılan bir takım kriterler bulunmaktadır:

Deneyim fırsatlarının çeşitliliği: Oyun alanları, çocuklara çeşitli deneyim imkanı sunabilmelidir. Bugünün teknoloji toplumları, çocuklara duyularını doğal yollarla geliştirebilecekleri imkanları daha sınırlı düzeyde sunmaktadırlar. Bu nedenle, nesnelere dokunma, onları kaldırma, itme, çekme, taşıma, ıslak/kuru materyaller, kum, su, çamur gibi doğal ürünler, yüksek/alçak rampalar, kısa/uzun materyaller, tırmanma parkurları, çiçekler, çalılar v.b. doğal ve çeşitli ürünler, materyaller birarada olmalıdır.

Değişikliklere olanak sağlamak: Oyun alanları, geniş yaş aralığındaki çocuklara hitap edebilmeli, yaş gruplarına göre değişikliklerin yapılmasına olanak sağlayabilmelidir.

Kontrole olanak sağlamak: Oyun alanları, çocukları araştırmaya, kontrol etmeye, kullanmaya teşvik edici olmalıdır. Örnek olarak, kurulan düzenekler çocukların altından, üstünden, yanından, etrafından geçmeye olanak sağlayacak farklı alternatifler sunabilmelidir. Su ve kum gibi materyaller de çocukların kontrol etme, düzenleme, seçim yapma, karar verme gibi becerilerini destekleyebilir.

Seçim: Oyun alanları, küçük grup, büyük grup ve bireysel çalışmalar için farklı fırsatları birarada sunabilmelidir.

Sembolik oyunları teşvik: Oyun alanları, çocukları sembolik oyunlara teşvik edebilmelidir. Örnek olarak, çocuklar ağaç dalları, kütükler, otomobil lastikleri v.b. materyalleri kullnarak sembolik oyunlar geliştirebilirler.

Oyun alanları düzenlenirken, alanı küçük parçalara da bölmek gerekecektir. Böylece çocukların çok yönlü gelişimi desteklenebilir, ihtiyaçları karşılanabilir. Örnek olarak, Duarte'ye (2004) göre bir oyun parkı, etkin öğrenme alanı, macera oyunu alanı, sessiz alan, doğal alan ve hayvanlı alan olmak üzere beş alana ayrılabilir. **Etkin öğrenme alanı**nda, büyük kas becerilerine hitap eden materyaller ön plandadır. Tırmanma, sürünme, yürüme, sallanma, koşma, atlama parkurları, trambolin gibi. **Macera oyunu alanı**nda, değiştirilebilir düzenekler bulunmaktadır (Bkz. Açık oyun alanları-Macera oyun alanı). **Sessiz alan**da, küçük çadırlar, banklar, piknik masası, sandalyeleri, hamak, minderler gibi alanlarda çocukların yalnız vakit geçirmeleri sağlanır. **Doğal alan**da, su, kum, kuyu, çiçek, sebze bahçesi, ağaçlar gibi doğaya ait çeşitli unsurlar yer alabilir. Böylece çocukların doğa içerisinde gözlem yapması, keyifle vakit geçirmesi desteklenebilecektir. **Hayvanlı alan**da ise kuş yuvaları, tavşan, kedi, sincap, hemstır, ördek, tavuk, civciv gibi çeşitli hayvanlar ve yaşam alanları yer alacaktır (Duarte, 2004).

Anne-babaların ve öğretmenlerin oyun alanlarını hazırlarken iki tür rolleri bulunmaktadır: Oyun alanlarını düzenlemek ve kaynak sağlamak (Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework, 2009).

1. Oyun alanlarını düzenlemek: Oyun alanlarını düzenlemek; ilgi alanları, sosyal ve kişisel alan, açık ve kapalı alan, sergilemek, ödüllendirmeler, materyal depolamak olmak üzere altı alt başlıkta ele alınabilir.

1. 1. İlgi alanları: Yetişkin, alanları ve mobilyaları düzenlerken büyük ve küçük grup çalışmalarının yanı sıra çocukların bireysel ilgilerini de göz önünde bulundurabilmelidir. Böylece çocuklara farklı tür oyunlar oluşturmalarını, oyunlar arasında geçiş yapabilmelerini kolaylaştırabilir. Örnek olarak, anne-babalar okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerini esas alarak, evlerinde yapı-inşa oyun alanı, hareket, müzik, kitap, sanat ve sembolik oyun alanları gibi alanlar oluşturabilirler. Açık alanda da tırmanma, bitki yetiştirme, hayvan besleme alanı, su/kum/çamur alanı, dinlenme köşesi gibi alanlar oluşturulabilir.

1.2. Sosyal ve kişisel alan: Çocuklara hem birarada hem de yalnız başlarına oynayabilecekleri oyun alanları sağlanmalıdır. Örnek olarak, evde kolilerden yapılmış bir çadır/kutu ya da tünel, çocuk için kendi başına oyun oynayabileceği, evin genel düzeni içerisinde sadece kendisine ayrılmış özel bir alanı olabilir. Sınıflardaki sessiz köşeler de çocukları yalnız zaman geçirmelerine olanak sağlayabilir.

1.3. Açık/kapalı alanlar: Açık ve kapalı alanda farklı oyun seçenekleri sunulmalı ve oyunlar açık ve kapalı mekanlara dengeli bir şekilde dağıtılabilmelidir. Sınıf ortamında pencerelerin alçak oluşu, dışarısının görülebilmesi dışarıdaki oyun olasılığını arttırabilen bir unsur olarak belirtilmektedir.

1.4. Sergilemek: Oyunlar sırasında yapılanlarla ilgili görsellerin, varsa ürünlerin sergilenmesidir.

1.5. Kutlamalar: Çocukların çeşitli oyunlarının, oyunlar sırasında ortaya çıkan ürünlerin, görsellerin özel zamanlarda anne-babalara sunulmasıdır.

1.6. Materyal depolamak: Öğretmen ve anne-baba, hem dışarıdaki hem de içerideki oyunlar için materyal biriktirebilmelidir. Bu materyaller çocukların rahatlıkla erişebilecekleri yerlerde olmalı, gerektiğinde tamir ederek, kullanılmaya devam edilmelidir. Ayrıca düzenli ve temiz bir biçimde tutulmalıdırlar.

2. Kaynak Sağlamak: Kaynak sağlamak; kaynaklardaki farklılıklar, özel durumlara uygun kaynaklar, okuma-yazma ve rakam ile ilgili kaynaklar, açık uçlu materyaller, kaynaklardaki çeşitlilik ve yaparak-yaşayarak öğrenme olmak üzere altı başlıkta ele alınmaktadır.

2. 1. Kaynaklardaki farklılıklar: Oyun ile ilgili materyaller, araç-gereçler; sosyo-ekonomik düzeye, cinsiyete, aile yapısına göre farklılık gösterebilmektedir.

2. 2. Özel durumlara uygun kaynaklar: Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların engel türüne göre materyalleri, araç-gereçleri farklılaşabilmektedir.

2. 3. Okuma-yazma ve rakam ile ilgili kaynaklar: Kitaplar, matematikle ilgili materyaller, oyuncaklar, yazı ve resim araç-gereçleri bu gruba girmektedir.

2. 4. Açık uçlu materyaller: Bloklar, küpler, oyun hamuru, boyalar, kum, su, taş gibi doğadaki çeşitli unsurlar başta olmak üzere tüm açık uçlu materyaller, çocukların zihinde canlandırma, araştırma, yaratıcılık gibi becerilerini geliştirir.

2. 5. Kaynaklardaki çeşitlilik: Farklı ve çok sayıdaki oyun materyali, araç-gereç çocukların farklı oyunlar oynamalarına olanak sağlayabilir.

2. 6. Yaparak-yaşayarak öğrenme: Oyun etkinlikleri, çocukların dokunma, tatma, duyma ve küçük/büyük kaslarını çalıştırmaya olanak sağlamalıdır. Örnek olarak, çocuklar farklı nesnelere dokunmayı, onları atmayı, incelemeyi severler. Bu nedenle gerçek hayata dair nesnelerin de iyi birer oyun aracı olabileceği unutulmamalıdır (Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework, 2009).

Yukarıda belirtilenler doğrultusunda, anne ve babaların çocuklarının oyun alanlarını düzenlerken birçok detaya dikkat etmeleri, bu alanlar ile ilgili temizlik, sağlamlık v.b. açılardan düzenli kontrolleri yapmaları gereklidir. Görülmektedir

ki, oyun ortamlarının niteliği, birden fazla ve farklı yönlere doğru konumlandırılmış kaydırağın olup olmaması, çok sayıda bebeğin bulunması gibi özelliklerden öte çocukları öğrenmeye, oyuna, akranlarıyla etkileşime nasıl teşvik ettiği ile belirlenmektedir (Frost, 1992). Bu kriterler doğrultusunda oyun alanlarının farklı oyun dönemlerine, oyun türlerine yönelik oluşturulması da önem kazanmaktadır.

Oyun alanları kapalı ve açık olarak ikiye ayrılmaktadır. Kapalı ve açık alanların birarada kullanılması, dengeli olması çocukların sağlığı ve gelişimi açısından önem taşımaktadır (Frost, Wortham and Reifel, 2012).

Kapalı Oyun Alanları

Çocukların okuldaki ve evdeki oyun ortamları kapalı oyun alanlarına girmektedir. Kapalı oyun alanlarında mekânsal yoğunluk, oyun alanları ve bu alanların düzenlenmesi ön plana çıkan kavramlardır.

Mekansal Yoğunluk: Mekansal yoğunluk, oyun alanında her bir çocuk için gerekli olan bireysel alandır. Kalabalık sınıflarda her çocuk için ortalama 2 metrekare, kalabalık olmayan sınıflarda ise ortalama 6.5 metrekare uygun görülen bireysel alanlardır. Kalabalık sınıflardan dolayı çocukların oyun mekanlarının sınırlı oluşunun saldırganlık gibi davranış problemleri ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Smith and Connolly, 1980; Wardle, 1998).

Sınıflardaki mekansal yoğunluk şu formülle hesaplanabilir (Wardle, 1998):

$$\text{Mekansal yoğunluk} = \frac{\text{Sınıfın büyüklüğü - kullanılmayacak alanların büyüklüğü}}{\text{Çocuk Sayısı}}$$

Yukarıdaki formüle göre, bir sınıfın mevcut koşullarında çocuk başına düşen alan hesaplanabilmektedir.

Dar bir oyun alanı ve yetersiz malzeme, çocuk grubunda birtakım sorunların doğmasına neden olabilir. Örneğin, küçük bir oyun alanı içinde oynayan çocukların hepsi, yeterince hareket edemediklerinden kısa bir süre içinde kavga çıkarabilir veya bir grup çocuk oyun dışı kalarak hayal kırıklığına uğrayabilir. Yeterli oyuncak olmaması da çocuklar arasında birtakım çatışmalar çıkmasına, oyuncağı ele geçirene karşı diğerleri tarafından olumsuz duygular beslenmesine veya öğretmenin müdahalesini gerektirecek başka durumların ortaya çıkmasına neden olabilir (Oktay, 2004).

Oyun Alanları: Çocuklar görme, dokunma ve sezgilerin yardımı ile başlangıçta belki pek az, fakat kendilerine yetecek kadar yanıt alırlar. Çevre ile bu yolla ilişki kurarlar. Onların bu özelliklerine yardımcı olacak ve algılarını zenginleştirecek bir ortam gerekir (Gökaydın, 1998). Bu çevre, onların çalışmalarını çok fazla

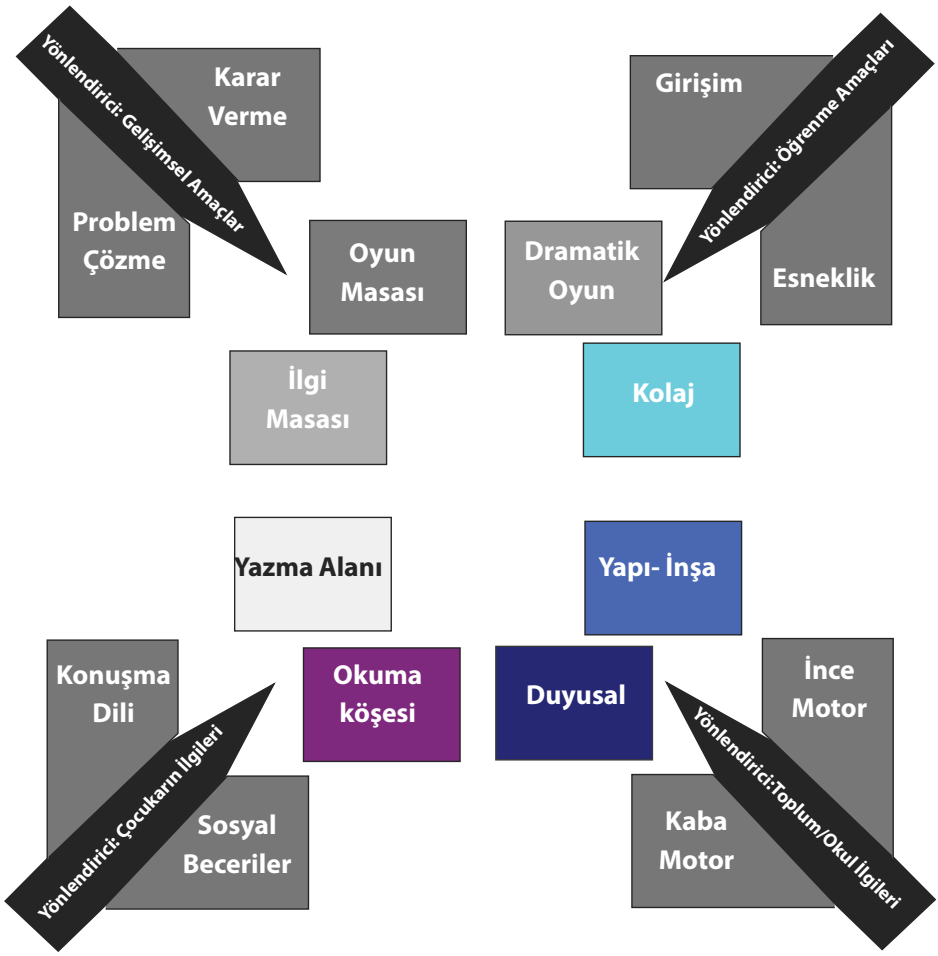
sınırlandırmayan böylelikle onların yaratıcılıklarını destekleyen bir ortam olmalıdır. Ayrıca, çocuklara bu ortam yalnız ya da akranları ile oyun oynayabileceği, çalışmalar gerçekleştirebileceği fırsatlar sağlarken, onların kendilerine ait ve orijinal seçimlerini de destekler nitelikte tasarlanmalıdır (Walker, 2011).

Öğrenme çevresi bu şekilde düzenlenmiş bir okul öncesi kurumunda çocuklar gereksinim duyduğu aşağıda belirtilen fırsatları elde etme şansına sahip olurlar (Walker, 2011):

- Öz düzenleme ve seçim yapabilme,
- Bazı zamanlarda bağımsız hareket edebilme,
- Sorumluluk alma ve sorumluluğunu yerine getirme,
- Bazı zamanlarda proje çalışması içerisinde kendi deneyimlerini kullanabilme,
- Zengin materyaller içerisinden seçim yapabilme,
- İstediği taktirde akranları ile çalışabilme,
- Devam eden proje çalışmalarından hoşnut olabilme.

Önceki bölümde (Bölüm 9: Oyunla Öğretim-Okul Öncesi Eğitim Programlarında Oyunla Öğrenme) oyun alanlarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Wardle (1998, s. 249) da bu merkezleri oyun ekseninde blok, dramatik, temalı oyunlar (postane, restoran, hastane v.b.), masa oyunları (domino, yap-boz v.b.), yer oyunları (arabalar, toplar v.b.), sanat, müzik, yazı, kitaplık, bilim (büyüteç, akvaryum, su, kum, karınca çiftliği v.b.), matematik (matematik oyunları, abaküs v.b.), ağaç işleri (tezgah, çivi, çekiç, tahta parçaları) ve geçici ilgi merkezleri (dinozorlar, ulaşım v.b.) olarak on üç merkeze ayırmıştır. Walker (2011) ise öğrenme çevresini oluşturan yaklaşık olarak sekiz öğrenme merkezini tanımlamaktadır. Ülkemizde uygulanan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı esnek bir program yapısına sahip olmakla birlikte sınıflarda temelde altı öğrenme merkezini (blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun) önermektedir. Programda aynı zamanda öğretmenlerin gerekli zaman ve durumlarda seçilen temalara uygun olarak bir süreliğine yeni merkezlerde oluşturabileceği belirtilmektedir (MEB, 2013).

Öğrenme merkezleri, çocukların gelişimsel becerileri ve okuma-yazma yeteneklerinin gelişimine fırsat sağlar (Walker, 2011). Walker'a (2011) göre programa dayalı tüm yönlendiriciler (gelişimsel amaçlar, öğrenme amaçları, çocuğun ve toplumun/okulun ilgileri) öğrenme merkezlerinin oluşumuna etki ederler. Öğrenme merkezleri bu yönlendiricilerden etkilenerek hazırlandığı gibi bu merkezlerde yapılan faaliyetlerde yönlendiricilerin kaynağı olan amaçların gerçekleştirilmesini de sağlar. Şekil 10. 1'de yönlendiriciler, öğrenme merkezleri ve çocukların gelişim becerileri gösterilmektedir.



Şekil 10. 1. Öğrenme Merkezleri, Yönlendiriciler ve Gelişim Becerileri *(Walker, 2011)*

Alanların düzenlenmesi: Öğrenme merkezleri çocukların serbest oyun oynama gereksinimlerini karşılamak için düzenlenmiş alanlar olduğundan bu merkezlerde program amaçlarına ulaşılmasına yardımcı olmak için çok farklı materyaller bulundurulmalıdır. (çocuk boyundaki dolap/raflar, pano, farklı renkte halılar, yer döşemeleri veya yere yapıştırılan bantlar, vb.) Öğrenme merkezlerinin etkin olmasını sağlamak için içerisinde barındırdığı materyaller ve sınıf içinde öğrenme merkezinin özelliklerine göre yerleştirilmesi önemlidir (MEB, 2013). Tablo 10. 1'de bir okul öncesi eğitimde oluşturulabilecek bazı öğrenme merkezlerine yönelik konrol listesi belirtilmektedir.

Oyun alanlarının düzenlenmesinde alanlar arasındaki sınırların belirlenmesi ve farklı alanlar arasındaki etkileşim ön plana çıkmaktadır. Sınırların belirlenmesinde, alanlar arasına birkaç alçak bariyer koyulabilir. Özellikle küçük sınıflarda bariyer sayesinde çocukların birbirlerinin gürültüsünden, hareketlerinden etkilenme olasılıkları azalabilmektedir. Bununla birlikte dramatik oyun ve blok merkezi yanyana ise araya bariyer koymak oyunların sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için önem taşımaktadır.

Binanın planlanmasında, bütün faaliyetler aynı mekan içinde yer alabileceği gibi, faaliyetlerin özelliğine göre, çocukların yer değiştirerek yararlanabileceği farklı mekanlar da düzenlenebilir. İyi bir okul öncesi kurumunda mekan, şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Çocuğa rahatça hareket imkanı vermeli,
- Kaza ihtimalinden uzak olmalı, buna karşılık kolayca biçimlendirilmeye (değiştirilmeye) imkan vermeli,
- Etkinlikleri gerçekleştirirken, yapılacak çalışmalara kolaylık ve rahatlık sağlanmalı,
- Bireysel ve grup faaliyetlerine ve aynı zamanda topluluk duygusunun oluşmasına imkan vermeli,
- Estetik olarak hoş ve zevkle düzenlenmiş olmalıdır (Oktay, 2004).

Oyunla ilgili çevre düzenlemesinde en temel noktalardan biri, her çocuğa hitap edebilecek düzeyde olabilmesidir. Yani her çocuğun oyunla ilgili ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun detaylar sınıf ortamında yer alabilmelidir. Çocukların bireysel farklılıklarına hitap eden oyun alanları oluşturulabilmelidir (Moyles, 2012). Eğitim ortamları, çocukların gelişmesini ve öğrenmesini en üst düzeyde destekleyebilecek şekilde planlanmalıdır. Oyun açısından da öğretmenlerin sınıflarını etkin öğrenme ortamı haline getirebilmesi gereklidir. Böylece çocuklar oyun yoluyla araştırmaya, keşfetmeye, incelemeye, problem çözmeye devam edebileceklerdir (Wardle, 1998).

Tablo 10. 1. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme çevresinin hazırlanması için kontrol listesi (Walker, 2011)

Genel
Öğrenme merkezleri açıkça tanımlanmıştır ve sınıfın ortasında masalar çok geniş alan kaplamamaktadırlar.
Öğrenme merkezleri, basit, düzenli, merak uyandıran, ilgi çekici ve gelişimsel uygulamalara sahiptir.
Program içerisinde yer alan öğrenme kazanımları ile ilişkilendirilmiş dil ve düşünce becerilerinin geliştirilmesine yönelik çok sayıda öğrenme merkezi vardır.
Her öğrenme merkezinde programla ilişkili basılı materyaller vardır.
Öğrenme merkezleri, yazma atölyesi, okuma köşesi hatta kolaj, algısal, yapı ve dramatik oyun merkezini içermektedir.
Aktiviteler yapılandırılmamıştır.
Dramatik Oyun
Kostümler askılara asılarak, görünür bir şekilde düzenlenmiştir.
Çok değişik kıyafetler vardır. Süper kahraman kostümlerinden kaçınılmıştır.
Yaşantımızda kullandığımız (telefon, hesap makinesi, bilgisayar klavyesi, tabaklar, demlik, tencere v.b.) materyaller vardır.
En az dört çocuğun rahatlıkla oynayabileceği genişlikte bir alanda bulunmaktadır.
Yazı yazma fırsatı sağlamak için üzerinde yazı yazılabilecek tahta ya da pano ve kağıtlar vardır.
Telefon rehberi, yemek tarif kitapları, menüler gibi dramatik oyunda kullanabileceği basılı metinler vardır.
Kolaj
Yaratıcılığı ve hayal gücünü destekleyen çok değişik materyaller vardır.
Doğal malzemeler seçilmiştir.
Materyaller düzenli ve açık bir şekilde organize edilmiştir. (tüyler, çubuklar, pamuk topları, ağaç kabuğu, yapraklar, boru temizleyicileri, kağıt tabaklar v.b.)
Programla ilişkili kullanılabilir yayınlar seçilmiştir. (Maske yapımı, kukla yapımı gibi kitaplar)
Tasarım yaparken kullanabileceği örnek kitaplar, dergiler v.b. vardır.
Duyusal Oyun
Bir ya da iki çocuk için tasarlanmış küçük alanda yapılandırılmıştır.

Çevre ile ilgili çok değişik kitaplar, görseller, dergiler, fotoğraflar, haritalar v.b. bulunmaktadır. (hayvanat bahçesi haritası, hayvanat bahçesindeki hayvanlar ile ilgili resimler, kitaplar, hayvanlarla ilgili kurgu ya da kurgusal olmayan masallar, çizgi romanlar, fotoğraflar v.b.)
Yazı yazma fırsatı sağlamak için üzerinde yazı yazılabilecek tahta ya da pano ve kağıt vardır.
Çocukların çok farklı deneyimlere sahip olması mümkündür.(su, kum, çamur, su kristalleri, müzik, kokular, değişik kumaş v.b.)
Yapı Oyunları
Ağaçtan bloklar, legolar ya da diğer yapı materyalleri vardır.
Çocukların araştırma yapmalarına olanak sağlayacak farklı materyaller vardır. (arabalar, insanlar, hayvanlar v.b.)
Yazı yazma fırsatı sağlamak için üzerinde yazı yazılabilecek tahta ya da pano ve kağıt vardır.
Yapı oyunları ile ilişkili posterler, kitaplar vardır.
Bu merkez çocukların materyallerler ile bir şey inşa edebileceği büyüklükte bir alana sahip olmalıdır. Aynı zamanda çocuklar yarım bıraktıkları inşaatlerine daha sonra devam edebilmesine fırsat vericek korunaklı bir yerdedir.
Okuma Köşesi
Bu alan sınıfın sesiz bir yerinde, dikkat çekici ve konforludur.
İyi nitelikli, çok çeşitli yayınlar vardır. Bunlardan bir bölümü uygulanan programla ilişkilidir.
Kitaplar çocukların görebileceği hizada ön kapakları onlara bakacak şekilde bulundurulmalıdır.
Yazma Alanı
Çok çeşitli yazma materyalleri vardır.
Yazma materyallerine ek olarak farklı materyaller vardır. (tel zımba, delgeç v.b.)
Kolay ulaşılabilen daha iyi organize edilebilen çok farklı kağıt çeşitleri vardır. (çizgili, renkli, beyaz, farklı boylarda kağıtlar v.b.)
Yazmayı destekleyen farklı materyaller vardır. (sözlük, çocukların adları, alfabe, kavramlar dizini v.b.).



Fotoğraf 10. 1. *Bir okul öncesi eğitim sınıfındaki öğrenme merkezi örnekleri 1-Denizli*



Fotoğraf 10. 2. *Bir okul öncesi eğitim sınıfındaki öğrenme merkezi örnekleri 2-Denizli*



Fotoğraf 10. 3. *Ev ortamında da çocuklara çok sayıda oyun fırsatı sağlanmalıdır.*

Evde oyun alanı düzenleme: Eski dönemlerde genellikle çocukların ailelerin yaşam alanlarında (salon, oturma odası) özgürce oyun oynamalarına izin verilmemektedir. Hatta bazı evlerde bazı odalar (misafir odası gibi) sadece yetişkinlerle ilgili özel durumlarda kullanılabilirdi. Ancak günümüzde ev ortamlarında çocuklar daha geniş oyun alanlarına sahiptirler. Çocuklar evin birçok bölümünde oyun oynayabilmekteler. Ancak bu noktada, güvenlik önlemlerinin alınması ayrı bir öneme sahip olmaktadır (Scarlett et al., 2005).

Açık Oyun Alanları

Kentsel mekânda çocuklar için dört tarafı sınırlandırılmış ve standart oyun araçlarının yer aldığı doğadan kopuk oyun alanları tasarlanmaktadır. Bu alanda sorumlu ve yetkili olan kişiler ise rant olgusu nedeniyle çocuklar için yeterli nicelik ve nitelikte açık alan ayırmamakta, mevcut oyun alanları da çocukların kesintisiz hareket etme isteğini karşılamakta yetersiz kalmakta, dolayısıyla çocuğun yaratıcılığı ve doğa ile iletişimi gelişememektedir (Özgüner vd., 2007).

Çocuk bahçeleri 3-6 yaşları arasındaki okul öncesi dönemine ait çocuklar için, oyun alanları ise 6-14 yaş grubu için planlanır. Ülkemizde böyle bir ayrım yapılmamakta, parklar içerisinde çocuk bahçeleri ve oyun alanları bulunmaktadır. Çocuk bahçeleri, çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. En uzaktaki konuta 100-400 m. yakınlıkta olması, 250 ya da 500 m2' lik bir alanı kaplaması ve çocuk başına en az 6,5 m^{2}' lik bir alanın bulunması gerektiği uzmanlar tarafından belirtilmektedir (Tezcan, 1993).

Açık alan oyunu bir çok ülkede, hava ne olursa olsun, düzenli olarak yapılan bir etkinliktir. Doğa içinde kendini iyi hissetme olarak tanımlanabilen bu kavram, çocukların oyun ve öğrenmelerinde önemli bir yere sahiptir (Sandell and Sörlin, 2000). Örnek olarak, Finlandiya'da açık alanda oyun, programın en temel unsurudur. Çocuklar açık alanda oyun oynadıktan sonra sınıflarına dinlenmiş ve öğrenmeye hazır bir şekilde geri dönerler (Alvarez, 2005). Hatta Finlandiyalı çocukların düzenli açık alanda zaman geçirmelerinin, 7-8 yaşlarına geldiklerinde okuma ile ilgili testlerden aldıkları puanları etkilebildiği de savunulmaktadır (Moyles, 2012). İsveç'te de açık alanda oyun ve öğrenme, ülkenin okul öncesi eğitim programın önemli bir parçasıdır (Arlemalm-Hagser, 2006). Yağmur ve kar dahil olmak üzere çocukların sağlıklı olması, hareket etme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve olumlu ruh halini destekleyebilmek için düzenli olarak açık alanda oyun oynamaları desteklenir (Moyles, 2012). Araştırmalar, açık alan oyunlarının çocukların duygusal, akademik ve sosyal becerileri ile ilişkili olabileceğini, fiziksel gelişim açısından birçok becerinin kazanılmasını sağladığını ortaya koymaktadır (Ginsburg, 2006). Açık alanda düzenli oyun oynama çevre bilincinin kazandırılması ve dolayısıyla sürdürülebilir gelişim açısından da önemli kabul edilmektedir (Arlemalm-Hagser, 2006). Günümüzde çocuklar, önceki nesillere göre açık alanda daha az vakit geçirmektedirler (Scarlett et al., 2005). Açık ve kapalı oyun alanlarının küçük çocuklar için farklı avantajları olduğu, gelişimi çok yönlü destekleyebildikleri görülmektedir. Bununla birlikte açık alandaki oyunlar sırasında çocukların özellikle büyük kas becerilerinin kapalı alanlardaki oyunlara göre daha çok gelişebildiği görülmektedir. Kapalı alanlarda çocuklarının gürültüsü birbirlerini açık alanlara göre daha çok rahatsız edebilmektedir. Su, kum gibi materyallerin kullanımı kapalı alanlara göre daha pratiktir. Açık alanlarda, duyusal gelişimi olumlu yönde etkileyebilecek çok sayıda uyaran bulunmaktadır. Çocukların D vitamini ihtiyacından dolayı da açık alanlar, kapalı alanlara göre daha yararlıdır (Poest et al., 1990; Rajakumar and Thomas, 2005).

Bir okul öncesi kurumunda dış mekan ve donanımı çocukların gelişimleri yönünden en az iç mekan ve buradaki malzemeler kadar önemlidir. Özellikle büyük şehir ortamında çocuklara evde sağlanamayan ve onların gelişimi için gerekli

olan hareket imkanlarının okul öncesi kurumunda sağlanması, günümüzde geçmişe göre daha büyük bir önem kazanmıştır. Bu nedenle; uygun büyüklükte bir bahçenin varlığı kadar, dış mekanda çocukların rahatça ve tehlikesizce kullanabilecekleri özellikle büyük kas gelişimi için yararlı araç gerecin olmasına da dikkat edilmelidir (Oktay, 2004). Heseltine and Holborn (1987) tarafından çocukların on iki çeşit oyun aktivitesi; amaçsız vücut dinlendirme (oturma, konuşma, yürüme gibi), amaçlı hareketler (A' dan B' ye yürüme, bisiklete binme gibi), araçlı hareket (bisiklet, paten gibi), sabit çevre donanımıyla hareket (tırmanma gibi), sabit oyun donanımıyla hareket (salıncak, tahtırevalli, kaydırak gibi), top oyunu, taklit ve rol oyunları, temel malzemelerle etkinlik (kum ve su gibi), hayvanlarla ve bitkilerle oyun, itiş-kakış oyunları olarak belirlenmiştir. Bu etkinlikler azaltılabilir ya da arttırılabilir. Oyun aracı ve donanımı çocuğun oyun etkinliğini başlatacak nitelikte olmalıdır.

Oyun alanları, farklı yaş ve yetenekteki çocuklar için ayrı bölümlere sahip olmalıdır. Ayrıca çocukların fiziksel özelliklerine göre olmalı ve sosyal, edilgin, aktif gibi oyun çeşitliliği sunabilen bir karmaşıklıkta olmalıdır. Çocuklara kendini test etme şansı verebilmeli, ışık, mekân, doku, renk, biçim ve hareketli kısımların kullanımında yenilik sunarak yaratıcılığı desteklemeli, dayanıklı olmalı, bakım ve koruma kolaylığına sahip olmalıdır (Vergerant, 1994, s. 4). Heseltine and Holborn'e (1987) göre bir oyun etkinliği ne kadar çok zaman sürer ve çocuğun dikkatini tutarsa oyun değeri o kadar yüksektir. Bir oyun aracı da ne kadar çok kullanılıyorsa o kadar oyun değeri vardır. Oyun alanları tüm yıl boyunca kullanılabilir nitelikte olmalıdır. Rüzgâr ve güneş önemli hava unsurlardandır. Oyun alanları yaz güneşinden ve kış rüzgârından korunmalıdır.

İç mekanı çok iyi hazırlanmış, ama hiç bahçesi olmayan veya bahçe oyuncakları bulunmayan bir okul öncesi kurum, amaçlarının bir kısmını gerçekleştiremiyor demektir. Klasik açık oyun alanında, hareket etmeyen ve genellikle metalden yapılmış kaydırak, tırmanma merdiveni, tahtaravelli, salıncak v.b. materyaller bulunur. Oysa bunun dışında az yapılanmış, değiştirilebilen oyuncaklar da bulunmaktadır. Bu oyuncaklar arasında; oyun evi, araba, kayık, tren, otobüs, kamyon, bisiklet, kum havuzu, musluk, havuz, fıskiyeler, araba lastikleri, çekiç, keser, tahta, tuğla, tırmanma ağı, ip, merdiven, kürek, tırmık, çapa, el arabası, bahçe bankları, masa, sandalye v.b. sayılabilir (Oktay, 2004).

Ayrıca, bahçe ve güvenliği açık hava oyunları çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Bu nedenle bahçe, iyi düzenlenmeli ve donatılmalıdır. Bahçede çocukların koşup oynayacağı çimenli alanlar, bisikletleriyle gezebileceği sert zeminli yollar, kum havuzu bulunmalıdır. Çocukların tırmanabilecekler aynı zamanda gölge veren ağaçlar, bahçeyi daha çekici kılabilmektedir. Çeşitli toprak tepecikler,

mümkünse küçük bir açık hava tiyatrosu, küçük bir ev, basit bitkiler yetiştirmek için bir bahçe, küçük bir hayvan besleme yeri, çocuklar için çok idealdir. El yıkama yerleri ve son zamanlarda ülkemizde de bulunan ve uygun havalarda kullanılmak üzere monte edilen yüzme havuzları veya kalıcı olarak yaptırılan havuzlar da yaptırılabilir. Bahçede kullanılan aletler için bir depo gereklidir. Bahçeden tuvaletlere kolayca ulaşabilmelidir. Bahçe dışarıdan gelecek tehlikeye karşı korunaklı olmalı sık yeşil çit, tel örgü veya betonarme dekoratif duvar olarak yaptırmalı ve bahçenin kapısı çocukların açamayacağı bir şekilde düşünülmelidir. Bahçe her yıl en az 1 veya 2 kere gözden geçirilmelidir (Örn: 1,5-2 cm. büyüklükte aşınan yerler devamlı tamir edilmelidir. Çimler biçilmeli, büyük taşlar ayıklanmalıdır.) (Poyraz 2003).

Okul çevresindeki alanın yeşil olması, ağaçlandırılması ya da park haline getirilmesi eğitim öğretim için olduğu kadar, sağlık açısından da önem taşır (Ramazan, 2007). İyi bir açık hava oyun alanı, çocuğun değişik hareketleri deneyebileceği, doğa ile iç içe olmasına olabildiğince imkan verebilecek nitelikleri taşımalıdır. Bahçe, duvar veya telle çevrilmeli; zemin, düzgün ve sert olmalı, imkan varsa bir bölümüde çimle kaplanmalıdır. Böyle bir mekanda arazi, çocukların tırmanabilecekleri, kayabilecekleri yükseklikler, tepeler ve kaya parçaları, içinde geçebilecekleri tüneller ile zenginleştirilebilirse çocuklar açısından son derece ilgi çekici oyun alanına dönüşebilir. Bunların yanı sıra gölgelik oluşturabilecek ağaçlar, çeşitli çiçek ve sebze ekebilecekleri bir toprak parçası, hayvan (tavşan, tavuk, ördek, sincap v.b.) yetiştirebilecekleri kümesler ve bahçe malzemlerini saklayabilecekleri bir depo iyi bir dış mekan için gereklidir. Bu dış mekanın, belli bir bölümünün üstü kapatılarak, çocukların yağmurlu havalarda da açık havada oynamaları sağlanabilir (Oktay, 2004).



Fotoğraf 10. 4. *Geleneksel oyun parkı örneği - Türkiye (HaberMRT, 2014).*

Açık oyun alanları genellikle üç türe ayrılmaktadır:

1. Geleneksel açık oyun alanları: (Bkz. Fotoğraf 10.4).



Fotoğraf 10. 5. *Çağdaş oyun parkı örneği-Singapur. (Dizayn: Khor Ean Ghee. Fotoğraf: Kat Sterck. Five Fantastically Fun & Modern Playgrounds, 2013).*

2. Çağdaş/yaratıcı oyun alanları: Günümüzde oyun alanları, çağdaş bir yaklaşımla dizayn edilmektedir. Yani daha çok ve çeşitli materyal yer almaktadır. Bu materyallerin demir yerine plastik ağırlıklı, çocuklar için daha alçak, ergonomik, renkli ve görsel olarak daha çekici oldukları görülmektedir. Çağdaş/yaratıcı oyun alanları doğal, geri dönüştürülebilir, çok yönlü ve açık uçlu materyallerin kullanıldığı, estetik algıyı geliştirmeyi de amaçlayan alanlardır (Scarlett et al., 2005; Wardle 1998).

3. Macera oyun alanları ise çok çeşitli materyallerin yer aldığı alanlardır. Bu alanlarda, çocuklar istedikleri oyunları oynayabilecek şekilde materyalleri düzenleyebilirler. Açık uçlu materyaller, bu alanlarda diğer oyun parklarına göre daha fazladır ve çeşitlidir. Macera oyun alanlarının 2. Dünya Savaşı'nın ardından Danimarka'da ortada çıktığı belirtilmektedir (Scarlett et al., 2005; Wardle, 1998).



Fotoğraf 10. 6. *Macera oyun alanı örneği- Melbourne Avustralya. Paige Johnson (St. Kilda's Adventure Playground, 2010).*

Oyun alanlarının engelli bireyleri de kapsayabilmesi, onlara yönelik özel materyallerin, araç-gereçlerin olması önem taşımaktadır. Parkla ilgili yönerge ve tabelaların da Brail alfabesi ile hazırlanmış olması, gerekli yerlerde oyun rampalarının olması, tekerlekli sandalye ile rahat hareket edilebilecek mekanların bulunması, tekerlekli sandalyeler için özel salıncak gibi araç-gereçlerin hazırlanması v.b. düzenlemeler sayesinde engelli çocuklar da bu alanlardan yararlanabileceklerdir (Wardle, 1998).



Fotoğraf 10. 7. *Tekerlekli sandalyedeki çocuklar için düzenlenmiş salıncak örneği (Plans to build playground for children with disabilities, 2014).*

Çocukların açık alandaki oyunları değerlendirilirken Duarte (2004, s. 228) tarafından geliştirilmiş on maddelik soru listesinden yararlanılabilir. Bu listedeki altı madde aşağıda yer almaktadır:

1. Çocuklar için açık alanda uygun bulduğunuz iki yer neresidir?
2. Çocuklarla dışarıya çıktığınızda, onların en çok nerede oyun oynamasını isterdiniz?
3. Açık alandaki oyun için genellikle hangi oyuncakları ve materyalleri temin edebiliyorsunuz?
4. Açık alanda, farklı olduğunda hoşunuza gitmeyecek olan ne vardır?
5. Kendi oyun alanınızı düzenleseydiniz, içinde nelerin olmasını kesinlikle isterdiniz?
6. Oyun alanı için dört kural belirleseydiniz, bunlar neler olurdu?

Bu soru listesi ile öğretmenler açık oyun alanlarındaki oyun etkinliklerinde kendilerini, oyun alanlarını değerlendirme fırsatı bulabilirler.



Fotoğraf 10. 8. *Oyun parkı örneği- Denizli*



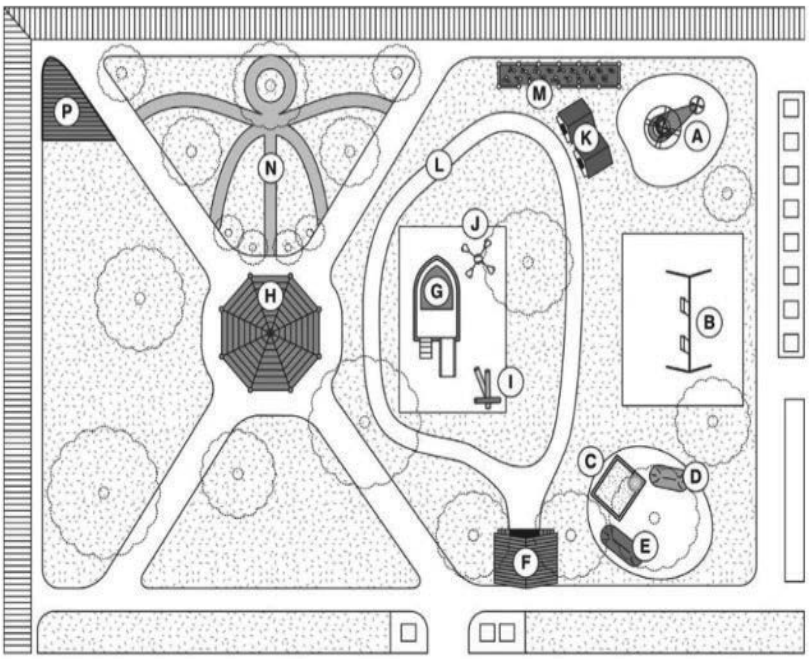
Fotoğraf 10.9.1. *Oyun parkı örneği-İstanbul-Emirgan Korusu*



Fotoğraf 10.9.2. *Oyun parkı örneği-İstanbul-Emirgan Korusu*



Fotoğraf 10.10. *Açık oyun alanları çocukların özellikle büyük kas becerileriyle ilgili oyunlarını üst düzeyde destekleyebilmektedir.*



A. Helikopter
B. Salıncaklar
C. Kum/su malzemeleri
D. Kazı alanı
E. Araştırma merkezi
F. Oyuncak garaj/ inşaat alanı
G. Gemi
H. Kule
I. Konuşma tüpleri
J. Dörtlü sallanan koltuk
K. Oyun evleri
L. Araç yolu
M. Bahçeler
N. Botanik alanı
O.Organize edilmiş oyunlar (Gösterilmemiştir)
P. Kuleli, kaydıraklı oyun parkuru

Şekil 10. 2. Okul öncesi eğitim kurumu açık oyun alanı planı örneği *(Frost, Wortham and Reifel, 2012, s. 296).*

Şekilde de görüldüğü gibi, örnek bir açık oyun alanında, çocukların farklı malzemelerle, çeşitli oyunları oynayabilmeleri hedeflenmiştir. Küçük grup (örn.: salıncaklar, konuşma tüpleri) oyunlarının yanı sıra büyük grup oyunları (örn.: kazı alanı, gemi, kule) ve dinlenebilecekleri alanlar da (örn.: sallanan koltuklar, bahçeler, botanik alan) yer almaktadır. Şekildeki boş alanlar, çocukların organize ettikleri, kurallı oyunları oynayabilecekleri, dinlenebilecekleri alanlardır.



Fotoğraf 10. 11. *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki açık oyun alanı örnekleri 1 -Denizli*





Fotoğraf 10. 12. *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki açık oyun alanı örnekleri 2-Denizli*



Fotoğraf 10. 13. *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki açık oyun alanı örnekleri 3-Denizli*

Tablo 10. 2. Oyun alanlarının karşılaştırılması (Wardle, 1998, s. 273).

Değişkenler	Geleneksel	Yaratıcı/Çağdaş	Macera
Etkinlikler arasında bağlantı	--------	++	+
Esnek materyaller	--------	+	++
Farklı yaş ve gelişim gruplarına uygunluk	--------	+	++
Deneyim zenginliği	--------	+	++
Farklı oyun türlerinin desteklenmesi			
İşlevsel oyun	++	+	+
Yapısal oyun	--	+	++
Dramatik oyun	--	+	++
Grup oyunu	--	+	+

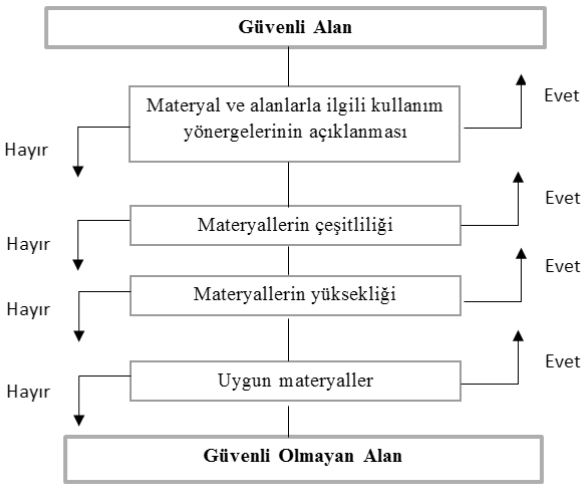
---------- Zayıf + Güçlü ++ Oldukça güçlü

Tablo 10.2'de görüldüğü üzere macera oyun alanlarının özellikle geleneksel oyun alanlarına göre çocukları farklı oyunlara yönlendirme, deneyim kazandırma, çocuklara uygunluk ve materyallerin esnekliği açısından çok daha avantajlı olduğu görülmektedir.

Oyun Alanlarının Güvenliği

Oyun alanlarının güvenliği, materyal çeşidi gibi dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır. Oyun alanlarının güvenliği, materyallerin uygun, sağlıklı, hijyenik, sağlam olması, güvenlik önlemleri gibi geniş bir alana yayılmaktadır.

Güvenlik değerlendirmesi ile ilgili model örneği aşağıda sunulmuştur:



Şekil 10. 3. Güvenli alan değerlerlendirme modeli *(Hudson and Thompson, 2004, s. 167).*

Şekil 10. 3'de görüldüğü gibi, bir oyun alanının güvenli olup olmadığı ile ilgili dört temel kriter bulunmaktadır. Oyun alanlarındaki materyallerin, araç-gereçlerin kullanım yönergelerinin, yaş gruplarının ve yetişkinlere çeşitli uyarıların yazılmış olması gereklidir. Materyallerin çocukların beceri, ilgi alanlarına, duyularına göre çeşitli olması önem taşımaktadır. Materyallerin yüksekliklerinin çocukların boyuna uygun olması gereklidir. Ayrıca yaş grubuna, hem engelli hem de engelli olmayan çocuklara, hava koşullarına (aşırı sıcaklık, kar, buz, yağmur, rüzgar v.b.) göre ve sağlıklı maddelerden üretilmiş olması gerekmektedir.

Güvenli alan değerlendirmesinde güvenilir materyal, yükseklik, çeşit ve uygunluk kavramları ön plana çıkmaktadır (Hudson and Thompson, 2004). Bu özellikler içerisinde uygun materyal tanımı birçok değişkeni barındırdığı için ayrı bir

öneme sahiptir. Materyalin yapıldığı madde olarak oyun alanlarında genellikle ahşap, lamine kontrplak, polietilen plastik, demir ya da alüminyum kullanılmaktadır. Wardle (1998, s. 278) bu maddelerin her birinin avantajı ve dezavantajlarının olduğunu belirtmiştir. Bu olumlu ve olumsuz yönler doğrultusunda en çok avantaja sahip malzemenin ahşap olduğunu belirtmiştir. Materyalin uygunluğu aynı zamanda yaş grubuna, çocukların gelişim düzeylerine, gelişim alanlarına uygunluğu ile de değerlendirilmektedir (Wardle, 1998). Bunun yanı sıra küçük çocuklar, oyun alanlarında yetişkinlerin rehberliğine ihtiyaç duyabilirler. Yetişkinlerin yapmaları gerekenler görsellerle desteklenerek belirtilmelidir. Olası kazaları önlemek açısından materyaller birbirlerinden uzakta olmalıdır. Örnek olarak, kum ve su alanlarının olası kazaları önlemek için tırmanma parkurlarının, sallanma alanlarından uzakta olması gerekir.

Oyun alanları 2-5 yaş ve 5-12 yaş arasında olabildiği gibi 2-12 yaş aralığındaki oyun alanlarına da rastlamak mümkündür. Yaş aralığı geniş olan (2-12 gibi) oyun alanları" çocukların fiziksel ihtiyaçlarına daha uygun olabilirken küçük çocukların kontrolü açısından dezavantajlı olabilmektedir. Bebekler ve çocukların da aynı alanda oynamaları, olası kazalar açısından uygun değildir. Bu oyun alanlarının yaş grupları doğrultusunda oyun alanlarının güvenliğinin ayrıca ele alınması gereklidir. Oyun materyallerinin önlerine uygun yaş grupları, kullanımda dikkat edilmesi gereken özellikler v.b. uyarıcı yazılar bulunmalıdır. Yetişkinlerin çocukları yalnız bırakmaması konusunda uyarılar bulunmalıdır. Ayrıca yetişkinlere oyun alanlarında ne şekilde rehberlik edebilecekleri konusunda öneriler bulunmalıdır (Hudson and Thompson, 2004; Wardle, 1998).

Ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre öğrenci sağlığı ve güvenliği çerçevesinde okul öncesi eğitim kurumlarında; oyun yeri ve uygulama bahçesi ile ilgili maddeler şu şekilde belirtilmektedir.

MADDE 90 – Okul öncesi eğitim kurumlarında;

a) Eğitim etkinliklerinin sağlıklı, uygun ve güvenli bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile bahçenin bulunması ve amacına uygun olarak düzenlenmesi esastır.

b) Düzenlemeler eğitimin olmadığı zamanlarda yapılır. Bu düzenleme yapılırken; çocukların motor becerilerinin ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, gezip oynamalarına imkân sağlanması, çevre sevgisinin kazandırılması, trafik eğitim pisti, kum havuzu, bahçe oyun araçları ve bahçenin ağaçlandırılması için yeterli toprak alanın ayrılmasına özen gösterilir.

Oyun yeri ve araçlarının yılda en az bir defa periyodik bakım ve onarımı yaptırılır.

Uygulama bahçesi

MADDE 91 – (1) Bahçesi elverişli olan okullarda tarım çalışmaları ve denemeleri yapılır, süs bitkileri ve ağaçlar dikilir, çim alanları düzenlenir.

(2) Köylerdeki okulların uygulama bahçelerinde uygun olan yerlere meyve ağaçları dikilir. Arıcılık, tavukçuluk, seracılık ile organik sebze ve meyve üretimi de yapılabilir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

Binada güvenlik açısından, balkonlar olmamalı, pencereler çocukların tırmanıp açabileceği ve dışarı sarkabileceği bir şekilde planlanmamalı, bütün elektrik kabloları gizlenmeli, prizler çocukların erişemeyeceği (1,5 m.) yükseklikte olmalıdır. Mümkün olduğunca rampa veya düz merdivenler tasarlanmalı, merdivenler iyi aydınlatılmalı ve iniş çıkış için yeterli genişlikte (1.5-2 m.) olmalı, kenarlarda trabzanlar sağlam ve merdiven basamak aralıkları 18-20 cm'yi geçmemeli, kaymayı önlemek için halı ile kaplanmalıdır (Poyraz, 2003).

Oyun alanlarının güvenliği ile ilgili daha detaylı bilgiler için aşağıdaki kaynaklardan yararlanılabilir:

- Playground Safety Guide-Ortholnfo-AAOS-http://orthoinfo.aaos.org/topic.cfm?topic=A00313
- Consumer Product Safety Commission- CPSC- Public Playground Safety Handbook-
- http://www.cpsc.gov/PageFiles/122149/325.pdf
- American Society for Testing and Materials (ASTM)- www.astm.org

Sonuç

Türkiye'de okul öncesi eğitim, okullaşma oranları, okulların fiziksel koşulları açısından gelişmekte olan bir alandır. Bunun yanı sıra küçük çocuklara yönelik oyun alanları açısından da atılması gereken önemli adımlar vardır. Şöyle ki, yeni kurulan bağımsız anaokulları içerisinde bahçesinde oyun alanı bulunmayan ya da bahçesinde yeterli ölçüde toprak, kum alanlarının olmadığı okul örneklerine rastlamak mümkündür. Anasınıflarına bakıldığında da benzer örneklerle karşılaşmak mümkündür. Hatta daha olasıdır çünkü anasınıfları ilkokul ve ortaokulların bünyesinde sonradan açıldığı için var olan mekan üzerinde küçük çocuklar için ayrı ve geniş oyun alanları oluşturmak mümkün olmamaktadır. Oyun çocuklar için büyük bir ihtiyaçtır. Ayrıca açık alanda, kapalı alanda çeşitli oyun imkanları sunmak okul öncesi eğitimin kalitesini de arttıran bir unsurdur. Dolayısıyla okul öncesi eğitim kurumlarının oyun mekanlarının düzenlenmesi, imkanların geliştirilmesi son derece önemlidir ve şu anda büyük bir ihtiyaçtır.

Okulların yanı sıra yerleşim yerlerindeki oyun parklarının sayısında da son yıllarda artış varken, nitelik açısından desteğe ihtiyaç duyabildikleri görülmektedir. Desteğe ihtiyaç duyulan bazı noktalar şu şekilde belirtilmiştir:

- Bazı oyun parkları araç yolunun kenarında ya da bu yola oldukça yakın olabilmektedir.
- Bazı oyun parklarında araç-gereçlerin bakıma ihtiyacı bulunabilmektedir.
- Bazılarında araç-gerecin o bölgedeki çocuk sayısı düşünüldüğünde yetersiz olduğu görülmektedir.
- Oyun parklarında bölgelerin çeşitli özelliği göz önünde bulundurulmalıdır. Örnek olarak, sıcağın yoğun olarak yaşandığı bölgelerde bazı oyun parklarında gölge sağlayacak düzenlemelerin bulunmadığı ve dolayısıyla çocukların özellikle yaz aylarında istedikleri zaman diliminde oyun parklarını kullanamadıkları bilinmektedir.
- Genel olarak oyun parklarındaki materyalin çeşidinin az olduğu, bazı bölgelerde birbirine yakın çok sayıda oyun parkı olmasına karşılık bu parkların neredeyse tamamında aynı materyallerin olduğu görülmektedir. Halbuki, yakın parklara farklı materyaller yerleştirilerek çocukların aynı bölgede farklı yerlerde daha çok materyale ulaşması sağlanabilir.
- Bazı oyun parklarında kum alanların az olduğu, beton zeminin kullanılabildiği görülmektedir.

- Havaalanı, alışveriş merkezi gibi yerlerde de oyun parklarının olması önemlidir. Frankfurt ve Bremen Havaalanlarında ve alışveriş merkezlerinde bu oyun parklarının örnekleri görülebilir.
- Oyun parklarının etrafının yeşillik olması önemlidir. Ancak oyun parkı gibi çocukların kolay ulaşabileceği yerlerde gül fidanı gibi dikenli bitkiler yerine dikensiz bitkiler, çiçekler, ağaçlar dikilmelidir.
- Oyun parklarında engelli çocuklar için de özel alanların, parkurların, materyallerin bulunması gereklidir.
- Oyun parklarının eğimli arazilere yapılmaması gereklidir. Çocukların fiziksel gelişimleri için eğimli parkurlar oluşturulabilir ancak tüm alanın eğimli bir arazi üzerine yapılması uygun değildir.

Yukarıda belirtilenler ışığında, gerek okullarda gerek diğer yaşam alanlarında oyun alanlarının sayısının arttırılması ile birlikte niteliğinin geliştirilmesi gereklidir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin de kendi sınıflarında ve okullarındaki oyun alanlarının düzenlenmesi, nitelikli hale getirilmesi açısından büyük sorumlulukları bulunmaktadır. Okul yönetimi başta olmak üzere Belediyeler, Sivil Toplum Kuruluşları, Dernekler, Vakıflar ve bağışçı olabilecek kurum ve kuruluşlarla iletişime geçerek oyun alanlarının nitelikli hale getirilmesine öncülük etmelidirler. Ayrıca aile katılımı çalışmalarında, anne-babaları evde farklı oyun ortamları oluşturabilme konusunda bilgilendirmeli, bu yönde etkinlikler hazırlayarak göndermelidirler.

Ek 1. Oyun Alanı Kontrol Listesi (Frost, Wortham and Reifel, 2012, s. 468. Revize: Joe L. Frost, 2011).

Kontrol	Bölüm 1: Oyun alanında neler var ?
	Basketbol, futbol gibi oyunlar için ayrılmış boş bir alan bulunur. Tekerlekli oyuncaklar için kauçuk yollar ve bu yolların oyun alanlarıyla bağlantıları vardır.
	Kum ve kum oyuncakları, araç gereçleri bulunur.
	Su oyunları alanında su oyuncakları, araç-gereçleri bulunur.
	Dramatik oyun alanı (oyun evleri, ev eşyaları/arç ve gereçleri, kostümler v.b.) bulunur.
	Tırmanma, giriş, çıkış, sürünme, dolaşma v.b. egzersiz imkanı veren oyun parkuru vardır.
	Tırmanma, kazma, kaymayı sağlayacak toprak höyükler bulunur.
	Ağaçlar ve doğal bir alan bulunur.

	Yatay ve dikey tepeler, vadiler bulunur.
	Kasa, lastik, plaka, pano, tezgah, çivi, çekiç v.b. araçları içeren yapı-inşaat alanı vardır.
	Uçak, bot, gemi ya da araba gibi bir araç vardır (Bu araç yıl içinde farklı bir araçla yer değiştirebilir.)
	Denge tahtası, salıncak, kaydırak, tırmanma duvarı gibi aktif oyunu sağlayabilecek araç-gereçler bulunur.
	Organize edilmiş oyunlar için boş bir alan.
	Çocukların bireysel olarak zaman geçirebileceği alanlar (tüneller, çardaklar, oyun evleri) vardır.
	Güvenliği sağlamak için çitler, kapılar, duvarlar, pencereler bulunur.
	Çiçek, sebze, bitki bahçeleri vardır. Bu bahçe ile çocuklar ilgilenirler.
	Hayvan barınakları (kuş, böcek yuvaları v.b.) bulunur.
	Etrafı ve üstü branda v.b. malzeme ile çevrelenmiş, açık alan sınıfı vardır. Bu sınıfta kapalı alan etkinliklerinden bazılarını (müzik, resim, sanat v.b.) yapma imkanı bulunur.
	Çeşitli araç-gereçlerin oyun bitiminde konulduğu depo vardır.
	Grup etkinliklerinin yapılmasını sağlayayıcı banklar, masalar v.b. araç ve gereçler bulunur.
	Tüm materyaller, araç-gereçler gelişim özelliği farklılaşan çocuklar için de uygundur.
Kontrol	**Bölüm 2: Oyun alanı çeşitli standartlara* göre iyi hazırlanmış mıdır ? Ve gerçekten güvenli midir ?**
	Tehlikeli olabilecek bölgelerde (hendekler, derin su v.b.) koruyucu çit, kapı gibi unsurlarla güvenlik önlemleri alınmıştır.
	Tüm tırmanma ve hareketli ekipmanların altında yüzeye düşüş bölgeleri boyunca 20-30 cm. uzunluğunda sıkıştırılmış kum ya da ahşaptan bariyerler bulunur.
	Araç-gereçlerin, materyallerin boyutu çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygundur. Engelli çocuklar için ayarlanabilir yükseklitedirler.
	Çöplerin toplanacağı bir alan vardır. Yüksek gerilim hattı yoktur. Toksik tehlikelere karşı önlem alınmıştır.
	Hareketli parçalarda herhangi bir sorun yoktur (Örn.: Eziklik, yıpranma, paslanma, gıcırdama, gevşeme v.b.)

	Gevşek, eksik, kırık parçalar kolayca temin edilebilmektedir.
	Salıncak koltukları yumuşak ya da hafif bir malzemeden (örn.: kauçuk, plastik) yapılmıştır. Basketbol pota direği yastıklı olmalıdır. Futbol zemini topraktır.
	Tüm güvenlik araç-gereçleri iyi bir şekilde tamir edilmektedir.
	Çocukların başlarının sıkışabileceği (ortalama 9 cm x 23 cm boyutlarında) boşluklar bulunmamaktadır.
	Tüm araç-gereçlerin bükülmeyen, kırılmayan, parçalanmayan, çözülmeyen bir şekilde yapılması. Ağır araç-gereçlerin yerin altına en 10 cmlik derinlikte sabitlenmiştir.
	Araç-gereçler arasında ortalama 180 cm. uzaklık bulunmalıdır. Bu uzaklık araç-gerecin türüne ve konumuna göre farklılık gösterebilir.
	Ahşap destek ürünleri ile yer altıda oluşabilecek çürüme, paslanma, böceklenme önlenmiştir.
	Metal kaydırak ya da kuleler güneşin altında kalmamıştır. Üzerlerinde güneşten koruyucu tenteler bulunmaktadır.
	Koruyucu bariyerlerin ve diğer araç-gereçlerin yüksekliği standartlar* ölçüsündedir.
	Halatlar gevşek değildir. Hareket alanlarında kablo v.b. bulunmamaktadır. Çocukların üzerinde yüzük ya da kolye gibi takılar yoktur.
	Denge tahtalarının, zincirlerin, kabloların yükseklikleri standartlar* ölçüsündedir.
	Girişte, alan için yaş grubu aralıkları, yetişkinlerin rehberliğine ihtiyaç olduğunu ve olası tehlike durumlarını açıklayan işaretler/uyarılar vardır.
	Ortalıkta herhangi bir çıkıntının ve dolanabilecek nesne bulunmamaktadır.
	Araç-gereçlerin kullanıldığı alanlarda beton zemin kullanılmamıştır. Olası düşmelere karşı zemin yumuşak malzemelerle döşenmiştir.
	Olası tehlikelere karşı su kaynakları ve trafikle ilgili tehlikeler (sokaklar, otoparklar v.b.) kontrol edilmiştir.

*Bölüm 2'deki esas alınan standartlar üç kaynaktan alınmıştır: ASTM-The American Society for Testing and Materials (ASTM's) Standard Consumer United States Consumer Product Safety Commission's (CPSC's) Handbook for Public Playground Safety Safety Performance Specification for Playground Equipment for Public Use, and the Americans with Disabilities Act (ADA) Guidelines for Playgrounds.	
Kontrol	**Bölüm 3: Oyun alanı ve/veya oyun lideri nasıl işlevsel hale getirilir ?**
	Oyuna davet etme stratejileri Davet, kolay kabul. Açık/esnek/rahatlatıcı alanlar Kapalı alandan/açık alana kolay ulaşım Yaş gruplarına göre uygun araç-gereçler
	Çocukların duyularını canlandırmak Zıt ve değiştirilebilir ışık, renk, ölçü, dokular Esnek materyaller Serbest oyun ve kurallı oyunlar için farklı deneyimler
	Çocukta merak uyandırmak Çocuklar tarafından değiştirilebilen materyaller Araştırmayı ve yapılandırmayı destekleyen materyaller Bitkiler ve hayvanlar
	Çocuğun sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması Rahatlık Ölçülebilirlik Fiziksel olarak değişebilirlik
	Çocuk ve kaynaklar arasındaki etkileşime olanak sağlanması Rutin etkinliklerin tanımlanması Yarı yapılandırılmış alanlar (okuma, yap-bozla oyun, yalnız oyun v.b.)

	Çocuklar arasındaki etkileşime olanak sağlamak Alanların çeşitli olması. Çocuk sayısıyla orantılı, yeterli alan Sosyalleşmeyi sağlayacak araç-gereçler
	Çocuk ve yetişkin arasındaki etkileşime olanak sağlamak Rehberliğe olanak sağlayacak şekilde alanları düzenlemek. Çocuk ve yetişkinler için dinlenme alanları.
	İşlevsel, hayali, hareketli, büyük kas becerilerine yönelik ve aktif oyunlar desteklenir.
	Yaratıcı, yapı-inşa oyunları desteklenir.
	Dramatik, sembolik oyunlar desteklenir.
	Kurallı, organize edilmiş oyunlar desteklenir.
	Özel oyunlar (itiş-kakış, su-kum oyunları, satranç v.b.) desteklenir.
	Yalnız oyunlar desteklenir.
	İşbirlikli, paylaşıma dayalı oyunlar desteklenir.
	Çeşitli yaşam becerileri (oyuncakların, materyallerin toplanması, tehlikelere karşı dikkatli olmak, tehlikelerden korunmak, materyalleri dikkatli kullanmak v.b.) desteklenir.
	Yetişkin ve çocuk birlikte oyunları düzenli olarak planlar ve yetişkinler çocukların oyunlarını düzenli olarak değerlendirir.
	Açık ve kapalı alan oyunları arasında denge vardır.
	Çocuk ve doğa arasındaki etkileşim desteklenir.
	Yetişkinler, güvenlik, ilk yardım gibi konularda düzenli olarak eğitim alırlar.
	Oyun alanları gelişmeye açıktır. Düzenli olarak değişiklikler, güncellemeler yapılır.

Kaynaklar

Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework (2009). Learning and developing through play. National Council for Curriculum and Assessment-NCCA http://www.ncca.biz/aistear/pdfs/guidelines_eng/play_eng.pdf Erişim tarihi 01.07.2014.

Alvarez, L. (2005). *Educators flocking to Finland, land of literate children,* New York Times, 9 April (p. A4).

Arlemalm-Hagser, E. (2006). Gender, playing and learning in natural outdoor environments. (Eds. J. Brodin and P Lindstrand). *Interaction in outdoor play environments- Gender, culture and learning*. (pp. 23-45). Report no. 47, Technology, Communication and Disability, Child and Youth Science, Stockholm: Stockholm Institute of Education.

Duarte, G. (2004). The collaborative play of parents, children, and teachers in creating a diverse play space. (Eds. R. L. Clements and L. Fiorentino). *The child's right to play: A global approach (pp. 225-233*). London: Praeger.

Five Fantastically Fun & Modern Playgrounds (2013). http://www.curbly.com/users/lexybward/posts/15083-five-fantastically-fun-amp-modern-playgrounds#!bvc0SX. Erişim tarihi: 04.08.2014.

Frost, J. L. (1992). Play and playscapes. Albany, NY: Delmar.

Frost, J. L., Wortham, S. C., and Reifel, S. (2012). *Play and child development.* USA: Pearson Education.

Ginsburg, K. (2006). T*he importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent–child bonds*. Washington, DC: American Academy of Pediatrics.

Gökaydın, N. (1998). *Eğitimde tasarım ve görsel algı,* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3021, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 904. Eğitim Dizisi: 15.,s.,163. İstanbul.

HaberMRT (2014). http://www.habermrt.com/bilecik/bilecikte-cocuk-oyun-parklari-yenilendi-h182481.html. Erişim tarihi: 04.08.2014.

Heseltine, P., and Holborn, J. (1987). *Playgrounds, the planning, design and constuction of play environments,* New York: Nichols Publishing Company.

Hudson, S., and Thompson, D. (2004). Guidelines for managing playground risks. (Eds. R. L. Clements and L. Fiorentino). T*he child's right to play: A global approach (pp. 163-171). London: Praeger.*

MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete (29072, 26 Temmuz 2014).

Moyles, J. (2012). *A-Z of play in early childhood.* UK: Open University Press.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem.* Epsilon Yayıncılık. İstanbul.

Özgüner, H., ve Şahin, C. (2009). Isparta kent merkezindeki çocuk oyun alanlarının mevcut durumu ve çocukların bu alanlara karşı davranış biçimleri, *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, A, 1: 129-143.

Pellegrini, A,. and Bohn, C. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment, *Educational Researcher,* 34(1): 13–19.

Plans to build playground for children with disabilities (2014). http://donegalnews.com/2012/11/plans-to-build-playground-for-children-with-disabilities/. Erişim tarihi: 04.08.2014.

Poest, C. A., Williams, J. R., Witt, D. D., and Atwood, M. E. (1990). Challenge to move: Large muscle development in young children. *Young Children,* 45: 4–10.

Poyraz, H. (2003). Okul öncesi kurumlarında fiziksel şartlar ve fiziksel güvenlik. *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (Ed. H. Poyraz ve H. Dere). s. 53-69. Ankara: Anı Yayıncılık.

Rajakumar, K., and Thomas, S. (2005). Reemerging nutritional rickets: A historical perspective. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine,* 159: 335–41.

Ramazan, O. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortam. *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (Ed: A. Oktay ve Ö. P. Unutkan), s. 45-60. İstanbul: Morpa Yayınları.

Sandell K., and Sörlin, S. (2000). Naturen som ungdomsfostrare. (The nature as foster the youth). Friluftshistoria – *Från härdande friluftsliv till ecoturism och miljöpedagogik*. (pp. 27-46). Malmö: Daleke grafiska AB.

Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonius-Pasternak, D., and Ponte, I. (2005). *Children's play.* USA: Sage Publications.

Smith, P. K. and Connolly, K. J. (1980). *The ecology of preschool behaviour.* Cambridge: Cambridge University Press.

St. Kilda's Adventure Playground (2010). http://www.play-scapes.com/play-design/natural-playgrounds/st-kildas-adventure-playground-melbourne-australia/. Erişim tarihi: 04.08.2014.

Tezcan, M. (1993). Boş zamanlar sosyolojisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,* 174: 108,109.

Turgut, H. ve Yılmaz, S. (2010). Ekolojik temelli çocuk oyun alanlarının oluşturulması, III. *Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi,* 20-22 Mayıs 2010, 1618-1630.

Türel, G. (1995). Çocuk oyun alanları tasarımı, *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi,* 10(1): 7-17.

Vergeront, J. (1994). *Places and spaces for preschool and primary,* The Office Of Communnity Services, Madison, Wisconsin.

Walker, K. (2011). *Play matters ınvestigative learning for preschool to Grade 2*. Avusturalya: ACER Press.

Wardle, F. (1998). Play environments. (Eds. J. E. Johnson, J. F. Christie and T. D. Yawkey). (pp. 244-283). *Play and childhood development*. USA: Longman.

Yılmaz, S. ve Bulut, Z. (2003). Kentsel mekanlarda çocuk oyun alanlarının yeri ve önemi, *Milli Eğitim Dergisi.* 158: 345-351.

11. BÖLÜM

OYUNCAK VE OYUN ARAÇ GEREÇLERİ

İçindekiler

Giriş

Oyuncağın Tanımı ve Önemi

Oyuncağın Tarihçesi

Oyuncakların Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkileri

Teknolojik Araçların Bebek ve Çocukların Gelişimine Etkileri

Yaşlara Göre Oyun Araç Gereçleri

Oyuncak Seçiminde Anne-Babalara Öneriler

Çocukların En Çok Tercih Ettikleri Oyun Materyalleri

Türkiye' de Oyuncak Müzeleri

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"Oyun, insanın ilk sanatıdır."

Jean Paul

Çocukların yaratıcılıklarını, yeteneklerini kolaylaştırarak onların eğitimsel işlevlerini tamamlamalarına yardımcı olan oyuncak ve oyun materyalleri, gelişimin her alanını uyarmaları açısından farklı yaş ve zihin düzeyindeki tüm çocuklar için gereklidir (Tezel Şahin 1993). Çocuklar için büyük öneme sahip olan çeşitli boyutlar ve renklerdeki oyun malzemeleri aynı zamanda, çocukların oynarken hem eğlenmesine hem de renk, boyut, biçim, şekil gibi kavramları öğrenmelerine yardımcı olur. Çocuk arkadaşlarıyla birlikte oynarken paylaşmayı, beklemeyi, işbirliği yapmayı da öğrenebilir. Bununla birlikte çocuklar ellerine geçen oyuncakları bozarak, kırarak, parçaları ayırıp birleştirerek hem meraklarını giderir hem de objelerin özelliklerini inceler ve keşfederler (Megep, 2013).

Oyuncak, yalnızca çocuğu kendi dünyasını yaratmaya yöneltmekle kalmayıp, anne ve babanın bu farklı yaşama katılmalarını sağlayan bir kapı görevini de üstlenmektedir (Egemen vd., 2004).

Oyuncağın Tanımı ve Önemi

Oyun, çocuğun yaşantısının doğal bir parçası olduğu gibi gelişiminde de aldığı gıdalar kadar önemli bir yer tutar. Oyun çocuğa, öğrenme zemini hazırlarken bu etkinlikler sayesinde çocuk; nesneleri tutma ve kullanma, bedenini kontrol etme, nesneleri işleyiş tarzlarını kavrama yeteneği kazanır ve iletişim becerileri gelişir. Bir oyun zevkli ve ödüllendirici olmanın yanı sıra çocuğa çok çeşitli oyuncakları da araştırabilme fırsatı sunar.



Fotoğraf 11. 1. *Oyun ve oyuncak çocuğun yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır.*

Her ne kadar bazı oyun etkinlikleri, oyun gereci veya aksesuarına ihtiyaç duyulmadan gerçekleşse de oyuncaklar küçük bir çocuğun yaşantısında önemli bir yere sahiptir (Egemen ve vd., 2004; Uluğ, 1997).

Oyuncak, sözlüklerde oynayıp eğlenmeye yarayan her şey olarak tanımlanmakta; oyun ise vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence ile özetlenmektedir (Egemen, 2004; Türkçe Sözlük 2, 1983). Yavuzer'e (1999) göre oyuncak, çocuğun oyununu gerçekleştirmesi için kullandığı her türlü araç olarak da tanımlanabilmektedir. Bunlar günlük yaşantıda kullanılan eşyalar olabileceği gibi özel olarak geliştirilmiş ve oyunun amacına uygun olarak kullanılabilecek malzemeler de olabilmektedir. Oyuncak, yetişkinler tarafından çocuk oyunlarına yardım etmek için hazırlanmış ve ana işlevi çocuğu oynatmak olan oyun malzemeleridir (Ergün, 1980). Çocuğun yaşamı tümüyle oyun olduğuna göre, çevresindeki her şey onun oyuncağıdır (Sükan, 1983). Ancak çocuk gelişimi açısından ele alındığında oyuncak ile onun ayrılmaz bir parçası olan oyunu, yalnızca eğlence olarak nitelemek yetersiz kalmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, oyun çocuğun hiçbir dış baskı altında kalmadan kendi isteği ile giriştiği tüm etkinlikler, oyuncak ise bir ayağı düş dünyasında diğer ayağı ise gerçek dünyada bir köprüdür (Uluğ, 1997).

Oyuncağın Tarihçesi

Oyun ve oyuncağın varoluşu belki insanlığın varoluşu kadar eskidir. İlk çağlarda mağara duvarlarına resimler çizilirken kullanılan taşlar, günümüzde yerini boya kalemlerine bırakmıştır. İlk oyun materyali olarak görülen taşlar ve taşlarla oynanan diğer oyunların 4000 yıldan eski bir tarihe sahip olduğu bilinmektedir.

Arkeolojik çalışmalar sonucunda, ilk oyuncakların Mısır'lılara ait olduğu, M. Ö. 5. yy.'da Mısırlı çocukların tahtadan yapılmış atlarla, tahta askerler, içine tohum doldurulmuş çıngıraklar, topraktan pişirilmiş küçük hayvanlar ve bebeklerle oynadıklarına dair bulgular elde edilmiştir. Antik Yunan ile ilgili yapılan kazılarda, ağaçtan ya da pişmiş topraktan yapılmış bebekler ve tahta hayvanlara ait kalıntılar bulunmuştur (http://www.toyzzshop.com). Yunanlı çocuklar oyunlarında daha çok sopayla yürütülen çemberler ve topaçlar kullanırken, Romalı çocukların bilyelerle oynadıkları bilinmektedir. (Onur, 1992; Yalçınkaya, 1996).

Ortaçağ'da, soyluların çocukları için lüks oyuncaklar yapılıp satılmaya başlanmıştır. At başı takılmış sopalar, tekerlekli arabalar ortaçağda erkek çocukların beğenerek oynadığı oyuncaklar arasındadır. Kız çocukları için bebek günümüzde de olduğu gibi vazgeçilmezdir.

18. yüzyıldan başlayarak dans eden, şarkı söyleyen kurmalı oyuncaklar yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu dönemde Avrupa'da tahta, fildişi ve gümüşten minyatür süs eşyalarını sergilemek amacıyla oyuncak evler yapılmıştır. Bunların en güzel örnekleri Hollanda'da üretilen, bir tarafı açık, kutu şeklindeki bu evlerdeki oyuncak mutfak ve odalar çocukların da ilgisini çekmekte gecikmemiştir. Özellikle oyuncak yapımında önde gelen Alman kentlerinden Nürnberg'de üretilen oyuncak mutfaklarda tabak, çanak, tencere, çaydanlık gibi her çeşit mutfak eşyası bulunmaktadır (http://www.toyzzshop.com). 19. yüzyıla kadar elle ya da kalıplara dökülerek yapılan oyuncaklar bu tarihten sonra makineler aracılığıyla üretilmeye başlanmış böylece oyuncak yapımı hızlanarak daha çok sayıda ve ucuz oyuncak üretilmiştir (http://www.fotowoo.net/index).

Zengin ailelerin çocukları için gözleri camdan, saçları boyalı, bal mumundan bebekler de 19. yüzyılda hazırlanmıştır. İlk patentli bebekler 1800'lü yıllarda Amerika'da yapılmıştır. İlk porselen bebek 1820'li yıllarda, ilk konuşan bebek 1823'lü yıllarda, ilk yürüyebilen bebek 1836'da, ilk giysili bebekler 1862 yılında, ilk plastikten yapılan bebekler ise 1947 yıllarında imal edilmiştir (Onur, 1992; Yalçınkaya, 1996).

19. yüzyıl eğitim amaçlı oyuncakların ötesinde hem çeşitlilik hem de sayı açısından hızlı bir artış göstermiş, gölge oyunlarının yanında kuklalar da büyük önem kazanmıştır. Dönemin popüler oyuncaklarından olan trenler ise, ülkelere göre farklı çeşitlilikte, önce ağaçtan daha sonra metalden üretilmeye başlanmıştır. Lastiğin keşfi ile dayanıklı oyun niteliği kazanan ve çocuklara sonsuz oyun fırsatları sunan top ön plana geçmiştir (Yalçınkaya, 1996). 20. yüzyıla gelindiğinde I. Dünya Savaşının etkisi ile kurşun askerler, oyuncak silah ve toplar, savaş gemileri ve tanklar popülerlik kazanmış ve bunlar zamanla hareketli hale getirilmiştir (Onur, 1992).

Ülkemizde oyuncakların kırsal bölgelerde, doğada var olan malzemelerle hazırlandığı ve genellikle el yapımı ürünler olduğu bilinmektedir. Anadolu çocuğunun, bir ağaç dalını keserek yaptığı sapanı ya da çamurdan yapıp kuruttuğu bir araba onun eğlencesi olmuştur. Yine çocuklar topraktan yapılmış çıngıraklar, çeşitli malzemeden yapılmış atlar, kuklalar, tekerlekli kuşlar ve tavuklar, hayvanların oynak kemikleri ve topaçlarla da oynamışlardır. Bilinen en eski oyun materyalleri arasında, sapan, topaç, ok ve yay, çelik-çomak, çember, salıncak bulunmaktadır (Koçak, 1993; Yalçınkaya, 1996).

19. yüzyıla kadar ülkemizde oyuncağın imal edilmeye başlandığı ilk yer İstanbul'daki Eyüp semtidir. Burada üretilen oyuncaklar Eyüp oyuncağı olarak bilinmekte ve 1919 yılından itibaren şak şaklar, hacı yatmazlar, parlak renkler-

de hazırlanmış geometrik şekiller, beşikler, hayvan figürleri, salıncaklar, dönme dolaplar, müzik aletleri, düdükler, kılıçlar, testi, kaval, tef, teneke zilleri, topaç, vb. birçok oyuncağın Eyüp'te yapılıp satıldığı belirtilmektedir (Poyraz, 1999).

Ancak 20 ve 21. yüzyıllarda teknolojik gelişmeler sonucu doğal oyun ve oyuncaklar geri planda kalmıştır. Artık mağazalarda eski oyuncakların yerini, bilgisayarlar, oyun CD' leri, elektronik oyuncaklar, robotlar, uzaktan kumandalı araçlar, birçok film kahramanın oluşturduğu oyuncaklar ve oyun materyallerinin aldığı görülmektedir (http://www.toyzzshop.com).

Oyuncakların Çocuğun Gelişim Alanlarına Etkileri

Oyuncakların çocuğun bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve psiko-motor gelişim alanlarını destekleyici rolü vardır. Oyun oynaması engellenen çocuk sağlıklı bir gelişim gösteremez (Baykoç Dönmez, 2000).

Oyuncakların Bilişsel Gelişime Olan Etkileri

Oyuncakla oynamak her ne kadar sosyal bir faaliyet gibi görünse de çocuğa bilişsel açıdan sağladığı faydaların olduğu bilinmektedir. Oyuncaklar çocukların;

- Birbirine benzeyen ve benzemeyen şekilleri ayırt etmelerini, parça-bütün ilişkisi kurmalarını, sınıflandırma, sıraya dizme ve gruplama yapabilmelerini kolaylaştırır.
- Akılda tutma, karar verme, hatırlama gibi zihinsel işlevleri yapabilmelerine yardım ederken; bellek, dikkat süresi ve dikkat yoğunluğunun gelişmesine imkân tanır (Poyraz, 1999; Aral vd., 2000; Oğuzkan vd., 2001).
- Oyun sırasında dikkatlerini bir noktada toplamayı ve kendilerini bir amaca yöneltmeyi öğrenmesine olanak tanır.
- Çeşitli renk, boyut ve şekil kavramlarından, duyusal özelliklerden (sert, yumuşak, ıslak vb.), sayısal, yazınsal kavramlardan haberdar olmasına yardımcı olur.
- Neden- sonuç ilişkisi kurarak problem çözme becerileri gelişir. Soru sormasına, yetişkinin açıklamasını dinlemesine, yeni kelimeler öğrenmesine, düzgün cümleler kurarak konuşmaya ve dikkatle dinlemeye özen göstermesine zemin hazırlar (Oğuzkan vd., 2001).

Oyuncakların Dil Gelişimine Olan Etkileri

- Çocuklar oyuncaklarla oynarken, nesnelerin, araç gereçlerin adlarını, ne işe yaradıklarını ve nasıl kullanıldıklarını öğrenirler.
- Grupla oynanan oyuncaklar, çocukların birbirleri ile iletişim kurmalarını sağlarken alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunurlar.
- Verilen görsel ya da sözel ipuçları ile öykü anlatma, resimli kartlarla yeni öyküler oluşturma, yarım bırakılan öyküleri tamamlama, dilimizi doğru kullanma becerileri gelişir.
- Sözcük dağarcıkları genişler, düzgün cümle kurma, rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazanırlar (Poyraz, 1999; Seyrek ve Sun 1999).

Oyuncakların Sosyal- Duygusal Gelişime Olan Etkileri

- Oyuncaklarla oynamak, çocukta bağımsızlık ve kendine güven duygularını geliştirir.
- Çocuklar oyun materyalleri aracılığıyla çevreyle iletişim kurar, bilgi ve deneyimlerini arttırırlar (Tuğrul, 1992).
- Oyun ve oyuncak çocuğa hoşça vakit geçirmesine olanak verirken, duygusal bir rahatlıkla problemlerini açığa vurmasını sağlar. Kendi istediği bir çözüm yolunu bulmasına ve bu şekilde kaygılarından da kurtulmasına olanak tanır.
- Çocuk, oyun sırasında mutluluk, sevinç, acıma, korku, kaygı, dostluk, düşmanlık, kin, nefret, sevgi, sevme, sevilme, güven duyma, bağımlılık, ayrılık, ölüm gibi birçok duygusal tepkiyi öğrenirken aynı zamanda bazı duygusal tepkilerini kontrol etmeyi ve denetim altına almayı da öğrenebilir (Mangır ve Aktaş, 1993).
- Oyuncaklarla oynarken çocuk duygularını da ifade etme olanağı bulur. Yapabildiğinde, kazandığında ya da bitirdiğinde sevinç; bunun tam tersi kızgınlık, öfke, şaşkınlık gösterir. Duygularını farklı yollarla ifade etmeyi öğrenir. Çocuk hem oyun oynadığı hem de bir gruba dâhil olduğu için mutlu olur (Megep, 2013).

Oyuncakların Psikomotor Gelişime Olan Etkileri

Oyuncaklar çocukların büyük ve küçük kasların gelişiminin desteklenmesine yardım eder. Büyük kasların hareket gelişimini, üç tekerli bisiklet, ip merdivenler, tahta kalaslar, kayma, tırmanma, sallanma oyuncakları, top, tahterevalli vb. oyun-

caklar desteklerken, küçük kas hareket gelişimini ise mum boya, renkli kalemler, kağıt, ucu küt kağıt makası, parçalı bilmeceler, bir yetişkin denetiminde oynanacak tahta, çivi, keser, çekiç gibi marangoz gereçleri, yoğurma materyalleri (tuz seramiği gibi), ipe dizilen boncuklar vb. desteklemektedir (Poyraz, 1999).

Teknolojik Araçların Bebek ve Çocukların Gelişimine Etkileri

Teknolojinin gelişmesiyle, kullandığımız her araç-gereç bir takım değişikliklere uğrayarak günlük hayatımızın içinde yer almaktadır. Teknolojideki bu ilerlemelerden, taşınabilir oyun materyalleri de etkilenmiş, bilgisayar oyunları çocuklar için daha cazip hale gelmiş ve eskiden tercih edilen atariler yerini içinde strateji oyunları, araba yarışları gibi farklı oyun türlerini barındıran Play Station Portable (PSP) denen bilgisayar oyunlarına bırakmıştır.

Bilgisayar oyunları, online oynanan oyunlar genellikle tek taraflı oynandığında; probleme çözüm üretmek yerine deneme yanılma yolu ile problemi alt etmeyi veya pes etmeyi fark ettirmeden öğretmektedir. Çocuklar etrafındaki diğer insanlarla iletişim kurup interaktif oyunlar oynamak yerine bilgisayar oyunları oynamayı tercih ettikleri için özellikle küçük yaşlarda oynandığında çocukların dil gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bilgisayar başında geçirilen zaman beyindeki dikkat merkezlerinin olumsuz etkilenmesine yol açmakta ve dikkatin kalitesini düşürmektedir. Bilgisayar başında geçirilen zaman; enerjinin koşarak, zıplayarak, oynayarak harcanması yerine depolanmasına neden olduğundan, çocukta aşırı hareketlilik, saldırgan davranışların dışa vurumu görülebilmektedir.

Ebeveynler çocukların sosyal gelişimini sanal ortamda değil, gerçek dünyada doyurmasına zemin hazırlamalı çocuklarını parka götürmeli, bahçeye çıkarmalı, spor aktivitelerine yönlendirmeli, arkadaşları ile oyun oynaması için ev ziyaretleri düzenlemelidir (http://www.hurriyetaile.com).

Bilgisayar oyunları, ebeveyn kontrolünde sınırlı bir sürede oynandığı sürece çocuk gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Çocukların dikkat, algı, elgöz koordinasyonu ve muhakeme gibi bazı zihinsel işlevlerin gelişimine katkıda bulunabilmektedir.

Bilgisayar oyunu oynama süresini kısıtlamanın yanı sıra anne babanın çocuklarının oynadığı bilgisayar oyunlarının içeriğine de dikkat etmeleri ve çocuklarının şiddet eğilimi içeren oyunları oynamalarına izin vermemeleri gerekmektedir. Teknoloji çocuğu oyalayan ve ona bakıcılık eden bir yardımcı olarak görülmemelidir.

Teknolojinin yaygınlaşmasına paralel olarak televizyonda bebek ve çocuklara yönelik program ve uygulamalar, anne babaların zihninde çocukları bunlara maruz bırakmanın uygunluğuna dair ciddi bir problem yaratmaktadır.

Özellikle hayatın ilk bir yılı, çocuğun beyin gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Teknolojik araçların erken yaşta kullanımı, çocuğun görsel ve işitsel uyaranlara, henüz bunları işleyebileceği anatomik bir altyapı yokken maruz kalmasına ve nörolojik gelişimin ciddi şekilde aksamasına neden olabilmektedir. Çocukların 1-7 yaş arasında takip edildiği uzun dönemli bir araştırma, 3 yaşından önce izlenen her bir saatlik TV'nin, ileride dikkat problemi yaşama riskini %1 oranında arttırdığını göstermiştir (http://www.melinasmom.com).

Erken dönemde çocukla iyi bir bağ kurabilmek, hem bilişsel hem de sosyal duygusal gelişimin en önemli belirleyicisidir. Çocuğun ebeveyn veya bakım veren kişi ile karşılıklı ilişki içinde olmaya, sarılma, dokunma gibi fiziksel temasa ihtiyacı vardır. Kısacası ilk yıllarda, sağlıklı gelişim için çocuğun beş duyusunu birden kullanabileceği, onun bakışlarına, sesine, gülüşüne karşılık verebilen bir etkileşim içinde olması gerekmektedir. Teknolojik aletlerde ise iletişim interaktif değil tek yönlüdür. Gelişmekte olan çocukların, motor gelişimleri açısından günde bir kaç saat hareket etmeleri önemlidir. En azından 2 yaşına kadar (izlemese dahi odada TV açık olması) teknolojik aletlere maruz bırakılmaması gerekmektedir. Özellikle 0-2 yaş döneminde televizyon ve video programları bir oyun aracı olarak çocukların yaşamlarında yer almamalı ve çocuğu oyalama aracı olarak kullanılmamalıdır. İki yaşından sonra çocuklar televizyon ya da video programlarını, yaşa uyumlu içerikler olmak koşuluyla ebeveynle birlikte tartışarak ve konuşarak izlemelidir. Ebeveyn programın içeriği ve çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygunluğu konusunda da seçici olmalıdır.

2 yaş sonrasında ise, yetişkin ve çocuk arasında etkileşimi içeren bazı oyun programları ve özel hazırlanmış videolardan da yararlanılabileceği önerilmektedir. Ekrandaki görüntüler hakkında konuşmak, programda yer alan şarkıları tekrar etmek, yürümeye başlayan çocukları hareket ve dans konusunda desteklemek medyanın bebek ve küçük çocuklar için bir oyun aracı olarak hizmet edebileceği yönünde görüşler de bulunmaktadır (Singer, Golinkoff and Hirsh-Pasek, 2006).

Yaşlara Göre Oyun Araç Gereçleri

0-3 ay

Bebek doğduğu andan itibaren öğrenme ve oynama kapasitesine sahiptir. Çevresinden büyük ölçüde haberdardır ve parlak renkte hareketli objelere, seslere, özellikle de insan yüzü ve sesine tepki verir. İlk günden itibaren görebilir, duyabilir, hissedebilir ve devam eden bir öğrenme süreci yaşar. İdeal anlamda bebek için ilk eğlenceyi bir mobil sağlar. Parlak renklerden oluşmuş, rahatça hareket edebilen, kolayca asılabilen müzikli bir mobil tercih edilebilir. İlk zamanlarda mobiller bebeğin görüş mesafesine asılabilir. Bebeğin eliyle yakınındaki nesnelere vurmaya başladığı vakit, kolay kırılabilir cinsten bir mobilin yükseğe kaldırılması gerekebilir. İki veya üç aylık olduğunda uzanıp nesnelere dokunmayı deneyecektir. Artık bu dönemde ana kucağının ön tarafına oyuncak monte edilebilir ve bebek elleriyle rastgele hareketler yaparak, oyuncağa vurarak onu hareket ettirmeye çalışabilir. Çıngıraklar, müzik kutuları ve rüzgar çanları da bir bebeğin ilgisini çeken materyallerdendir (Jones, 2007).

3-12 ay

Bebek üç aylık olduğunda açlık, yalnızlık, yorgunluk ve acı gibi çeşitli anlamlara gelen ağlayışlarıyla ihtiyaçlarını dile getirmede oldukça ustalaşmıştır. Etrafını, gözlerinden çok, elleri ve ağzı aracılığı ile tanımaya çalışır. Sonra yavaş yavaş dokunmaya başlar. Çevresindeki hemen her şeye dokunabilmek için çaba gösterir, kendi alanı içindeki nesneleri, gelişen el hareketleri sayesinde artık kavramaya başlar (Clouder and Nicol, 2010). Oldukça meraklıdır, etrafındaki her şeyi ellemek, tutmak, ağzına götürmek, hissetmek ve araştırmak arzusundadır. Bebek artık uzanıp nesneleri tutmaya başladığında eliyle tutabileceği ve ağzına götürebileceği pek çok yeni nesneyi incelemekten keyif alacaktır. Ancak bu nesnelerin kirli, keskin, sivri uçlu ya da yutabileceği küçük ebattaki nesnelerden oluşmamasına dikkat edilmelidir.

Özellikle diş çıkarma devresinde onun diş hassasiyetini ve çiğneme ihtiyacını karşılamak için dişlik, diş çıngırağı ya da plastikten yapılmış materyaller uygun olacaktır. Bu dönemde kendisine bakabileceği güvenli, plastik çerçeveli aynalar, tekerleklerini döndürebileceği, küçük sağlam arabalar ve sıktığında ses çıkaran yumuşak oyuncaklar bebeğin tutup, inceleyebileceği oyuncaklardandır.

Bebeğin elle kavrayışı güçlendikçe farklı nesneleri de tutabilecek hatta ev gereçleri en az kendi oyuncakları kadar ilgisini çekecektir. Örneğin tahta bir kaşıkla tencereye vurmak gibi.

Altı aylıktan itibaren bebekler hareketli oyuncakları tercih ederler. Nesneleri elden ele geçirme bu dönemde görülür ancak eline oyuncak verdiğinizde elinde tuttuğunu bırakarak uzattığınız oyuncağa yönelir. Yedi veya sekiz aylık olduğunda oyuncakları gürültüyle yere veya masaya çarparak ne tür sesler çıkardıklarını görmek isteyebilir. El becerileri geliştikçe elini ve kolunu beraberce kullanmayı öğrenir ve oyuncakları birbirine vurmayı, büyük bir nesneyi tutup kaldırmayı ve bir takım oyuncakları birbirinden ayırmayı başarır.

Çok geçmeden amaçlı oyun davranışları göstererek, hareketlerinin sonuçlarını görmeye başlayacaktır. Örneğin; oyuncağını ya da elindeki nesneyi yatağından, mama sandalyesinden veya arabasından atarak çıkardıkları sesleri dinlemek ve görmekten büyük keyif alacaktır. Henüz yürüme girişimlerinde bulunmayan, oturan bir bebek için en uygun oyuncak bir sopa üzerine üst üste geçmiş bir halka seti olacaktır. Halkaları üst üste yığma fikrini geliştirmeden önce bu set çiğnemek, fırlatmak ya da ellerini, parmaklarını içinden geçirmek gibi pek çok işi birden görebilecektir (Jones, 2007).



Fotoğraf. 11. 2. *Bezden yapılmış kitaplar bebek için bakabileceği hatta emip, çiğneyebileceği oyun materyallerindendir.*

Emeklemeye başladığında hareketli oyuncakların ardı sıra gitmeye bayılacak, bir yandan emeklerken bir yandan da tek elle oyuncağı itebilecektir (Clouder and Nicol, 2010).

Bir yaşa doğru oyuncağın hareketli parçalara sahip oluşunun yanı sıra hoşa giden sesler çıkarması da onu daha cazip hale getirmektedir. Örneğin plastik bir telefon dönemin en gözde oyuncaklarındandır (Jones, 2007). Bu dönemde geniş

ağızlı bir sepet veya sağlam bir kutuya, evdeki ilginç eşyaları ve doğadan toplanan materyalleri (cüzdan, çam kozalağı, düzgün yüzeyli bir taş parçası vb.) doldurarak bir "sürpriz sepeti" hazırlanabilir. Ancak nesneler yutulmayacak kadar büyük olmalı, keskin ve sivri uçlu olmamalıdır. Bebek, "sürpriz sepeti" 'nin içini boşaltmaktan ve onları yakından incelemekten büyük keyif alacaktır (Seldın, 2009). İç içe geçmeli bardaklar ve basit şekilli kutularla oynamakta, çocuk için oldukça zevkli bir uğraştır ve bu ilgi ileriki yıllarda da devam eder (Jones, 2007).

1-2 yaş

Yeni yaşıyla birlikte bu dönemde çocuk daha fazla hareketlenir. Yürümeyi, koşmayı, tırmanmayı ve zıplamayı öğrenir. Artan hareketliliği ile birlikte sınırsız bir merakı vardır, öğrenmek ve incelemek için nesnelere dokunur. El denetimi geliştikçe inşa edebileceği, üst üste yığabileceği, doldurabileceği ve takıp ayırabileceği oyuncaklara ihtiyaç duyar. Özellikle fiziksel yeterliliğini test edebileceği çekilebilen, itilebilen, sürülebilen ve binilebilen oyuncaklar ilgisini çeker. Yürüme döneminde bebek iyice hareketlenir ve itmeli bir oyuncak ilgisini sürekli canlı tutarak bebekte hareket etme isteği uyandırır. Tekrarlanan hareketler öğrenmeyi, keşfetmeyi, bedensel gelişimi ve kontrollü hareketi destekler (Clouder and Nicol 2010).

Sesli, itilen çekilen oyuncaklar da oldukça eğlencelidir. Kayık veya hayvan şeklinde sallanan bir oyuncakta çocuk için heyecan vericidir. İlk başta yetişkinin desteği ile yavaş yavaş sallamak gerekebilir, ilerleyen zamanlarda çocuk artık kendi başına üzerine çıkıp sallanabilecektir.

Bir yaşından sonra çocuk mutfakta, ev işlerinde ebeveyne yardım etmeye bayılacak ve yardım edemediği taktirde taklit etmek isteyecektir. Bu dönemde oyuncak bir çay seti, çocuğun gerçek hayatla çocuğun taklit oyunlarını bağdaştırabildiği ideal bir oyuncaktır.

Bebekler ve yumuşak oyuncaklarda, hayali oynanan oyunlarda duyguların açığa çıkarılmasında yardımcı olurlar. Oyuncak bebeklerin gözlerini açıp kapatabilen olması, ayrıca onları banyo yaptırabilmesi çocuğa inanılmaz keyif verecektir.

Üst üste yığılabilen, sökülüp takılabilen, birbirinden ayrılabilen parçalara sahip oyuncaklar da çocuğun ilgisini çekecektir. Çeşitli renklerde, iç içe geçmeli bardaklarda bu dönemde ideal oyuncaklardandır (Jones, 2007).

Bu dönemde basit şekilli ve renkli tutmalı yapbozlar verilebilir. Çocuk şekillerin panodaki oyuklara nasıl eşleştiğini gördüğünde onları tekrar yerlerine yerleştirmeyi öğrenecektir. Tahtadan yapılmış, üzerinde çiftlik hayvanları ya da araç resimlerinin yer aldığı ve dört yaş altındaki çocuklar için büyük şekilli olan yapbozlar tercih edilmelidir (Seldın, 2009).

Bu yaşlarda basit hikayeler çok gözdedir ve çocuk aynı hikayeyi tekrar tekrar dinlemek isteyebilir. En çok sevilen kitaplar, göz alıcı, insan, hayvan ve ev aletlerinin resimlerine yer veren hareket içeren kitaplardır. Özellikle sağlam ve dayanıklı kitaplar, kullanımı en uygun olanlarıdır parlak bir yüzeye sahip olanlar ise kolayca silinebilir.

Oyun hamurları da eğlendirici ve zevkli materyallerdendir. Ebeveyn isterse evde tuz seramiği hamuru hazırlayabileceği gibi isterse piyasadan da oyun hamuru satın alabilir.

Oyuna başlamadan önce çocuğa bir önlük giydirilebilir ve pasta kalıpları, plastikten çeşitli nesneler çocuğa verilebilir. Başlangıçta çocuk hamuru hissetmekten, çekiştirerek eliyle yassılaştırmaktan ve kalıplarla farklı şekiller oluşturmaktan zevk alacaktır. Ebeveyn de çocukla birlikte oyun hamurundan küçük hayvanlar, farklı şekiller yaparak çocuğa model olabilir. Çocuk beceri kazandıkça kendi düşüncelerini yansıttığı basit formlar yapabilecektir.

Bu yaşta taklit etme, çocuğun ilk karalama ve resim yapma denemelerinin vazgeçilmez bir özelliğidir. Çocuğun ilk karalamaları ileri ve geri hareketlerden oluşur. Bunu yapmak için kas kontrolü ve el-göz koordinasyonu gerekmektedir. İlk boyama denemeleri çocuğa boyayı hissetme ve etkilerini araştırma fırsatı verir. Büyük ebattaki kağıtlar çocuğun ilk boyama denemeleri için elverişlidir. İlk çizim deneyimleri için toksin madde içermeyen parafinli pastel boyalar tercih edilmelidir (Jones, 2007).

2-3 yaş

Bu yaş döneminde çocuğun sosyalliği, ifade gücü artar ve koordinasyonu gelişir. Bu becerilerini geliştirecek ve dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olacak oyuncaklara gereksinim duyar. Çay takımları, oyun evleri, hayali oyun aksesuarları vb. onu konuşma ve giderek genişleyen kelime hazinesini kullanabilme konusunda cesaretlendirir. Giderek artan el ve parmak kontrolü sayesinde, hayal gücünün ve oyuncaklarının yardımıyla bir fantezi dünyası oluşturmaya başlamıştır.

Sökülüp takılabilen büyük bloklar bu yaş döneminde çocuğun en kolay kavrayabileceği oyuncaklardır. Üst üste konulabilen küpler gibi lego tarzındaki oyuncakları kullanarak küçük kuleler ya da alçak duvarlar inşa edebilir. Gerçek bir kullanım için yeterli dayanıklılığa sahip, ahşap veya plastik aletler içeren oyuncak bir takım çocuğa saatler süren keyifli anlar yaşatabilir.

İki yaşından itibaren nesneleri canlandırmak maksadıyla çok çeşitli minyatür insanlar ve hayvanlarla oynamaktan zevk alır. Bu oyuncaklarını hayatı yansıtan oyunlar kurmak içinde kullanır. Özellikle büyük bir şapka, el çantası, küçük bir

kutu vb. çocuğun ilk hayali oyunlarında ihtiyaç duyabileceği gereçlerdendir. Sandalyeler de kullanışlı oyun gereçlerinden olabilir. Arka arkaya dizilerek bir treni temsil edebilir, birbirine dönük bir vaziyette bir sandal ya da üzeri bir örtüyle kaplandığında bir çadır olabilirler.

El ve parmak kuklaları da çocuğu konuşmaya teşvik eden oldukça eğlendirici oyun materyallerindendir.

2 yaşından itibaren büyük parçalardan oluşan çocuğun kolayca tanıyabileceği insan yüzü, hayvan, araba gibi resimlerden oluşan 3, 4 veya 5 parçalı yapbozlar ona sunulabilir. Başlangıçta biraz yardıma ihtiyaç duyabilir fakat parçaların nereye konulduğunu gösterdiğinizde, onları yerleştirmekten büyük keyif alacaktır. Resimli dominolarda bu yaş çocuğunun ilgisini çeken oyuncaklardandır. İlk başta resimleri tanımak çocukların hoşlarına gider, sonrasında onları eşleştirmek ve bir sıraya koymak cazip gelecektir. Üzerine binilip sürülen oyuncaklar, itilen-çekilen oyuncaklar, değişik tasarıma sahip tekerlekli gereçler çocuğun oldukça ilgisini çeker. Bu dönemde basit müzik aletleri de çocuğa değişik becerileri deneme fırsatı sunar. Müzikal faaliyetler eğlendirici olmanın yanı sıra çocuk için deşarj olmanın en iyi yollarından biridir. Bir düdük, flüt veya bir kaval üflenerek nasıl ses çıkarılacağı çocuğa gösterilebilir. Mutfak malzemelerinden bir tencere de basit bir davul işlevi görebilir. Tahtadan bir kaşık davul tokmağı, tencere kapakları çalgı zilleri olabilir. Kum ve su, 24. aydan itibaren tüm yaşlar için temel oyun malzemelerindendir. Kum havuzu ya da su dolu bir leğende oynama olanağının çocuğa sağlanması, onun fiziksel olduğu kadar zihinsel gelişimine ve güven kazanmasına yardımcı olur (Yavuzer, 1998). Çocuk büyüdükçe, oyuncak olarak kullanabileceği araç-gereçler de çeşitlenir. Örneğin kitaplar çocuğun sevdiği ve ilgi duyduğu konulardan seçilince, onun için en haz verici oyuncak ve oyunlardır. Artık ayrıntı içeren, ilgi çekici, büyük resimlere sahip kitaplar çocuğun çok hoşuna gider. 3 yaşına geldiğinde bir kalemi kontrollü bir şekilde tutabilir ve basit resimler çizebilir. Uygun bir makası tutarak kağıt şeritler kesebilir.

3-5 yaş

Okul öncesi dönemde bir çocuk, edindiği temel becerileri pekiştirmeye ve yeni beceriler geliştirip uygulamaya ihtiyaç duyar. Bu dönemde çocuğun dikkatini bir noktada toplama becerisi artar ve basit oyun kurallarına uymaya başlar. 3-5 yaş arası çocuğun hayal gücü tırmanışa geçer. Artık paylaşımcı tarzda oyun oynamaya başlar (Jones, 2007).

3-4 yaşlarında çocuklar, büyük kasları hayli gelişmiş olduğundan üç tekerlekli bisiklet, top, sallanan at, büyük küpler ve bloklar gibi büyük kaslarını etkili olarak kullanabileceği oyun materyalleri ile oynamaktadırlar. Birçok çocuk bu dö-

nemde gerçek yaşama katılmıştır ve gördüklerini taklit etmektedir. Kek pişirmek, ev temizlemek, misafir ağırlamak gibi olayları oyunlarında denerler. Hatta yemek pişirirken veya kurabiye hamurunu yoğurup, yuvarlarken yetişkine yardım etmek onlar için keyif vericidir.

Ayrıca bu dönemde çocuklar eski elbiseler, oyuncak mutfak araçları, yapbozlar, her türlü inşa malzemeleri, birbirinden ayrılabilen ve tekrar bir araya getirilebilen tahta oyuncaklar ve sanat materyalleri gibi yaratıcılığı destekleyici oyuncaklara ihtiyaç duymaktadırlar. Küçükten büyüğe giden tahta parçalar, büyük bloklar, barınak veya çadır yapmaya yarayan tahtalar, büyük parçalardan oluşan yapbozlar, büyük resimli parçaları olan tahta tablolar değerli oyun araçlarıdır (Poyraz, 1999, Tezel Şahin, 1999).

4-5 yaşlarında çocuklar, yetişkinleri daha fazla taklit etmeye başladıkları için yetişkinlerin kıyafetlerini kullanmaya isteklidirler. Kostümler ve birkaç aksesuar hayali oyunlara renk katar. Eski oyuncaklar yeniden keşfedilip yeni ve değişik biçimlerde kullanılabilir. Kız olsun, erkek olsun, çocuk her türlü oyuncakla oynama ihtiyacındadır. Genelde erkek çocuklar traktör, araba, tren ve kovboy şapkalarına yönelirken; kız çocukları bebek, bebek arabası veya beşik, oyuncak yemek kapları vb. ile oynamayı tercih edebilirler. Ancak her iki cinsiyetteki çocuklar tüm oyuncak çeşitleriyle oynamaktan keyif alırlar (Jones, 2007).

Bu yaşlardaki çocuklar domino, resimli bulmaca ve öğretici oyuncaklarla oynamaktan zevk alırlar. Asılabilen büyük yazı tahtası, tebeşir, boya kalemleri, sulu boyalar, resim defterlerine karşı ilgileri fazladır (Poyraz, 1999).

Ayrıca okuduğu kitaptaki olayı veya kişileri çizime dökmek, çocuğa bazı şeyleri kafasında canlandırmayı öğretirken, belleğini de güçlendirir. Yine çocuğu sevdiği konularda konuşmaya özendirmek, onun dil haznesini arttıracağı gibi, konuşma yeteneğini de güçlendirir (Egemen vd., 2004). Eğer ebeveyn zevkle kitap okuyorsa çocuk da ebeveynin kitaplara olan ilgisini kaydeder hatta bu alışkanlığı devralarak aynı ilgiyi gösterebilir (Hüther and Nitsch, 2013).

Okula gitmeden önce çocuğun makas tutma ve kullanmanın yanı sıra şekilleri çıkarma becerisi de bir hayli gelişmiştir. Kesme yapıştırma, çizimler yapma, resim boyama, harf ve sayıları kopya etme, parçalı bilmeceleri birleştirme hoşlandıkları aktiviteler arasındadır (Tezel Şahin, 1993). Çocukların dışarıda oynamak istediklerinde tercih ettikleri oyuncaklar; üç tekerlekli bisiklet, top, ip, topaç ve uçurtmadır (Poyraz, 1999).

Oyuncak Seçiminde Anne-Babalara Öneriler

Oyuncaklar günümüzde çok çeşitlidir. Farklı maddelerden yapılmış, farklı renklerde ve farklı özellikte olabilirler. Ancak en iyi oyuncak, çocuğun tekrar tekrar oynamak isteyeceği ve her defasında ona daha çok oyun ve daha fazla haz veren oyuncaktır (Egemen vd., 2004).

Çocuğa en uygun oyuncağı seçebilmek için yetişkinin çocuğu çok iyi tanıması, gelişim aşamaları ile bu aşamaların özelliklerini çok iyi bilmesi gerekmektedir (Razon, 1987).

Oyuncak seçiminde öncelikle göz önünde bulundurulması gereken çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, ilgi ve ihtiyaçlarıdır.

Yapılandırılmış oyuncaklardan daha çok, çocuğun yaratıcı gücünü ortaya koymasına olanak verecek oyuncaklar tercih edilmelidir (Aral, 2001; Mağden, 1990).

Oyuncak çocukta merak uyandırmalı, kasları çalıştırmalı ve düş gücünü arttırmalı, çocuğu problem çözmeye yönlendirmelidir.

Oyuncaklar, belirli bir amaca yönelik, birden çok çocuğun oynayabileceği nitelikte, paylaşma duygusunu güdüleyici olmalıdır.

Oyuncaklar göze hoş görünmeli, dengeli, orantılı, zevkli ve uyumlu renklerle boyanmış olmalıdır (Seyrek ve Sun, 1999).

Her oyuncak malzemesinde kalite ve fiyat farkları olsa da sağlığa uygun, kullanışlı, kaliteli, uzun süre kullanıma elverişli olanlar tercih edilmelidir (Ergün, 1980).

Oyuncakların çok pahalı olması önemli değildir. Önemli olan oyuncağın niteliği ve çocuğa uygunluğudur. Çocuklara çok fazla oyuncak almak yerine, onları uzun süre mutlu edebilecek oyuncaklar alınabilmeli ya da hazırlanabilmelidir.

Çok fazla şiddet içeren oyuncaklar, çocuklara şiddettin doğal bir unsur olduğu düşüncesi uyandırmaması açısından, tercih edilmemelidir.

Kız ve erkek çocukların farklı materyallerle oynamalarını sağlama amacı ile cinsiyet ayrımı yapılmamalıdır (Güner, 1988).

Çocukların En Çok Tercih Ettikleri Oyun Materyalleri

Bir çocuk oyun aracılığıyla ve bunu teşvik eden oyuncaklar sayesinde düşünmeyi ve araştırmayı öğrenir, fiziksel becerilerini geliştirir, öz güven kazanır, iletişime açık hale gelir ve sosyalleşir. Oyuncakların çocuklar tarafından tercih edilme

sebeplerinden biri eğlendirici olmalarının yanı sıra onların öğrenme kapasitelerine olanak sağlamalarıdır. Çocukların en çok tercih ettikleri oyun materyallerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Çıngıraklar

Çıngıraklar çok farklı ebatlarda olabilir, bebeğin ilk sesli oyuncaklarındandır. Onun, dokunma, işitme ve görme duyularına hitap eder. Bir çıngırakta dizili objelerin farklı dokularını hissetmek, bebeğin hem ilgisini çeker hem de eğlenceli vakit geçirmesini sağlar (Clouder and Nicol, 2010).

Dolgu oyuncaklar

Yumuşak bir dolgu oyuncak, bebeğin tenine hafifçe dokunduğunda oldukça eğlendirici olabilir. İlerleyen zamanlarda dolgu oyuncaklar çocuğun oyunlarına katılarak bir oyun arkadaşı gibi onun iletişim becerilerinin gelişimine destek verebilir.

Toplar

Emekleyen bir bebek için bir topu kovalamaya çalışmak oldukça eğlendiricidir. Top oyunları etkileşim, iletişim ve sosyal becerileri desteklemektedir.

Telefon

Telefonun düğmelerini çevirmek ya da tuşlarına basmak, ahizeyi açıp-kapamak, konuşma taklitleri yapmak ya da dinlermiş gibi gözükmek çocuğun iletişim becerilerinin gelişimi için oldukça önemlidir (Jones, 2007).



Fotoğraf 11. 3. *Oyuncaklar, çocuğun gelişimi üzerinde oldukça önemli bir yere sahiptir.*

İtilen çekilen oyuncaklar

Tekerlekli oyuncaklar sınırsız sayıda oyun seçeneği sunarlar. Emekleme ve yürüme döneminde bebekler iyice hareketlenir ve oynayacağı itmeli bir oyuncak ilgisini sürekli canlı tutarak onun hareket etme isteğini uyandırır. Tekrarlanan hareketler öğrenmeyi, keşfetmeyi, bedensel gelişimi ve kontrollü hareketi destekler. Bu oyuncakların hoş ses çıkaranları ve ilginç bir şekilde hareket edenleri de oldukça eğlendiricidir (Clouder and Nicol, 2010).

İç içe geçmeli bardaklar

Bu tarz bir oyuncağı çocuk birbirine vurabilir, iç içe yerleştirebilir, onlarla kuleler inşa edebilir ya da renklerine göre ayırabilir. Su veya kum ile oynarken kap olarak kullanabilir.

Müzikal oyuncaklar

Müzikal oyuncaklarla oynamak çocuklara büyük keyif verir. Ksilofon veya davul gibi vurmalı çalgılar çocukta ritim ve ahenk duygusunun gelişmesine yardım eder.

Kitaplar

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren kitapları, ebeveynlerin kucağına otururak, sesini duyarak onunla kurduğu yakın temasla ilişkilendirir. İlk başlarda bez veya karton kitaplar, ilerleyen zamanlarda daha karmaşık resimlere sahip olanlar tercih edilebilir.

Üstüne binilen oyuncaklar

Üstüne binilen oyuncaklar 18 aylıktan itibaren kullanılabilir. Bu tip oyuncaklar denge kurmayı geliştirip, kol, bacak ve beden hareketlerinin koordineli gelişimine destek verir.

Çay takımı

Bir çay seti çocuğun hayali oyunlarında kullandığı oyuncaklardandır. Çaydanlık aynı zamanda banyo oyunlarında su dökmek veya bahçedeki çiçekleri sulamak için de kullanılabilir.

Bebekler

Çocuklar plastik veya bezden yapılmış, sağlam, basit ve kaliteli oyuncak bebeklerden hoşlanırlar. Bir bebekle konuşmak dil gelişimini desteklerken, duygularını ifade etmesine yardımcı olur.

Yapı inşa oyuncakları

Özellikle legoların oyuncaklar arasında klasik bir yeri vardır. Bu oyuncaklar çocukların iki ellerini kullanma becerisini geliştirirken, problem çözme ve plan yapma gibi yetilerinin de gelişimine destek verir.

Oyun hamurları

Oyun hamurları özellikle plastilin veya kil çocuğun yaratıcılığını farklı şekillerde değerlendirmesine olanak sağlar (Jones, 2007).



Fotoğraf 11. 4. *Oyuncaklar çocukların boyut, şekil ve renk gibi kavramların gelişimine destek verirler.*

Yapbozlar

Çocuğun el-göz koordinasyonu kurmasına, şekilleri tanımasına, problem çözme becerisinin gelişimine yardım eden oyuncaklardandır.

Blok Taşınan El Arabası ve Bloklar

İtilen çekilen bir el arabası çocuğun güvenle yürümesine yardım eder. İlerleyen zamanlarda çocuk arabanın içinde bebeklerini ve oyuncaklarını taşıyabilir ve onu hayali oyunlarında kullanabilir.

Minyatür oyuncaklar

Bir bebek evindeki bebekler ve mobilyaları, çiftlik hayvanları ya da oyuncak arabaları çocuklar, oyunlarında kullanmaktan hoşlanırlar. Ancak bazı minyatür oyuncakların küçük parçalar içermesi nedeniyle 3 yaşın altındaki çocuklar tarafından oynanması uygun olmayabilir.

Pastel boyalar, kalemler

Resim çizmek ilk etapta çocuğun el-göz koordinasyonunu ve el becerisini geliştirmeye yarayan, taklit türü bir etkinliktir. İlk önceleri iri, kısa, toksin içermeyen parafinli pastel boyalar çizimlerde çocuğa yardım eder. İlerleyen zamanlarda keçeli kalemler, renkli kalemler verilerek çocuğun ileride ihtiyaç duyacağı modeller yapma, şekillerin kopyasını çıkarma gibi becerilerinin gelişimine olanak tanır.

Taklit oyuncakları

Bir alet takımı, bir dikiş seti veya doktor aletlerine benzer oyuncaklar çocukların konsantrasyon, el becerileri ve problem çözme becerilerinin gelişimine destek olabilen oyuncaklardandır.

Şekil ayırtedicisi

Çeşitli şekillerin yer aldığı delikli kutular çocukları eşleştirme ve ayırt etmeye yöneltirken aynı zamanda el-göz koordinasyonunu desteklemektedir (Jones, 2007).

Türkiye' de Oyuncak Müzeleri

Oyuncak en geniş anlamda çağının tanığı… Oyuncak, yapıldığı dönemin ekonomik, toplumsal, kültürel özelliklerini yansıtmaktadır. Bir çağda, bir dönemde, bir toplumda, bir yörede, oyuncağın olması kadar olmaması da anlamlıdır. Tıpkı bir ülkede oyuncak müzesinin olup olmamasının belirli bir anlam taşıması gibi.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi 23 Nisan 1990'da Türkiye'nin ilk oyuncak müzesi olarak Prof. Dr. Bekir Onur tarafından ziyarete açılmıştır. Müzenin amacı, Türkiye'de hızlı değişim süreci içinde kaybolma tehdidi altındaki oyuncakları korumaktır. Bu amaçla müze oyuncak aracılığıyla, sanayi tarihi, kültür tarihi, eğitim tarihi ve çocukluk tarihi konularında yapılan araştırmalara destek vermektedir. Oyuncak müzesi geleneksel çocuk oyun ve oyuncaklarının çeşitli örneklerinin de sergilendiği bir müze olmasıyla Türkiye'de çocuk kültürünün araştırılmasına hizmet eden bilimsel bir kuruluştur. Yerli, yabancı, sanayi ürünü ve el yapımı iki bin dolayında oyuncak bulunan müzede koleksiyon beş ana bölümde toplanmaktadır.

Geleneksel oyuncaklar: Oyunla ilişkilendirilmiş, yerel, el yapımı oyuncaklar (sapan, çember, topaç, bez bebek, beşik, yürüteç, Eyüp oyuncakları vb).

Fabrikasyon oyuncaklar: Yapıldıkları malzemeye göre sınıflandırılmış olan bu oyuncaklar, sanayi ürünüdür (Tahta oyuncaklar, teneke oyuncaklar, kâğıt oyuncaklar, plastik oyuncaklar, bebekler ve yumuşak oyuncaklar)

Yabancı oyuncaklar: Kişisel ya da ticarî amaçlarla başka ülkelerden getirilmiş çeşitli oyuncaklardır. Müzedeki en eski oyuncaklar (1890) bu grupta yer almaktadır.

Antik oyuncaklar: Ülkemizin birçok arkeoloji müzesinde sergilenen antik oyuncakların kopyaları müzede bulunmaktadır.

Yeni oyuncaklar: Karakter oyuncakları ve popüler kültürün ürettiği oyuncaklar (http://cokaum.ankara.edu.tr).

İstanbul Oyuncak Müzesi

İstanbul Oyuncak Müzesi 23 Nisan 2005 yılında şair/yazar Sunay Akın tarafından kurulmuştur. 1700'lü yıllardan günümüze oyuncak tarihinin en gözde örneklerinin sergilendiği müze Göztepe semtindeki tarihi bir köşkte yer almaktadır.

Sunay Akın'ın 1990 yılından başlayarak pek çok ülkedeki koleksiyonculardan, antikacılardan ve açık arttırmalardan satın aldığı oyuncak tarihinin en değerli eserleriyle kurulan İstanbul Oyuncak Müzesi, uygarlık tarihini daha eğlenceli, daha akılda kalıcı bir öğrenme yöntemi ile ziyaretçilere sunmaktadır. Örneğin, uzay oyuncaklarının sergilendiği bölümde Ay'a ulaşma çabası, tren oyuncakları bölümünde ise sanayi devrimi oyuncakların diliyle anlatılmaktadır. İstanbul Oyuncak Müzesi'nin en önemli özelliklerinden birisi de aileyi bütün üyeleri ile kucaklamasıdır. Müze bu özelliğiyle üç kuşağın bir arada zaman geçirebileceği ve ortak mutluluğu paylaşabileceği bir mekandır. Nine, dede, anne ve baba birlikte bir zaman makinesinde çocukluklarına doğru yola çıkarken, birbirlerine kendi dönemlerini anlatmanın keyfini çıkartmaktadırlar. "Bundan bende vardı!" ifadeleri oyuncak müzesinin koridorlarında sık sık duyulabilen cümlelerdendir (http://www.istanbuloyuncakmuzesi.com).

Antalya Oyuncak Müzesi

Antalya Oyuncak Müzesi 23 Nisan 2011 tarihinde hizmete başlamıştır. Müze Antalya Büyükşehir Belediye Başkanı Mustafa Akaydın tarafından Sunay Akın'ın desteğiyle kurulmuştur. Antalya Oyuncak Müzesi'nde antika değeri taşıyan yaklaşık 3 bin oyuncak sergilenmekte oyuncakların tarihleri 1860'lı yıllardan başlayıp 1980'li yıllara uzanmaktadır. Sanayi devriminin ardından kurulan ilk fabrikaların ürettiği oyuncakları da müzede görmek mümkün olmaktadır. Müzede çocuklara ve kadınlara yönelik atölye çalışmaları da yapılmaktadır. Antalya Oyuncak Müzesi İstanbul ve İzmir'den sonra Türkiye'nin üçüncü oyuncak müzesi olma özelliğini taşımaktadır (http://www.rentacarterminal.com/)

İzmir Bademler Köyü Çocuk Oyunları ve Oyuncak Müzesi

Bademler köyünden olan ve yaşamı tümüyle oyun olarak gören Arkeolog Musa Baran, oyunun yaşamın her alanında ve anında geliştiğini, güzelleştiğini düşünerek Bademler köy alanındaki doğup, büyüdüğü baba evini müze olarak köye bağışlayıp, herkesin kullanımına açarak, geçmişten günümüze gelen oyun ve oyuncakları da fotoğrafları ve örnekleriyle anlatmıştır. Evinde kurduğu müzesi için, uçurtmadan sapana, kargıdan yapılmış silahlardan telden yapılmış arabalara kadar onlarca oyuncak toplayarak ya da kendi elleriyle üreterek müzede yer almasını sağlamıştır (http://www.gazeteyenigun.com.tr/).

İzmir Konak Belediyesi Ümran Baradan Oyun ve Oyuncak Müzesi

İzmir Konak Belediyesi'nin butik müzecilik anlayışının ilk örneği olan bu oyuncak müzesinin temelleri dünyaca ünlü seramik sanatçımız Ümran Baradan'ın dünyanın çeşitli ülkelerinden edindiği oyuncaklar ve düzenlediği yarışmalarda derece kazanan yetenekli çocukların yaptığı eserlerden oluşan koleksiyonu ile 2004 yılında atılmıştır. 17 Ocak 2010 yılında ise Konak Belediye Başkanı Dr. Hakan Tartan' ın İzmir' in turizm ve kültür atılımı stratejik planı çerçevesinde, İzmir Konak Belediyesi Ümran Baradan Oyun ve Oyuncak Müzesi, şair, yazar ve İstanbul Oyuncak Müzesi kurucusu Sunay Akın' ın katkılarıyla daha zenginleştirilerek İzmir halkına armağan edilmiştir. Müzede İzmir halkının desteğiyle oluşturulmuş "İzmirlilerin Oyuncakları" köşesinin yanında Anadolu oyun ve oyuncaklarının maketlerinden oluşan "Maket Oyun ve Oyuncaklar" bölümü de çağlar boyunca oynanan oyunlara tanıklık etmektedir. Ayrıca Ümran Baradan Oyun ve Oyuncak Müzesi bahçesinde Şirinler, Tom ve Jerry, Micky Mouse, Twitty, Buggs Buny, Keloğlan, Pinokyo ile Nasrettin Hoca gibi kahramanların heykelleri de sergilenmektedir (http://www.izmiroyuncakmuzesi.com).

Gaziantep Oyun ve Oyuncak Müzesi

Gaziantep Oyun ve Oyuncak Müzesi 2013 yılında kurulmuş genç bir müzedir. Şehre bu sevimli müzeyi kazandırmak için danışmanlık yapan Sunay Akın, Avrupalı koleksiyonculardan 1700-1970 yılları arasına tarihlenen 591 adet el yapımı oyuncağın toplanmasını sağlamıştır (http://sezer-eser.blogspot.com.tr/).

Sonuç

Oyuncaklar, hem oyun hem de oyunu sağlayan araçlardır. Çocukların, çevrelerini ve insanlar arası ilişkileri anlama ve yorumlamalarında önemli bir role sahiptir. Oyuncaklar, çocuğun yaşamının ayrılmaz bir parçası ve gelişiminin en önemli aracıdır. Çocuk, bebeklik döneminden itibaren oyuncaklarıyla oynayarak dünyayı anlamlandırır ve eğlenir. Çocuk esas olarak kendi hayal dünyasını geliştirmek için kendi oyuncaklarını üretir. Bazen bir taş parçası, bazen bir sopa veya ip, kullanılmayan mutfak eşyası, bir bez bebek çocuğun oyununu zenginleştirmek için kullanılabilir. Bunlar çocuğun dili ve en etkili anlatım aracıdır. Bu noktada ebeveynin görevi, çocuğa yeteneklerini keşfetmesi ve duyularını geliştirmesine yardımcı olacak oyuncakları sağlamak ve kişisel olarak çocuğun yaşam oyununda rol almak olmalıdır.

Kaynaklar

Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2000). *Okul öncesi eğitiminde oyun.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Baykoç Dönmez, N. (2000). *Oyun kitabı.* İstanbul: Esin Yayınevi.

Clouder, C. and Nicol, J. (2010). *Waldorf yöntemiyle harika bebek nasıl yetiştirilir?* 3ay- 2 yaş. (Çev: S. Dönmez). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi,* 5(2): 39 – 42.

Ergün, M. (1980). Oyun ve oyuncak üzerine. *1. Milli Eğitim Dergisi,* 1(1): 102-114.

Güner, N. (1988). Çocuk ve oyun. *Yaşadıkça Eğitim Dergis*i, (4): 32-41.

Hüther, G. and Nitsch, C. (2008). *Çocuklarımızı mutluluğa nasıl hazırlayabiliriz?* (Çev: Vural Ateşer). İstanbul: Optimist Yayınları.

Jones, M. (2007). *Çocuk ve oyun.* (Çev: Ayda Çayır). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Koçak, N. (1993). *Geleneksel Türk oyuncakları.* 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s. 348-351. Ankara.

Mağden, D. (1990). Çocuk için. *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü Mezunları Derneği Dergisi,* 1(1): 56.

Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim,* 26: 16.

Megep (2013). *Eğitici oyuncaklar modülü.* Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Oğuzkan,Ş.; Tezcan E., Tür G. ve Demiral Ö. (2001). *Yaratıcı çocuk etkinlikleri ve eğitici oyuncaklar.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Onur, B. (1992). *Oyuncaklı dünya.* Ankara: Verso Yayıncılık.

Poyraz, H. (1999). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Razon, N. (1987). Çocuğun dünyasında oyuncağın yeri ve önemi. *Pembe Bağcık Dergisi*; sayı: 2, Gözlem yayıncılık, İstanbul.

Seldın, T. (2009). *Harika çocuk nasıl yetiştirilir?* (Çev: T. Işık Ercan). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Seyrek, H. ve Sun, M. (1999). Okulöncesi eğitimde oyun. Müzik Eserleri Yayınları, İzmir.

Singer, D., Golinkoff, and Hirsh-Pasek, K. (2006). Play = *Learnıng. How play motivates and enhances children's cognitive and social- emotional growth.* USA: Oxford University Press.

Sükan, Z. (1983). *Okul öncesi etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tezel Şahin, F. (1993). *Üç-altı yaş grubu çocuklarının anne babalarının çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü,* Ankara.

Tezel Şahin, F. (1999). Okulöncesi eğitimde oyun etkinlikleri. *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı,* İstanbul: YA-PA yayınları.

Tuğrul, B. (1992). *Okulöncesi eğitimin nitelikleri ve okulöncesi eğitim alan çocukların ilkokula uyumu.* I. Okulöncesi Eğitimi Semineri, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Mezunları Derneği, Ankara, 30.

Türkçe Sözlük 2. (1983). Ankara: *Türk Dil Kurumu Yayınları*.

Uluğ, O. M. (1997). *Niçin oyun* ?. İstanbul: Göçebe Yayınları.

Yalçınkaya, T. (1996). *Eğitici oyun ve oyuncak yapımı*. İstanbul: Esin Yayınevi, İstanbul.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

http://www.toyzzshop.com/iletisim/oyuncak-tarihi/ Erişim Tarihi: 01.07.2014

http://www.fotowoo.net/index.php/her-telden/genel-kueltuer/2510-oyuncak-nedir-oyuncan-tarihcesi Erişim Tarihi: 28.06.2014

http://www.ustunyetenekli.com/cocugunuzun-gelisiminde-oyun-ve-oyuncagin-rolu-2.html Erişim Tarihi: 10.07.2014

http://www.klinilk.com/genc-sagligi2/item/55-bebek-cocuk-ve-gencin-hayatinda-dijital-medya-1.html Erişim Tarihi: 18.07.2014

http://www.hurriyetaile.com/cocuk/cocuk-psikolojisi/cocugunuzu-teknoloji-ile-oyalama-yin_15237.html Erişim Tarihi: 18.07.2014

http://cokaum.ankara.edu.tr/?page_id=158 Erişim Tarihi: 18.07.2014

http://www.istanbuloyuncakmuzesi.com/hikayemiz.php Erişim Tarihi: 18.07.2014

http://www.rentacarterminal.com/tr/haberler/antalya-oyuncak-muzesi-genel-bilgiler.html Erişim Tarihi: 18.07.2014

http://www.izmiroyuncakmuzesi.com/hakkinda.php Erişim Tarihi: 20.07.2014

http://www.gazeteyenigun.com.tr/roportaj/151/orada-bir-koy-var Erişim Tarihi: 20.07.2014

http://sezer-eser.blogspot.com.tr/2014/04/gaziantep-oyun-ve-oyuncak-muzesi.html Erişim Tarihi: 20.07.2014



Uçurtma her yaştan insanın ilgi duyabildiği bir oyun aracıdır.

12. BÖLÜM

GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARIMIZ VE OYUNCAKLARIMIZ

İçindekiler

Giriş: Geleneksel Çocuk Oyunlarımız
1.Saklambaç
2. Yağ Satarım
3. Bezirgan Başı
4. Mendil Kapmaca
5. Körebe
6. Dokuz Kiremit/Tombik
7. Birdir Bir
8. Uzun Eşek
9. Köşe Kapmaca
10. Yakan Top/ Yakar top
11. Çelik Çomak
12. Kutu Kutu Pense
13. Çivili Tahtada Futbol
14. Yüzük Saklama
15. Beş taş
16. Üç taş
17. Dokuz taş
Geleneksel Oyuncaklarımız
Eyüp Oyuncaklarından Örnekler
Sonuç
Kaynaklar

Giriş: Geleneksel Çocuk Oyunlarımız

"Oynamayan tay, at olmaz."

Türk Atasözü

Yetişkinlere göre çocuk oyunları, çocukların hoşça vakit geçirmelerine yardımcı olan, eğlenceli ama amacı olmayan etkinliklerdir. Oysa oyun çocuğun yaşamında önemli işlevi olan bir olgu ve çocuğun önemli bir görevidir. Çocuğun iç dünyası ile dışarıdaki dünyayı birleştiren bir araçtır (Başal, 2007). Oyun çocukların, fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel yönden gelişmelerini destekler (Elkind, 2007; Frost, Bowers and Wortham, 1990; Hart, 1993; Pellegrini, 1995) Oyun aynı zamanda bilişsel gelişim ve dil gelişimini karşılıklı olarak birbirine uyumlu hale getiren önemli bir araçtır (Bergen, 1998; Gmitrova, 2013; Isenberg and Quisenberry, 2002).

Çocukların en önemli uğraşısı olan oyunlar günümüzde değişime uğramış, yüzyıllardır çeşitli bölgelerde oynanan gelenekselleşmiş olan oyunlarımız unutulmaya yüz tutmuştur. Önceleri televizyonla başlayan evlere kapanma süreci, bilgisayarların evlere girmesi ile birlikte daha da belirgin bir duruma gelmiştir. Dijitalleşen dünyada geleneksel çocuk oyunlarının yerini bilgisayar oyunları almaya başlamıştır.

Günümüzdeki çocuklar; köylerinde, mahallelerinde, sokaklarında daha az oynuyorlar artık. Apartman hayatının sıkışıklığının yanında, gelişen teknolojiler çocuklara, geleneksel oyunlarını da unutturdu. Günümüz çocukları zamanlarının büyük kısmını bilgisayar ve televizyon başında geçiriyorlar. Artık onların arkadaşları ruhsuz ve soğuk ekranlar (Erçelik vd., 2011).

Geleneksel çocuk oyunlarımız bir yandan çocukların gelişimlerini desteklerken diğer yandan da kültürel öğelerin aktarımını ve çocukların toplumsal yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırır. Planlama, paylaşma, yardımlaşma, grup ruhu oluşturma, yaptıklarının sonucuna katlanma, yenilgi ile baş etme, kazanmanın gururunu yaşama, sırasını bekleme, sosyal etkileşimde bulunma gibi pek çok duygu ve davranış geleneksel çocuk oyunlarımız aracılığıyla kolaylıkla çocuklara kazandırılabilmektedir.

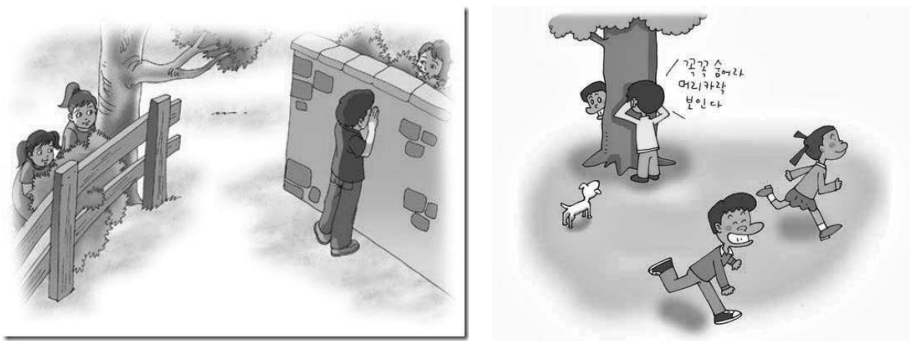
Türkiye'de oynanan geleneksel oyunlar incelendiğinde bu oyunların çoğunlukla grup oyunları olduğu ve açık alanlarda (park, bahçe, sokak v.b.) oynandığını görülmektedir (Başal, 2007). Açık hava oyunları çocuklara kendi oyunlarını yaratma, okullarında edindikleri kavramları uygulama, birlikte çalışma, problem çözme ve işbirliği yapma olanağı sunar (Perry, 2001, 2003; Wilson, 2008). Açık hava ve grup oyunlarının sunduğu bu fırsatların pek çoğu elektronik oyunlarla yok olmaktadır.

Bugün bir çok ülkede, teknolojinin gelişimine bağlı olarak yeni oyuncaklar geliştirilirken, eski oyuncaklar ve dolayısıyla da oyunlar koruma altına alınmaya çalışılmaktadır. Böylece, o kültüre özgü oyun ve oyuncaklar nesilden nesile aktarılarak somut olmayan kültürel miras korunmuş olmakta ve çocuk kültürü araştırmacıları, çocuk eğitimcileri ve akademisyenleri çocukluk tarihi araştırmaları da bu birikimlerden yararlanmaktadır (Başal 2007).

Geleneksel çocuk oyunlarının gelecek nesillere aktarılması somut olmayan kültürel mirasımızın korunmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerimiz okullarımızda, geleneksel çocuk oyunlarına yer vermelidir. Ayrıca ebeveyn bilgilendirme toplantılarında da geleneksel çocuk oyunlarının yararlarından söz edecek oturumlar düzenlemeli, çocukların okul dışı zamanlarda da geleneksel çocuk oyunlarını oynama oranını artırmalıdır. Bilginin büyük bir hızla üretildiği ve dijital devrimin etkilerinin her alanda görüldüğü günümüzde, geleneksel çocuk oyunlarının yaşatılması için çaba gösterilmezse kısa sürede yok olacakları unutulmamalıdır.

Geleneksel çocuk oyunlarımızdan bazılarının temel özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Saklambaç



Resim 12. 1. *Saklambaç Oyunu*

Bu oyun bütün dünyada yaygın bir biçimde oynanan bir çocuk oyunudur. Oyuncu sayısına kısıtlama getirilmemesi, araç gereç ve özel bir mekan gerektirmemesi en önemli avantajlarıdır. Oyunculardan biri ebe olarak seçilir. Ebe bir duvara, ağaca ya da başka bir nesneye kafasını yaslar ve gözünü genellikle kolu yardımıyla kapatarak önceden belirledikleri bir sayıya kadar birer birer sayar. Bu sırada diğer oyuncular ebenin onları göremeyeceği yerlere saklanırlar (Resim 12. 1). Ebe sayma işlemini "*Önüm arkam sağım solum sobe*" diyerek bitirir. Saklanmış olan arkadaşlarını aramaya başlar bir yandan da sobeleme noktasını korumaya

çalışır. Saklanan oyunculardan herhangi biri ebeden önce sobeleme yerine gelerek dokunursa, oyunun ebesi yeniden ebe olmaya devam eder. Ebe, saklanan oyunculardan birini görüp sobeleme noktasına dokunursa sobelediği oyuncu ebe olur. Yalnız ebenin gördüğü oyuncunun adını yüksek sesle ve doğru olarak söylemesi gerekir. Bazen oyuncular kıyafet değiştirerek ebeyi yanıltmaya çalışırlar. Ebe saklanmış oyunculardan birinin adını yanlış söylerse tüm saklanan oyuncular" çanak çömlek patladı.." diye bağırarak saklandıkları yerden çıkarlar. Mevcut ebe ebeliğine devam eder ve oyun yeniden başlar. Oyuncular oynamak istediği sürece oyuna devam edilir.

2. Yağ Satarım

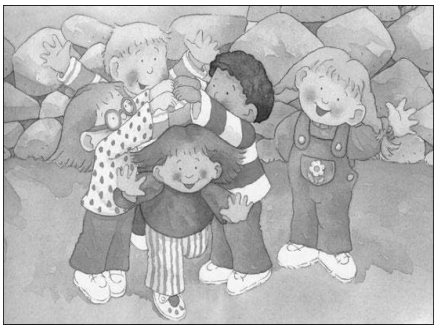


Resim 12. 2. *Yağ Satarım Oyunu*

Çok sayıda oyuncu ile oynanabilen bir açık alan oyunudur. Bu oyunda oyuncular el ele tutuşarak halka oluştururlar ve yere çömelirler ya da otururlar. Oyunculardan biri ebe olarak seçilir. Ebe eline bir ucu düğümlenmiş bir mendil alır. Oturan grubun arkasında sekerek mendilini de göstermeden dolaşır (Resim 12. 2). Ebe grubun arkasında dolaşırken fark ettirmeden mendili bir oyuncunun arkasında yere bırakır. Bu arada tüm grup (ebe de söyler) hep bir ağızdan; "*Yağ satarım, bal satarım, ustam ölmüş ben satarım.Ustamın kürkü sarıdır, satsam 15 liradır. Zambak, zumbak, dön arkana iyi bak.*" diyerek ritm tutarlar. Arkasına mendil bırakılan oyuncu bunu fark ederse mendili alarak ebeyi kovalamaya başlar. Ebe de yakalanmadan kalkan oyuncunun yerine oturmaya çalışır. Oturmayı başarırsa arkasına mendil konan oyuncu ebe olur. Eğer kalkan oyuncunun yerine oturamadan yakalanırsa ebeliğe devam eder. Oyun bu şekilde oyuncuların istediği sürece devam ettirilir.

3. Bezirgan Başı



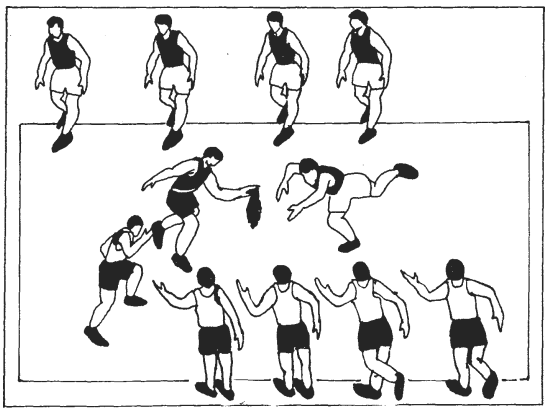


Resim 12. 3. *Bezirgan Başı Oyunu*

Bu oyun için öncelikle oyuncular arasından iki kişi oyunu yönetmek üzere "bezirgan" olarak seçilir. Seçilen bezirganlar bir araya gelerek diğer oyunculardan bir miktar uzaklaşırlar ve kendilerine birer isim seçerler. (Örnek.: Elma ve Kiraz gibi). Diğer oyuncular tek sıra halinde dizilirler. Bezirganlar da oyuncuların önüne gelerek el ele tutuşurlar ve kapı yaparlar. Oyuncular kapıdan geçerken hep bir ağızdan. "aç kapıyı bezirgan başı, bezirgan başı, bezirgan başı" der. Bezirganlar "kapı hakkı ne verirsin, ne verirsin, ne verirsin" der. Oyuncular "arkamdaki yadigar olsun, yadigar olsun, yadigar olsun" diyerek geçerler ve maninin bittiği anda kapıda kalan oyuncu bezirganlar tarafından esir alınır (Resim 12.3). Kolların arasında tutularak diğer oyunculardan uzağa götürülür ve kendisine ; "elmayı mı seçiyorsun kirazı mı?" diye kısık sesle sorulur (Bezirganların karar verdiği isimler ne ise ona göre sorulur). Esir olan oyuncu hangi bezirganın adını söylerse onun arkasına geçer, belinden tutar ve bekler. Oyun bu şekilde tüm oyuncular esir düşüp seçimini yapıncaya kadar devam eder. Son oyuncuya gelindiğinde "bir sıçan" deyip salıverirler. Oyuncu koşarak tekrar gelir. İki sıçan diyerek tekrar serbest bırakırlar. Üç sıçan deyince çocuğu salıvermezler ve ona da aynı sorular yöneltilerek seçimini yapması sağlanır.

Tüm oyuncular bezirgan seçimini yaptıktan sonra birbirlerinin beline sarılarak iki takım halinde karşı karşıya gelirler. Ortaya bir çizgi çizilir ve takımlar çizginin iki yanında yer alır. Başlama komutuyla bezirganlar tokalaşır şekilde el ele tutuşur ve birbirini çekmeye başlar. Çizgiyi ilk geçen takım oyunu kaybetmiş olur.

4. Mendil Kapmaca



Resim 12. 4. *Mendil Kapmaca Oyunu*

Bu oyuna başlamadan önce mendili tutacak bir oyuncu ve oyunu yönetecek bir lider seçilir. Oyuncuların az olması durumunda mendil tutan oyunu da yönetebilir. Öncelikle oyuncular iki gruba ayrılırlar. Bunun için iki oyuncu kendi aralarında sayışarak gruplarını oluşturabilirler. Takımlar mendili tutan öğrenciden eşit mesafe uzaklaşarak karşılıklı dizilirler. Oyuncuların rahatça koşabilmesi için mesafe uzun tutulur (20-25 m). Liderin düdüğü çalması ile birlikte her iki takımdan birer oyuncu mendili tutan oyuncuya doğru koşar. Diğer oyuncu gelmeden mendili alarak kendi takımına koşmaya çalışır (Resim 12. 4). Ebelenmeden kendi takımına kadar koşabilirse 1 puan kazanır. Koşarken rakip oyuncu tarafından ebelenirse puanı rakip takım kazanır. Her iki oyuncu da mendil tutan oyuncunun yanına aynı anda gelirse oyuncunun etrafında dolanarak birbirlerini yanıltmaya, dalgınlığından yararlanıp mendili kapmaya çalışırlar. Mendili kapıyormuş gibi yapıp karşı takım oyuncusunun kendisini yanlış yere ebelemesini sağlamaya çalışır.

5. Körebe



Resim 12. 5. *Körebe Oyunu*

Grupla oynana bir oyundur. Oyunculardan biri körebe olur ve gözleri mendil ya da bir eşarp ile bağlanır. Diğer oyuncular körebenin etrafında dolanırlar. Körebe onları yakalamaya çalışır (Resim 12. 5.). Körebe yakaladığı bir oyuncunun adını söyler. Tahmini doğru çıkarsa yakalanan oyuncu körebe olur. Yanlış tahminde bulunmuşsa körebeliğine devam eder. Oyun sırasında oyuncular körebeyi yanıltmak için ona dokunup farklı bir yöne kaçarlar.

6. Dokuz Kiremit/Tombik



Resim 12. 6. *Dokuz Kiremit Oyunu*

Açık alanda oynanan bir grup oyunudur. Öncelikle oyuncular iki gruba ayrılırlar. Oyun için farklı büyüklüklerde dokuz parça kiremit ya da düz taşlar kullanılır. Kiremitlerin dizileceği alan belirlenir. Genellikle 1m çapında bir dairedir. Üst üste dizilmiş olan kiremitleri devirmek için ise top tercih edilir. Oyuna ilk başlayacak olan takım kura ile belirlenir. Üst üste dizilmiş kiremitlere tombik denir ve oyuna başlayacak takım tombikten 10-15 adım ileride çizilen bir çizgide bekler. Rakip takım oyuncularından bir ya da iki kişi tombiğin arkasında diğerleri de oyuna başlayacak takımın arkasında dizilir. İlk oyuncu topu tombiğe doğru atarak kiremitleri yıkmaya çalışır. Yıkamazsa ikinci oyuncu dener. Bu şekilde takımdaki tüm oyuncular birer atış kullanırlar. Hiç biri kiremitleri deviremezse oyun diğer takıma geçer. Eğer oyunculardan biri kiremitleri devirmeyi başarırsa rakip takım oyuncuları topu alır ve tombik için belirlenen dairenin içinden atış yaparak kiremitleri deviren takımın oyuncularını vurmaya çalışır. Vuramayıp top uzağa kaç-

tığında, oyuncular hızla gelerek dokuztaşı üst üste dizmeye çalışırlar (Resim 12. 6.). Bu arada top ile vurulan oyuncular oyundan çıkarlar. Kiremitleri dizemeden tüm oyuncular vurulursa oyun rakip takıma geçer. Eğer oyuncuların tamamı vurulmadan kiremitleri dizmeyi başarırlarsa son kiremidi koyan oyuncu "T*ombik*" diye bağırır ve takımına 1 puan kazandırır. Oyun kazanan takım ile devam eder.

7. Birdir Bir



Resim 12. 7. *Birdir Bir Oyunu*

Açık havada oynanan bir grup oyunudur. Spor salonu gibi geniş kapalı alanlarda da oynanabilir. Çok sayıda çocukla oynanması daha eğlencelidir. Oyunculardan biri ebe seçilir. Seçilen ebe dizlerini bükmeden sırtı yere paralel olacak şekilde eğilir. Başını, atlayacak oyuncuların ayaklarından korumak için eğmesinde yarar vardır. Diğer oyuncular ebeden 20-25 adım uzakta tek sıra halinde sıralanırlar. İlk oyuncu koşarak ilerler ve ebenin sırtına ellerini koyarak bacaklarını yanlara açar ve ebenin sırtından atlar (Resim 12. 7.). Atlarken de 'birdir bir' der. Atladıktan sonra 3-4 adım gider ve kendisi de ebenin eğildiği şekilde eğilir. İkinci oyuncu da aynı şekilde koşar ve önce ebenin sırtından ardından da ikinci oyuncunun sırtından "ikidir iki" diyerek atlar ve kendisi de iki- üç adım ileride eğilir. Tüm oyuncular atladıktan sonra ebe eğik durumda kalır diğer oyuncular yeniden sıraya geçerek aynı şekilde atlamaya devam ederler. Atlayamayıp düşenler ebe olur ve eğilirler. Böylelikle ebe de ebelikten kurtularak atlayan oyuncuların arkasında atlamak üzere sıraya geçer.

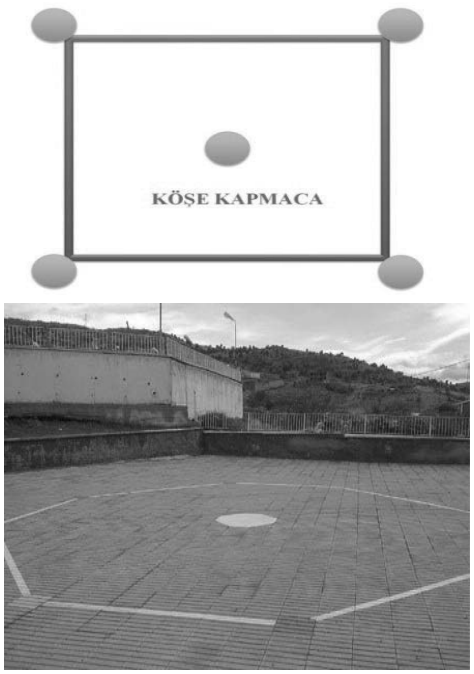
8. Uzun Eşek



Resim 12. 8. *Uzun Eşek Oyunu*

Genellikle açık alanlarda ve erkek çocuklar tarafından oynanan bir oyundur. Öncelikle oyuncular iki takıma ayrılırlar. Kura çekilerek hangi takımın eğilenler hangi takımın atlayanlar olacağına karar verilir. Eğilen takımdan bir oyuncu sırtını duvar ya da ağaca yaslayarak bacaklarını açar. Bazen bir yastık kullanarak eğilebilir de (Resim 12.8). Diğer oyuncular başlarını öndeki arkadaşının bacak arasından geçirerek dizlerinden tutarlar. Bu şekilde eğilenler grubunun tamamı dizilir. Atlayan gruptakiler sırasıyla koşarak gelir, ellerini bir oyuncunun sırtına koyarak bacaklarını açar ve eşeğe binermiş gibi arkadaşlarının sırtına atlar. Atlama işlemi bir kerede gerçekleşir. Atladıktan sonra ikinci bir hamle yapamaz, arkadaşlarının sırtında kendini ileri çekemez, ayaklarını eğilenlerin karnına dolayamaz. Atlayan guptan herhangi bir oyuncunun ayağı yere değerse ya da atlarken düşerse atlama sırası eğilen takıma geçer. Tüm oyuncular atladığında eğilenlerden düşen olursa (eşek bozulursa) oyun yeniden atlama ile devam eder. Tüm oyuncular atlar ve eşek de yıkılmazsa en öndeki atlayan oyuncu parmaklarını göstererek "tek mi? çift mi?" diye sorar en arkadaki eğilen oyuncunun cevap vermesini ister. Eğilen oyuncu doğru cevap verirse atlama sırası eğilen takıma geçer. Doğru cevap veremezse atlayan takım yeniden atlama hakkı elde eder.

9. Köşe Kapmaca



Resim 12. 9. *Köşe Kapmaca Oyunu*

Çocukların hareket etme ihtiyacını fazlasıyla karşılayan bir oyundur. Genellikle açık alanda oynanan bir oyundur. Oyun alanında köşe olarak kabul edilecek bölgeler belirlenir. Bazen ağaçlar da köşe olarak kabul edilebilir. Eğer oyun alanında köşe yoksa yere işaretleme yapılarak köşe belirlenebilir. (Resim 12.9) Oyuncu sayısının çokluğuna göre köşe sayısı artırılabilir. Öğrencilerden biri ebe olarak seçilir. Ebe ortada durur, diğer oyuncular birer köşeye geçerler. Oyunun başlamasıyla birlikte köşelerdeki oyuncular ebeye yerlerini kaptırmadan birbirleriyle yer değiştirmeye başlarlar. Yer değiştirme ebenin arkasını döndüğü ya da başka çocuklarla ilgilendiği bir anda yapılır. Dikkatli ve hızlı davranan ebe; oyuncular yer değiştirirken, oyunculardan birinin köşesini kapabilir. Köşesiz kalan oyuncu ebe olur. Oyuncu sayısı çok köşe sayısının az olduğu durumlarda oyun ikişerli olarak da oynanır. Öğrenciler ikişerli eşleşirler. Eşleşenlerden bir çift ebe olur, diğer çiftler de el ele tutuşur ve bir köşeye geçerler. Köşeler arasında yer değiştirirken eşlerin ellerinin ayrılmaması gerekir. Ebe olan çift de el ele tutuşmuş olarak köşe kapmaya çalışır. Eşleşerek oynanan köşe kapmaca oyununda oyuncular hangi köşenin kapılacağına ilişkin planlama yaparak aynı anda on yöne koşarlar. Oyun, oyuncular yoruluncaya kadar devam eder.

10. Yakan Top / Yakar Top

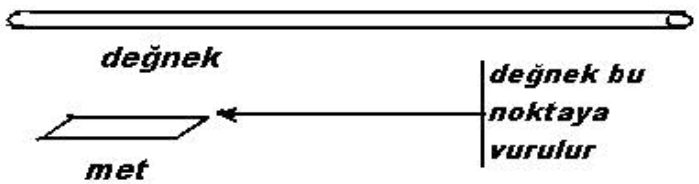


Resim 12. 10. *Yakan Top Oyun Şeması*

Kalabalık grupla oynanan bir oyundur. Öncelikle oyuncular iki gruba ayrılırlar. Açık alanda oyunun oynanacağı sınırlar belirlenir. Genellikle büyük bir dikdörtgen çizilir veya sınırları belirlenerek tüm oyunculara gösterilir. Hangi grubun ortada olacağı, hangi grubun kenarda olacağı kura ile belirlenir. Kenarda kalacak grubun oyuncuları ikiye ayrılarak kenar çizgilerine geçerler. İçlerinden biri top atıcısı olur. Genellikle topu eliyle sert atabilenler top atıcı seçilirler. Bazen kenardaki tüm oyuncular da top atıcı olabilirler. Kenardaki oyunculardan birinin topu atmasıyla oyun başlar. Amaç ortadaki grup elemanlarının hepsini vurmaktır. Bir oyuncuyu vuran top yere değmelidir. Vuran top bir başka oyuncunun tarafından yere değmeden tutulursa vurulan oyuncu oyunda kalmaya devam eder. Eğer ortadaki grup atılan toplardan birini yere değmeden tutarsa "can" kazanmış olur. Can kazanan oyuncu her canı için ayrı ayrı vurulması gerekir. Canı olan bir oyuncu isterse oyundan vurularak çıkmış olan bir arkadaşına can vererek onu tekrar oyuna alabilir. Ortadaki oyuncular bir kişi kaldığında saydırmaca başlar. Oyunun başlangıcında saydırmaca sayısı belirlenir (7-13 gibi). Belirlenen sayı kadar atış yapıldığında ortadaki oyuncu vurulmazsa tüm arkadaşlarının yeniden oyuna dönmesini sağlar. Vurulan tüm oyuncular yeniden ortaya gelirler ve oyun devam eder. Eğer son oyuncu da vurulursa kenardaki oyuncular ortaya geçer ortadaki oyuncular da kenara geçerek top atıcı olurlar. Oyun, oyuncular yoruluncaya kadar devam eder.

11. Çelik Çomak



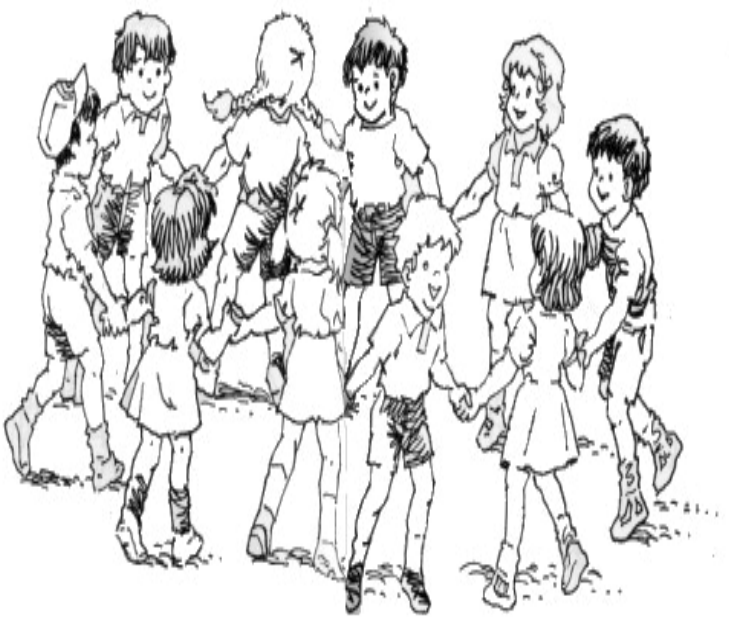


Resim 12. 11. *Çelik Çomak Oyunu Araçları*

Açık alanda oynanan bir oyundur. Oyun için biri kısa diğer uzun olan iki sopa kullanılır. Kısa olanın iki ucu da çapraz kesilir. Kısa olan sopaya "çelik" adı verilir. Uzun olan sopa ise "çomak"tır. Oyuncular iki gruba ayrılırlar ve oyuna ilk olarak kimin başlayacağına birer atış ile karar verilir. Çeliğin konacağı yer hafifçe oyulur ya da iki küçük taşın üzerine resimde olduğu gibi çelik yerleştirilir. Her iki takımdan belirlenen birer oyuncu gelerek çeliği fırlatır. Hangi oyuncu daha uzağa fırlatmış ise o takım oyuna başlama hakkını elde eder. Oyuna başlama hakkını elde eden takımdan bir oyuncu çeliği belirlenen taşların üzerine ya da yerde açılan yarığın üzerine koyar. Çomağını çeliğin altına sokarak tüm gücü ile rakibinin yakalayamayacağı kadar uzağa çeliği fırlatır. Elindeki çomağı çeliğin yerine koyarak bekler. Bu arada rakip takım da çelik noktasında belirlenen bir mesafe kadar uzakta durur. Rakip takımdan bir oyuncu atışı karşılamak üzere belirlenir. Belirlenen oyuncu çeliği havada yakalarsa ya da elindeki çomak ile çeliğe yere düşmeden vurursa oyun sırasını kazanır. Her ikisini de yapamamışsa çeliği düştüğü yerden eline alarak başlama noktasında atış yapmış olan oyuncunun çukurun üstüne bıraktığı çomağına değdirmeye çalışır. Değdirebilirse atış yapma hakkını elde eder. Değdiremezse atışı yapan oyuncu çomağını alarak yerdeki çeliği sadece değneğin yardımı ile havalandırarak havada iken değnekle (çomak) vurarak uzağa atmaya

çalışır. Ne kadar uzağa atarsa o kadar puan kazanacağı için bu atış çok önemlidir. Bunun için genellikle üç hak verilir. Rakip takım oyuncusu fırlatılmış olan çeliği eline alıp üç adımda atlayarak başlama noktasına ulaşmaya çalışır. Ulaşabilirse atış yapma sırası kendine geçer. Ulaşamazsa atışı yapan oyuncu çelik ile atış noktası arasını adımlayarak ölçer ve adımı kadar puan kazanır. Oyun, önceden belirlenmiş olan puan sayısına kadar devam eder. Belirlenen puana ilk ulaşan oyuncu ya da takım oyunu kazanır.

12. Kutu Kutu Pense

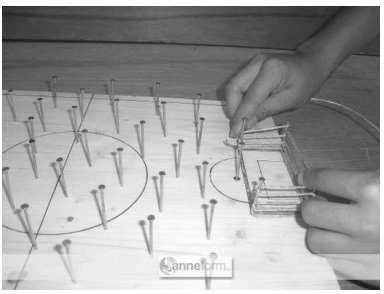


Resim 12. 12. *Kutu Kutu Pense Oyunu*

En az üç oyuncu olmak üzere istenen sayıda oyuncu ile oynanabilir. Bütün oyuncular el ele tutuşarak halka oluştururlar. El ele tutuşmuş olarak halka şeklinde yürürler ve yürürken; "kutu kutu pense, elmamı yerse, arkadaşım ....., arkasını dönse" şeklinde oyunun şarkısı ritmik bir şekilde söylenir. Adı söylenen oyuncu arkasını dönerek arkadaşları ile el ele tutuşur. Oyuncuların tümü arkasını dönerse şarkının sözleri; "kutu kutu pense, elmamı yerse, arkadaşım ....., önüne dönse" şeklinde değiştirilerek oyuna devam edilir. Tüm oyuncular önüne döndükten sonra oyun bitirilebilir.

13. Çivili Tahtada Futbol





Resim 12. 13. *Çivili Tahtada Futbol Oyunu*

Uzun kış gecelerinde ve genellikle kapalı alanlarda oynanan oldukça eğlenceli bir oyundur. Öncelikle oyun alanının hazırlanması gerekir. Bunun için dikdörtgen bir tahta seçilir ve bir cetvel yardımıyla ve tahta kalemi ya da kolay silinmeyecek bir kalemle minyatür futbol sahası çizilir. Resim 12.13'de de görüldüğü gibi minimum 30 adet çivi çakılır. Bunlardan 22 si takım oyuncuları olarak çakılır. Köşelere birer çivi ve kalelerin her biri için de 2'şer çivi çakılır. Kaleciler iki kale direğini ortalayacak şekilde çakılır. Diğer oyuncuların çakılma düzeni isteğe göre değişebilir. Oyunda top olarak metal para kullanılır. Her oyuncunun üç atış yapma hakkı vardır. Üç atışında (topu) parayı rakip kaleye gönderemezse el rakip oyuncuya geçer. Paraya vurma işlemi genellikle orta parmak ile baş parmak birleştirilip hızlıca orta parmağın salıverilmesi ile gerçekleşir. Dar alanlar için işaret parmağı da kullanılır. Sınırların dışına çıkıldığında ya da gol olduğunda el rakip oyuncuya geçer. Oyun belirlenen gol sayısına ulaşıncaya kadar devam eder.

14. Yüzük Saklama Oyunu

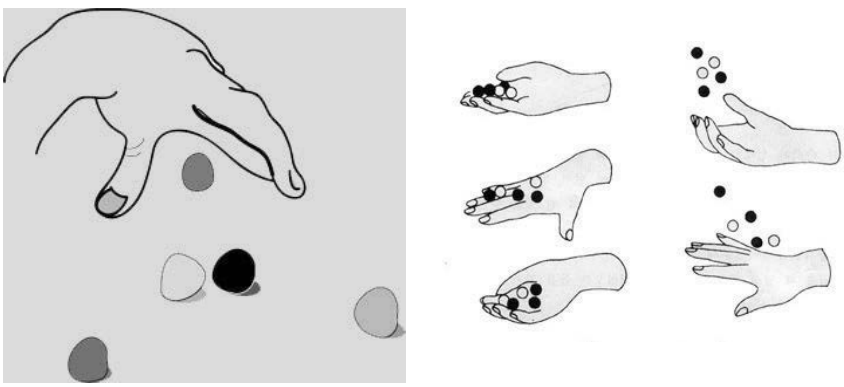




Resim 12. 14. *Yüzük Saklama Oyunu*

Genellikle uzun kış gecelerinde oynanan bir grup oyunudur. Oyuncular iki takıma ayrılırlar ve yüzüğü saklamak için küçük kaseler, fincanlar havlu ya da örtüler kullanılabileceği gibi avuç içleri de kullanılabilir. Hangi takımın yüzük saklayacağına kura ile karar verilir. Oyuna başlamadan önce kaybedene verilecek cezalar da belirlenmelidir. Oyuna başlayan takımdan bir oyuncu yüzüğü kaselerin/fincanların altında dolaştırarak fark ettirmeden bir tanesinin altına bırakır. Avuçlar kullanılacaksa yüzüğü saklayacak oyuncunun takım arkadaşları iki elini birbirine avuç içinde boşluk oluşturacak şekilde yapıştırır. Yüzüğü saklayacak oyuncu sırasıyla herkesin avucuna yüzük bırakacakmış gibi elini sokarak yüzüğü koyarmış gibi yapar, bir oyuncunu avucuna ise yüzüğü gerçekten bırakır. Rakip takımdan bir oyuncu doğrudan yüzüğün olduğu yeri tahmin edebileceği gibi, yüzüğün orada olmadığından emin olduğu kase ya da eller için "bu boş" ibaresini kullanarak açtırabilir. Boş denilen yerden yüzük çıkarsa ya da "yüzük burada" dediği yerden yüzük çıkmazsa yüzüğü bulmakla görevli olan oyuncu oyunu kaybetmiş olur. Kaybeden oyuncuya belirlenmiş olan ceza uygulanır.

15. Beş Taş Oyunu



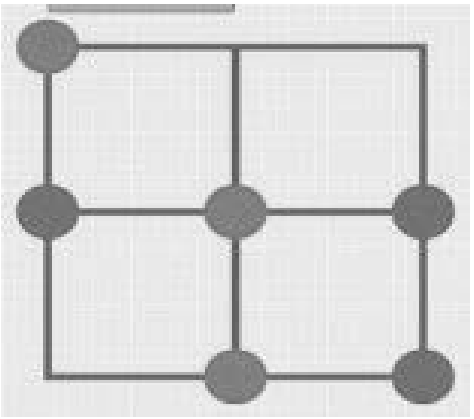
Resim 12. 15. *Beş Taş Oyunu*

Beştaş, en az iki kişi ve beş küçük taşla oynanan bir çocuk oyunudur. Farklı yörelerde oyunun oynanma kuralları farklılaşmakla beraber temel ilkeler aynıdır. Oyunun temel prensibi bir taşı havaya fırlatıp aynı elle yerden bir ya da bir kaç taş alıp havadaki taşı da yere düşmeden yakalamaktır. Havaya atılan taş yere düşerse oyun sırası diğer oyuncuya geçer. Oyuna hangi oyuncunun başlayacağı genellikle el üstünde taş tutma etkinliği ile yapılır. Beş taş avuç içine alınır hafifçe aynı anda havaya atılır ve el ters çevrilerek el üstüne kaç taşın geleceğine bakılır. En fazla taşı

tutan oyuncu oyuna ilk başlama hakkını elde eder. Oyuna başlayacak oyuncu taşları aynı anda hafifçe yere atar. İçlerinden birini havaya fırlatılacak taş olarak seçer sonra da taşları birer birer toplayarak "Birler"i bitirmiş olur. Taşları toplama işlemini elinde tutuğu taşı havaya atarak yapar. Havaya attığı taş yere düşmeden önce bir taşı almış ve havadaki taşı da tutmuş olması gerekir. Tekrar taşları atar. Havaya atılacak taşı seçer, kalan dört taşı ikişer ikişer aynı şekilde toplar. Taşı daha yükseğe fırlatarak aynı anda yerdeki iki taşı almaya çalışır. Sonra üç ve bir taş alınır. Sonrasında ise taş havaya fırlatılır dört taş yere konur ve havaya atılan taş tutulur. Taş tekrar atılır yerdeki dört taş alınıp havadaki taş tutulur. Son elde ise taşlar yere serpilir. Diğer el ile köprü yapılır ve bir taş havaya atılarak diğer taşlar köprüden geçirilmeye çalışılır. Bu oyun küçük yaştaki çocuklar tarafından oynanırken bir elle taş atma diğer elle toplama şeklinde olabileceği gibi havaya hiç taş atılmadan da oynanabilir.

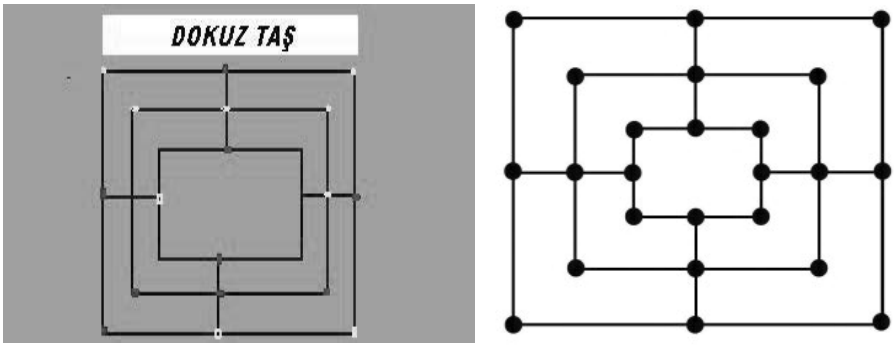
16. Üç Taş Oyunu

Genellikle kapalı alanlarda ve İki kişi ile oynanabilen bir oyundur. Oyuna başlamadan önce her oyuncu kendisi için üç taş seçer. Evlerde oynandığında taş bulmak sorun olabilir. O zaman da fasulye ve mısırlarla oynanabilir ya da renkli kağıt, karton vs kullanılabilir. Bir zeminin üzerine Resim 12.16 da görülen şekil çizilir ve oyuncular sıra ile ellerindeki taşları çizgilerin kesişim noktalarına koymaya başlarlar. Tüm taşlar dizildiğinde oyun taşları çizgiler üzerinde bir noktadan diğer noktaya hareket ettirme şeklinde devam eder. Üç taşını da aynı doğrultuya getiren oyuncu oyunu kazanmış olur.



Resim 12. 16. *Üç Taş Oyunu*

17. Dokuz Taş Oyunu



Resim 12.17. *Dokuz Taş Oyunu*

Oyunun genel kuralları üç taş oyunundaki gibidir. İki oyuncu ile oynanır. Her oyuncunun dokuz taşı vardır. Yukarıda verilen şekil, bir zemin üzerine çizilir. Her oyuncu sırasıyla elindeki taşları çizgilerin kesiştiği noktalara koyarak tüm taşlarını yerleştirmeye çalışır. Bu oyunda da amaç 3 taşı aynı hizaya getirmektir. Oyuncular bir yandan kendi taşlarını aynı hizaya getirmeye çalışırken bir yandan da rakip oyuncunun taşları aynı hizaya dizmesini engellemeye çalışarak onun taşlarının arasına taş koyar. Tüm taşları yerleştirdikten sonra üç taş oyununda olduğu gibi sıra ile birer hamle yaparlar ve taşları aynı hizaya getirmeye çalışırlar. Bir oyuncu üç taşı aynı hizaya getirdiğinde rakip oyuncunun sıralı olmayan taşlarından bir tanesini almaya hak kazanır. Alacağı taşı seçerken kritik konumda olan taşlardan birini seçmeye çalışır. Oyunculardan birinin iki taşı kaldığında oyunu kaybetmiş olur.

Geleneksel Oyuncaklarımız

Oyuncak, Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğü'nde (2005), **"oynayıp eğlenmeye yarayan her şey**" olarak tanımlanmaktadır. Çocukları eğlendirmek, oyalamak, eğitmek amacıyla ortaya çıkan oyuncak, yapıldığı döneme ilişkin önemli ipuçları veren bir nesnedir. İster halk sanatı ürünü olsun, ister endüstriyel olarak üretilmiş olsun yapıldığı dönemin toplumsal ve kültürel özelliklerini yansıtan oyuncaklar, oluşturuldukları dönemin yaşam biçimlerinin önemli birer kayıtlarıdır (Onur, 2002). Çocuk oyuncaklarının ilk örnekleri sayılabilen çıngırak, top, topaç, bebek, hayvan heykelcikleri, düdükler, bilyelere Anadolu'nun çeşitli yörelerinde rastlanmaktadır (Önder, 1986). Günümüzde endüstriyel olarak üretilen pek çok oyuncak temelde geleneksel oyuncaklarımız arasında yer almaktadır.

Geleneksel oyuncaklarımızı el yapımı, doğal ve sanayi ürünü olmak üzere üç gruba ayırarak inceleyebiliriz (Özbakır 2009).

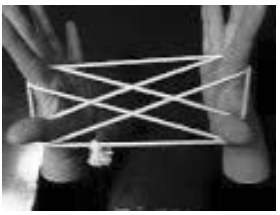
1. El yapımı Oyuncaklar: Bez bebek, ip, salıncak, sapan, ok, yay, topaç, tahta parçaları ve el yapımı top bunlardan bazılarıdır.




Fotoğraf 12. 1. *Örgü ve Bez bebekler*

Örgü ve Bezbebekler:

Geleneksel oyuncaklarımız arasında el yapımı olan örgü ve bez bebekler önemli bir yer tutar. Bebekler, kız çocukların en önemli oyuncaklarıdır.




Fotoğraf 12. 2. *İp*

İp: Özellikle ip atlama ve bacak arasından ip geçirerek oynanan oyunlarda kız çocukların tercih ettiği bir oyuncaktır. Ayrıca hem kız hem de erkek çocuklar bağlayarak halka şekli verdikleri ipin içine geçerek tren oyunu da oynarlar. Parmakların arasına dolanan iplerle de çeşitli ip oyunları oynanırdı.



Resim 12. 18. *Salıncak*

Salıncak: Salıncaklar çocuklar ya da ebeveynleri tarafından ağaçlara ipler bağlanarak yapılırdı. Çocukların önemli bir eğlence aracıydı salıncaklar. Grup kalabalık olduğunda salıncağa sıra ile binilir ve belirlenmiş sayı kadar sallanılırdı.



Fotoğraf 12. 3. *Sapan*

Sapan: Çatal bir ağaç parçası ve lastik şeritlerden yapılan, özellikle erkek çocukların tercih ettiği bir oyuncaktır. Lastik şeridin içine yerleştirilen küçük bir kaya parçası çekilerek gerdirilen ipler sayesinde belirlenen hedefe doğru fırlatılır. Bu oyuncakla hedefi vuran çocuklar puan kazanırdı.



Ok ve Yay: Ok ve yay erkek çocuklar tarafından tercih edilen geleneksel oyuncaklardır. Genellikle esneyebilen bir ağaç dalı hafif kıvrılır, iki ucunda yapılan oyuklardan geçen esnek bir iple iki ucu bağlanır (Bkz. Fotoğraf 12.4). Ağaç dallarından yapılan oklar bu yay kullanılarak fırlatılır ve hedefi vurma oyunları oynanırdı.

Fotoğraf 12. 4. *Ok ve Yay*



Fotoğraf 12. 5. *Kamçılı topaç-Yozgat*

Topaç: İplere dolanan topaçlar belirlenen bir alan içerisinde aynı anda fırlatılır. Dönen bir topaç, diğer topaçları devirerek oyunu kazanabileceği gibi dönme hareketine devam ederek de oyunu kazanabilir. En sonuncu olarak duran topaç bir puan kazanır. Topaç, farklı özellikler gösterebilir. Yandaki fotoğraftaki topaç, Yozgat'ta kullanılan kamçı ile hareket ettirilen bir topaç örneğidir.



Fotoğraf 12. 6. *Tahta parçaları*

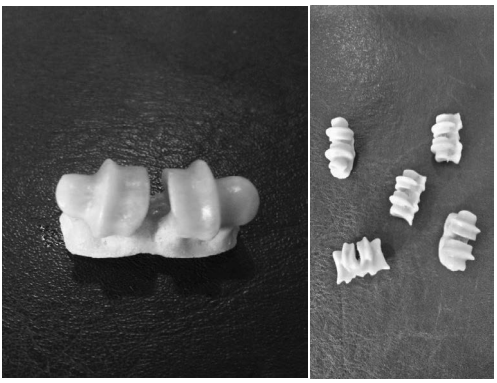
Tahta Parçaları: Genellikle marangozların atölyelerinden elde edilen tahta parçaları kullanılırdı. Bazan evlerde gerçekleştirilen küçük ahşap işlerinden sonra kalan parçalar da oyuncak olarak kullanılırdı. Bu Tahta parçalarının şekline göre araba, ev köprü olarak kullanılanları olabileceği gibi bazen de bir kaçı bir arada kullanılarak kuleler ve evler yapılırdı.



Fotoğraf 12. 7. *El yapımı top*

Top: Top hemen hemen her dönemde çocukların ilgisini çeken bir oyuncak olmuştur. Endüstri ürünü toplar üretilmeden önce bez parçalarından, hayvan kıllarından ya da örgü materyalleri ile yapılan toplar kullanılırdı. Bu toplarla bu gün bilinen pek çok top oyunu oynanırdı.

2. Doğal Oyuncaklar: Aşık, yumurta, taş, kaya, sopa, değnek.



Fotoğraf 12. 8. *Aşık kemikleri-Elazığ*

Koyunların ve keçilerin arka bacaklarında bulunan dört yüzeyi olan kemiklerdir. Aşık oyunları tarihi niteliği olan Türk oyunlarıdır. Aşık oyunları çok çeşitlidir. Örnek olarak, her oyuncu aşık adı verilen kemikleri dik olarak belirlenen bir çizgiye dizer. Sırası gelen oyuncu atış yaparak aşıklardan birini oyun alanının dışına çıkarmaya çalışırdı. Oyun alanında kalan aşığın sahibi oyunu kazanmış olur. Bir diğer oyunda da aşık kemikleri avuç içinde sallanıp yere atılır. Dik gelenler için 1 puan, yan gelenler için ise O puan verilir. En çok puanı alan oyunu kazanır.



Fotoğraf 12. 9. *Renkli yumurtalar*

Yumurtalar çeşitli renklere boyanarak yumurta tokuşturma oyunları oynamak için kullanılırdı.



Taşlar ve kayalar heryerde kolayca bulunabilen geleneksel oyuncaklardır. Küçük yuvarlak taşlarla beş taş oyunları oynanırken, yassı ve üst üste dizmeye uygun olan taşlarla da dokuz kiremit oyunu oynanırdı.



Fotoğraf 12. 10. *Taş ve kayalar*



Fotoğraf 12. 11. *Sopa ve değnek*

Sopa ve değnek kullanılarak oynanan geleneksel çocuk oyunlarının en bilineni çelik çomak oyunudur (Bkz. Geleneksel Çocuk Oyunlarımız bölümü)



Fotoğraf 12. 12. *Mazı-Elazığ*

Mazı gibi ağaç ve bitki parçalarıyla da çeşitli oyunlar oynanmaktadır. Elazığ'da oynanan Mazı oyununda, çocukların ellerinde istedikleri kadar mazı olur. Açık alanda çizilen geometrik şekillerin içine her çocuk sırayla mazılarını aynı anda atar. Şeklin içine giren mazılar için 1 puan, dışarı çıkanlar için de 0 puan verilir. En çok puanı alan oyuncu kazanır.

3. Hazır sanayi ürünü oyuncaklar: Balon, plastik top, misket, boncuk, düğme ve çiviler, bunlardan bazılarıdır.



Fotoğraf 12. 13. *Balon*

Balonlar sanayi ürünü olan geleneksel oyuncaklarımızdan biridir. Balonu yere düşürmeden oynan oyunlar ve ayak bileklerine bağlı olan balonları patlatmaya çalışma oyunlarında kullanılan oyun araçlarıdır. Ayrıca balonlarla, ipe bağlı balonu uçurma oyunları da oynanırdı.



Her dönemde çocuklar tarafında tercih edilen bir oyuncak olmuştur. Plastik sanayinin gelişmesiyle birlikte bez ve örgü toplar yerini plastik toplara bırakmıştır. Bu geleneksel oyuncağımız günümüzde de etkin olarak kullanılmaktadır

Fotoğraf 12. 14. *Plastik top*



Çeşitli yörelerde bilye ya da misket olarak adlandırılan küçük cam toplardır. Nişan alarak bilyelerin vurulması şeklinde gelişen oyunlarda kullanılırlar.

Fotoğraf 12. 15. *Bilyeler / Misketler*



Boncuklar, günümüzde kullanılan modern eğitsel araçların temelini oluştururlar. Özellikle küçük çocukların ipe ya da tele boncuk dizme çalışmaları küçük kas gelişimlerini desteklemede önemlidir. Farklı renk ve şekillerdeki boncuklar çeşitli şekillerde dizilerek oyuncak olarak kullanılırdı.

Fotoğraf 12. 16. *Boncuklar*



Çeşitli renk ve şekillerdeki düğmeler kumaşlara dikilerek oyuncak olarak kullanılabildiği gibi düğme deliklerinden geçirilen ipler in orta parmaklara geçirilmesi ve düğmenin döndürülmesi şeklinde de kullanılırdı.

Fotoğraf 12. 17. *Düğmeler*

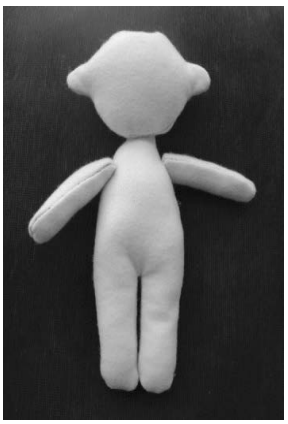


Çiviler kız çocuklar için örgü materyali (şiş veya tığ) olarak kullanılırdı. Erkek çocuklar ise çivileri, çivili tahta hazırlayıp futbol oynamak amacıyla kullanırlardı.

Fotoğraf 12. 18. *Çiviler*



Geleneksel oyuncaklar, genellikle tahta, bez, toprak, çeşitli bitkiler, meyve ve sebzeler ile teneke gibi doğal ve atık malzemeler kullanılarak çoğunlukla belli bir üreticisi olmamasına karşın farklı yörelerde benzer tekniklerle üretilen objelerdir (Ünal, 2013). Plastik oyuncaklar üretilmeden önce oyuncağın ham maddesi toprak, tahta ve kâğıttır. Tahta atlar, topraktan bebekler, kâğıt uçaklar ve gemiler sanayileşmeyle birlikte yerini plastik türevlerine bırakmıştır (Saltık, 2012).



Çocuk oyuncakları alanına baktığımızda geleneksel hayatın çocuklara üretme olanağı sağladığını, özgün, yaratıcı, sıcak, yalın ve otantik oyuncaklar ve de oyunlar sunduğunu görürüz (İnal, 2007). Geleneksel hayat içerisinde çocuklar kendi oyuncağını özgün bir biçimde tasarlamakta, bütün yaratıcılığını ortaya koyarak istediği niteliklere sahip yaratıcı ve otantik oyuncaklar üretmektedir. Çok değil sadece bir ya da iki nesil öncesine kadar çocuklar oyunlarında kullandıkları bez bebek ve arabalarını kendileri yapar, evcilik oyunu için gerekli tüm gereç ve oyuncaklarını kendileri oluştururdu.

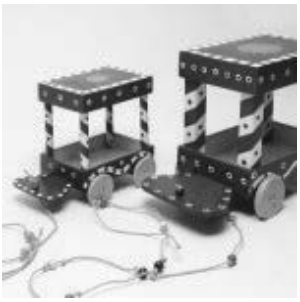
Geleneksel oyuncak üretimi Anadolu'da da uzun bir geçmişe sahiptir ancak bir işkolu olarak ilk defa 17. yüzyılda Eyüp'de örgütlenen geleneksel oyuncakçılık, zamanla yerini endüstriyel üretime bırakmıştır (Akbulut, 2009). **Eyüp Oyuncakçılığı**, Eyüp semtinde gelişen ve 1950'lere kadar süren, atık malzemelerden oyuncak üretimi geleneğidir. İstanbul'un dinsel amaçlı bir ziyaret mekanı olan Eyüp, özellikle sünnet merasimi nedeniyle ziyaret edildiğinden, çocuk müşterilere ulaşma imkânı sayesinde 17. yy'dan itibaren oyuncak üretiminin merkezi haline

gelmiştir. Eyüp oyuncaklarının temel malzemelerini Tahtakale'nin tahta atıkları, sobacıların atık tenekeleri, Sütlüce Mezbahası'ndan atılan deri ve bağırsak fazlalıkları, Kağıthane ve Alibeyköy derelerinin biriktirdiği kilin kullanılması oluşturmaktaydı. Bezeme olarak toprak boya ve sarı yaldızla, çocuklara hitap edecek dikkat çekici renkler (kırmızı, mavi, yeşil, beyaz) kullanılır, stilize, fazla karmaşık olmayan, yumuşak dalgalı şeritler, benek bezemeler, ışınsal ve basit çizgilerle yüzeylerin hareketlenmesi sağlanırdı. Eyüp oyuncakçıları, ahşap topaçlar, kaynana zırıltıları, kursak düdükleri, darbuka ve davullar, fırıldaklar, hacıyatmazlar, ahşap araba ve sandallar, beşikler, tahta kılıçlar, tefler gibi oyuncaklar üretirdi. Günümüzde Fener-Balat'taki ev kadınlarına oyuncak yapımını öğreterek Eyüp Oyuncakçılığını canlandırma girişimleri vardır (http://tr.wikipedia.org/wiki/Eyüp_oyuncakçılığı).

Eyüp Oyuncaklarından Örnekler



Ayna



Aynalı araba



Beşik



Canbaz



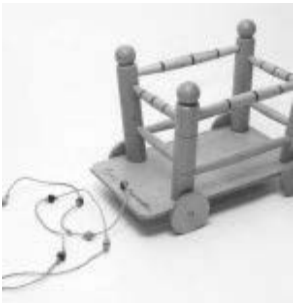
Çekçek



Çınçın



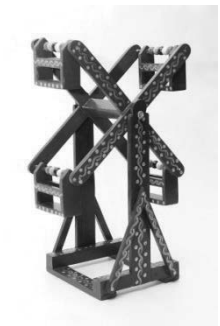
Düdüklü testi



Kağnı



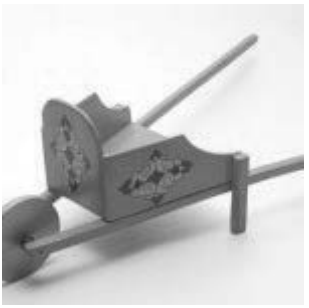
Masa sandalye



Dönme dolap



Saplı davul



El arabası



Kaynana zırıltısı



Tel dolap



Trampet

Fotoğraf 12. 19. *Eyüp Oyuncakları'ndan örnekler*

Sonuç

Çocuğun iç dünyası ile dış dünyasını birleştiren oyunlar aynı zamanda çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklerler. Günümüzde dijital devrimin etkisi ile çocuk oyunlarımız da değişime uğramış ve geleneksel çocuk oyunlarımız unutulmaya yüz tutmuştur. Geleneksel çocuk oyunlarının yerini bilgisayar oyunları, animasyonlar ve televizyon dizileri almıştır. Bunun sonucu olarak da çocukların aile büyükleri, akranları, farklı yaşlardan yetişkinlerle etkileşimleri büyük ölçüde azalmıştır. Geleneksel oyunların, kültürel mirasın aktarımındaki önemli işlevinin yanı sıra çocuklarda; planlama, paylaşma, işbirliği, problem çözme, duygularını kontrol etme, karar verme, kararının sonucuna katlanma, yenilgiyi kabullenme gibi alanlarda gelişimi desteklediği de bilinmektedir. Geleneksel oyuncakların çocuklar tarafından üretiliyor olmaları en önemli avantajlarındandır. Kendi oyuncağını yapan çocuk; planlama, paylaşma, sorun çözme, yaratıcılık ve kas gelişimi açısından önemli kazanımlar elde eder.

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin, geleneksel çocuk oyunlarının avantajlarının farkında olmaları ve çocukların bu oyunları oynamaları için ortam hazırlamaları, teşvik edici olmaları büyük önem taşımaktadır.

Kaynaklar

Akbulut, D. (2009). Günümüzde geleneksel oyuncaklar. Millî Folklor Dergisi. 21(84): 182-191.

Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 20(2): 243-266.

Bergen, D. (1998). Stages of play development. In D. Bergen (Ed.), Readings from . . . play as a medium for learning and development (pp. 71–93). Olney, MD: Association for Childhood Education International.

Elkind, D. (2007). The power of play. Cambridge, MA: DeCapo Press.

Erçelik, M., Doğanoğlu, N. Koç, L., Köklüsoy, N. H., Çetin, İ., vd. (2011). Türkiye'de oynanan geleneksel çocuk oyunları. Comenius Proje Kitapçığı. Konya

Frost, J., Bowers, L. E., and Wortham, S. C. (1990). The state of American preschool playgrounds. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 61: 18–23.

Gmitrova, V. (2013). Teaching to play performing a main role – effective method of pretend play facilitation in preschool-age children. Early Child Development and Care, Vol. 183(11): 1705–1719.

Hart, C. H. (Ed.). (1993). Children on the playgrounds: Research perspectives and applications. Albany, NY: State University of New York Press.

Isenberg, J. P., and Quisenberry, N. (2002). Play: Essential for all children. Childhood Education, Fall, 33–39.

İnal, K. (2007). Çocuğun örselenen dünyası. Ankara: Sobil Yayınları.

Onur, B. (2002). Oyuncaklı dünya. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Özbakır, İ. (2009). Geleneksel Türk çocuk oyunlarında doğal oyuncaklar ve oyuncak olmuş hayvanlar. Zeitschrift für die Welt der Türken ZfWT Vol. 1, No. 1.

Önder, N. (1986). Türkiye'de oyuncakçılık. Folklor Halkbilim Dergisi. 4 (35): 14-18.

Pellegrini, A. D. (1995). School recess and playground behavior: Educational and developmental roles. Ithaca, NY: State University of New York Press.

Perry, J. P. (2001). Outdoor play: Teaching strategies with young children. New York, NY: Teachers College Press.

Perry, J. P. (2003). Making sense of outdoor pretend play. Young Children, 58(3): 26–30.

Saltık, E. (2012). Oyuncu şair Sunay Akın ve oyuncaklara yenilen dünya. Millî Folklor. 24 (94):137-151.

Türkçe Sözlük (2005). TDK Yayınları, Ankara 10. Baskı.

Ünal, F. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan halk kültürü ögelerinin değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(14): 612-644.

Wilson, R. (2008). Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments. New York, NY: Routledge.

http://tr.wikipedia.org/wiki/Eyüp_oyuncakçılığı adresinde 22.07.2014 tarşhinde alınmıştır.



Kağıt hamurundan yapılmış misketler



Çocuklar için karıncalar bile oyun arkadaşı olabilir.

13. BÖLÜM

ÇOCUĞU TANIMA TEKNİĞİ OLARAK OYUN

İçindekiler

İçindekiler
Giriş
Değerlendirme Nedir?
Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme
Alternatif (Otantik) Değerlendirme
Alternatif/Otantik Değerlendirmenin Avantajları
Oyunla Değerlendirme
Oyun Temelli Değerlendirmede Farklı Yaklaşımlar
Disiplinler Ötesi Oyun Temelli Değerlendirme (DOTD)
Formal Olmayan Oyun Gözlemleri
Bireysel Değerlendirme
Grup Değerlendirmesi
Gelişimsel Becerilere Göre Değerlendirme
Portfolyo Değerlendirme
Programa Dayalı Değerlendirme
Oyun Temelli Değerlendirmenin Güçlü Yönleri
Oyun Temelli Değerlendirmenin Sınırlılıkları
Oyunla Tanı
Oyun Yoluyla Zihinsel Gelişimin Saptanması
Oyunun Tanısal Önemi
Oyunla Değerlendirmenin Avantajları
Sonuç
Kaynaklar

Giriş

"Eğitimin en etkili yolu, bir çocuğun sevdiği şeylerle oyun oynamasıdır."

Plato

Çocukları değerlendirme, onların gelişim ve öğrenmelerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgilerini ve eğilimlerini tanımak ve anlamaya çalışmakla mümkündür. Okul öncesi dönem söz konusu olduğunda özellikle çocuğu değerlendirme yöntemleri çocukla çalışan herkes tarafından bilinmelidir. Değerlendirme, çocuğun gelişiminde meydana gelen aksamaları erken dönemde fark edip önlem almamızı, güçlü yönlerini ve ilgilerini belirleyip bütüncül olarak desteklememizi sağlar. Değerlendirmenin, çocuğun güçlü ve zayıf sadece yanlarını belirlemenin yanında, çocuğa yeni ve ihtiyaçlarıyla uyumlu öğrenme yaşantıları sağlayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Değerlendirmenin amacına ulaşması için değerlendirme yapan kişilerin bu konuda eğitimli olmaları çok önemlidir. Günümüzde küçük çocukların değerlendirilmesinde, geleneksel formal testler yerine, çocuğu doğal ortamında değerlendiren, alternatif/otantik değerlendirme yöntemleri hızla önem kazanmaktadır. Oyunla değerlendirme bu yöntemlerden biridir. Oyun esnasında çocuk kendini gizlemeden ve tehdit altında hissetmeden spontan bir şekilde ortaya koyabilir. Dolayısıyla, çocuğun oyunlarının değerlendirilmesi başka şekilde ölçülemeyecek davranışların ölçülebilmesine olanak sağlayacaktır.

Değerlendirme Nedir?

Değerlendirme; tanı koymak, öğrenme fırsatlarını çocuğun gelişimine yönelik kullanmak, belirli bir etkinlik ya da çalışmadan çocuğun ne kazandığını öğrenmek, programın bütün alanlarında denge sağlayabilmek, aile, kurum yönetimi ya da yerel yetkililere bilgi vermek, kurum içindeki ya da diğer kurumlardaki eğitimcilere bilgi vermek için yapılır (Dönmez ve Şahin, 2012). Değerlendirme gücü temel almalı ve öncelikle çocuğun güçlü yönlerini belirlemek ve desteklemek amaçlanmalıdır. Değerlendirmenin amacı çocukların gelişim ve öğrenmelerini belirlemek buna bağlı olarak aileleri desteklemek, kaliteli programları arttırmak ve ailelere hizmetler sunmaktır (Marion, 2010). Değerlendirme yapıcı, yönlendirici ve teşvik edici olmalıdır. Güvenilir, destekleyici, yargılamayan bir ortamda gerçekleştirilmelidir. Değerlendirme her zaman öğretim planlanmasının bir parçası olarak görülmeli ve değerlendirme süreci bu doğrultuda gerçekleştirilmelidir. Çocuklar günlük yaşamlarındaki ve sosyal çevrelerindeki etkenleri dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Çocukların ortaya koydukları ürünlerden çok bireysel olarak sürece katılımları, etkinliklerinin içeriği ve bireysel ifade biçimleri dikkate alınmalı ve süreç içerikli bir değerlendirme gerçekleştirmelidir (Kandır, Özbey ve

İnal, 2010). Simmenson (1986) değerlendirme için üç yöntem belirlemiştir. Psikometrik yaklaşım: çocuğun gelişim, zeka ve başarı performansını normal standartla ile karşılaştırmak amacı ile kullanılır. Davranışsal değerlendirmede uzmanlar belli şartlar altında çocuğun davranışlarına hangi faktörlerin etki etiğine incelerler. Niteliksel ve-gelişimsel değerlendirmede çocuğun yaşı önemsizdir. Erken müdahaleden sorumlu kişiler çocuğun yeteneklerini, insanlara ve görevlere/etkinliklere yaklaşımını belirlerler. Bu üç yaklaşıma ek olarak çevresel yaklaşım ile çocuğu değerlendirmede birçok uzman tarafından kullanılmaktadır. Çevresel değerlendirmenin amacı çocuğun çevresi hakkında yani kaynaklar ve araç gereçler, çocuk davranışları, aile yetişkin davranışları gibi tüm faktörleri içeren ayrıntılı bir analiz yapmaktır (Howard, Williams and Lepper, 2011). Değerlendirme ve müdahale üç engelden söz edilebilir: Aileye ait sorunlar, sisteme ait sorunlar, ölçümle ilgili sorunlar (Brassard and Bohem, 2008).

Okul öncesi eğitim programında değerlendirmenin üç boyutu vardır:

Çocuğun değerlendirilmesi: Çocuğun tanınması ve değerlendirilmesi etkili bir programın gerçekleştirilebilmesi için önem taşımaktadır. Çocukların tanınması ve değerlendirilmesinde en etkilimi yöntem doğal ortamlarda çocuğun gözlemlenmesidir. Çocuğun gereksinimlerinden yola çıkarak hazırlanan bir programın etkisi çok daha yüksek olacaktır.

Öğretmenin kendi performansını değerlendirmesi: Öğretmenin kendini değerlendirmesi iki yönlü olabilmektedir. Birincisi programın uygulama sürecinde kendi performansını değerlendirmek; ikincisi ise, mesleki açıdan kendi bilgisini ve gelişmesini değerlendirmek. Öğretmen kendini değerlendirirken çok yönlü olarak düşünebilmelidir. Öğretmenin kendini değerlendirmesinde cevap arayabileceği bazı sorular aşağıda verilmiştir.

Mesleki ve kişisel açıdan:

- Mesleki bilgim uygulamada yeterli olabiliyor mu? Bilgi eksikliklerim hangi alanlarda?
- Bildiklerimi uygulamaya aktarabiliyor muyum? Hangi noktalarda sorun yaşıyorum?
- Hazır etkinlikler mi kullanıyorum? Yoksa üretken olabiliyor muyum?
- Kendimi mesleğimde geliştirmek için gerekli çabayı sarf ediyor muyum?
- Güçlü ve zayıf yönlerim neler?
- Uygulamalar sırasında sorun çözmede ne kadar başarılıyım?

Uygulamadaki performansı açısından:

- Çocukların programda farklı öğretim stratejileri kullanarak ilgisini çeken bir program hazırlayabiliyor muyum?
- Programda yeterince esnek miyim?
- Çocuklarla iletişimim nasıl?
- Program için hazırladığım materyaller yeterince ilgi çekici mi?
- Uygun çevre düzenlemesi yapabildim mi?
- Etkinlikler sırasında temel bilgilerim yeterli miydi?
- Programın uygulanması için ayırdığım süre yeterli miydi? (Dodge, Bickartand Tunstall'dan aktaran Kandır vd., 2012).

Programın değerlendirilmesi: Programın değerlendirilmesi, programın ulaşmak istenen hedeflere ne kadar ulaşabildiğiyle ilgili olarak günlük, haftalık ve aylık olarak yapılması gereken değerlendirmedir. Programın değerlendirilmesinde

- Program uzun ve kısa vadede amaçlarına ulaştı mı?
- Bireysel farklılıklara uygun bir program mı?
- Çevresel düzenlemesi yeterli mi? (materyaller, ilgi köşeleri vb.)
- Gereksinimlere uygun değişiklik içeriyor mu?
- Kullanılan öğretim stratejilerinin programdaki etkisi nedir?
- Programda kullanılan materyaller amacına uygun kullanılabildi mi?
- Materyaller yeterli miydi?
- Programın değerlendirilmesine çocuklar ve aileler yeterince katılıyor mu? Gibi sorular dikkate alınmalıdır.

Değerlendirme, öğretme, çocuk ve program açısından bakıldığında aslında oldukça iç içe bir dizi değerlendirme durumlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenin her bir değerlendirme durumu için düzenli not tutması aylık ve yıllık değerlendirmeler sonucunda öğretmenin programına yön vermesi açısından önem taşımaktadır (Kandır, Özbey ve İnal, 2010).

Eğitimin yapıldığı her düzeyde, okul öncesinden üniversiteye değin değerlendirme önemli bir çalışmadır. Bir anlamda değerlendirme olmaksızın eğitim olmaz. Ancak burada değerlendirmeden ne anlaşıldığı asıl önemli noktadır. Özellikle okul öncesi eğitimde değerlendirme çocuğu söz konusu değerlendirme sonunda "elemek" olamayacağına göre değerlendirmenin doğru ve işlevsel olarak tanımlanması gerekir.

Eğitimde değerlendirme; çocuklar, sınıf ortamı, öğretim etkinlikler ve öğretmen hakkında bilgi toplanması, sentezlenmesi ve yorumlanması yönündeki sürekli bir izlem çalışmasıdır.

Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme

Okul öncesi değerlendirmenin amaçları şunladır:

1. Çocuğun gelişim ve öğrenmelerinin izlenmesi önemli bir amaçtır.
2. Çocuğun gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi gerekir.
3. Program geliştirme: Programın ne denli işlevsel olduğu, hedeflere ne oranda erişebildiği izlenir.
4. Öğretim personelinin daha ileri düzeyde eğitimi için ipuçları elde edilir.
5. Sınıf ortamının gelişim ve öğrenme için daha elverişli hale getirilmesi bir diğer amaçtır.
6. Gereksinimi olan çocuklar için erken destek programlarının geliştirilmesi için desteğe gereksinimi olan çocukların belirlenmesi amaçlanır.

Okul öncesi dönemde eğitim sürecinde çocuğun değerlendirilmesi onun öğrenmesi ve gelişimini zenginleştirmek, genişletmek amacını taşımalıdır. Yani değerlendirme çocukları kategorilere ayırmak ve etiketlemek için değil çocuğun yeni öğrenmelere ve daha ileri gelişim basamaklarına ulaşması için yapılmalıdır. Bu yaklaşım Gardner (1999) ve Shepard ve diğerlerinin (1998) insan gelişimi ve değerlendirilmesi konusundaki görüşleri temelinde daha iyi anlaşılabilir.

Okul öncesi eğitimde değerlendirmede 2 temel yaklaşımdan söz edilebilir:

1. ***Klinik yaklaşım:*** Test, ölçek gözlem listesi kullanılarak yapılan değerlendirmedir. Testler konusunda uzmanlaşmış ve deneyim sahibi, çocuğa ve ortama yabancı uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmedir.
2. ***Alternatif ya da otantik yaklaşım:*** Otantik yaklaşım özellikle okul öncesi dönem eğitimi için daha uygun görülen, çocuğun içinde yaşadığı kültüre duyarlı, test yaklaşımına karşı ileri sürülen ancak daha çok çaba gerektiren, çocuğun bildiği ortamda ve onun tanıdığı, alışık olduğu bir kişi tarafından (öğretmen, anne-baba) yapılan bir değerlendirmedir (Önder, 2014).

Alternatif (Otantik) Değerlendirme

Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Derneği (NAEYC) küçük çocukları değerlendirmek için birincil yaklaşım olarak otantik değerlendirme uygulamalarının kullanımını savunmaktadır (Brown, 2009). Otantik değerlendirme stratejileri çocuğun tanıdığı yetişkinler tarafından gerçek yaşam aktiviteleri ve rutinler sırasın-

da, öğrenme ve gelişmeyi belgelemeyi içerir (Neisworthand Bagnato'dan aktaran Brown, 2009).Araştırmalar birçok öğretmenin otantik değerlendirmeyi geleneksel yöntemlere tercih ettiklerini ve otantik değerlendirme uygulamalarının diğer uygulamalara göre çocukta daha pozitif sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Yine araştırmalar otantik değerlendirme sonuçlarının çocuğun gelişimine yönelik sayısal verileri sağlamakta da başarılı bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir (Grisham Brown, Pretti Frontczak and Hallam'dan aktaran Brown, 2009).

Sağlıklı ve işlevsel bir değerlendirmenin bazı temel niteliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler geçerlik ve güvenirliktir.

Yukarıdaki görüşlerin ışığında otantik (authentic), doğal ya da performans değerlendirmesi olarak adlandırılan değerlendirme, küçük çocuklarda öğrenme ve gelişimin bir çok yönünün değerlendirilmesinde en uygun yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmektedir (Bowman'dan aktaran Önder, 2014). Burada söz edilen performans, davranış olarak gösterme, davranışta bulunma anlamındadır. Meisels (1999) performans değerlendirmesinin öğrenme ve gelişimin ancak zaman içinde süreç halinde ve malzemelerle, nesnelerle, diğer insanlarla etkileşim çerçevesinde sağlıklı olarak yapılabileceğine dikkat çekmiştir. Bu değerlendirmede, değerlendirmenin kolay olması, mümkün olduğunca gerçek ya da gerçeğe benzer durumlara bağlı olması, çocuğu motive edecek, ona ilginç gelecek, sıkıcı olmayan etkinliklerden oluşması gerekir. Meisels'e göre (1999) böylesi bir değerlendirme şu kriterlere uygun olmalıdır. Söz konusu kriterler karşılanmadığında değerlendirmenin öğrenme ve gelişime katkı sağlayacak bir deneyim olması beklenemez.

1. Değerlendirme çocuğun çevresiyle etkileşimi sırasında farklı becerilerini ortaya koyması ve kullanmasını bir arada toplayacak işlemlere sahip olmalıdır.
2. Çocuk sahip olduğu beceri ve yeteneklerini en üst düzeyde sergileyebileceği bir biçimde desteklemelidir. Çünkü önemli olan çocuğun tüm kapasitelerini anlamaktır. Yalnızca onun zayıf yönlerini yakalamak değil.
3. Değerlendirme sırasında uygulanan işlemler, gelişimsel standartlara uygun olarak hazırlanmalıdır.
4. Değerlendirme işlemleri, çocukların gösterdikleri performans üzerine düşünmelerini ve öğrendiklerini ifade edebilmelerini sağlamalıdır.

Bu görüşlere eklenebilecek önemli bir nokta, değerlendirme işlemlerinin kendisinin çocuk için yeni öğrenmeler sağlayabilmesidir. Değerlendirmenin kendisi öğreticide olmalıdır. Çocuğun karşılaştığı işlemler, etkinlikler onun daha önceden edindiği bilgi ve becerileri daha ileri düzeyde ayırt etme, genelleme, kavramlaştırma, analiz ve sentez yapma yoluyla kapasitelerinin daha üst düzeye geçmesine katkıda bulunabilmelidir.

Otantik değerlendirme bir çeşit performans değerlendirmesidir. Bu yaklaşım gelişimin çeşitli alanlarını (dil, zihin, sosyal, duygusal…) bir bütün olarak ele alınmasını gerektirir. Gene bu yaklaşıma göre, öğrenmeyi biçimlendiren çevresel etkenlerdir. Otantik değerlendirmeye göre program ve değerlendirme iç içe geçmiştir ve ilişkili, anlamlı yaşantıları vurgular. Yani değerlendirme birbiri ile ilişkili, çocuk için anlamı olan etkinlikleri içermelidir. Değerlendirme çocuğun anlamlı işlemler ortamında ne yaptığı ve nasıl yaptığı ile ilgilidir.

Otantik değerlendirme öğrenme konusunda yeni bir anlayışı vurgular ve okulöncesi dönem çocuklarının öğrenmesi holistik (bütüncül) yaklaşıma uygun, dinamik yapısına dikkat çeker. Çocuğun öğrenme ve gelişimini otantik olarak değerlendirebilmek için öğretmenin gereksinim duyacağı araçlar ve ilkeler şunlardır.

1. Gözlem. Çocuğun belirli ve tanımlı durumlarda davranışlarının, hareket biçimlerinin gözlenmesi
2. Çocukla yapılan karşılıklı konuşmalar
3. Değerlendirme etkinlikleri için yeterli zaman
4. Çocukla ilgili kayıt tutmak
5. Değerlendirme için uygulanan, çocuk için anlamlı etkinlikler drama, öykü…)
6. Çocukları değerlendirmenin pasif bir hedefi olarak değil, aktif bir katılanı olarak görmek uygundur. Bu nedenle eğitici drama gibi etkinliklerde çocuk doğal olarak aktif katılımcıdır.
7. Çocukları tartışmaya davet etmek ve dinlemek. Öğrendiklerini kendilerinin değerlendirmesini teşvik etmek gerekir.
8. Çocukları tartışmaya davet ederken, öğrendiklerini kendilerinin değerlendirmesini teşvik ederken öğretmenin sergilemesi gereken etkileşim becerileri ise: soru sormak, cesaretlendirmek, konuşma, etkili dinleme ve çocuğun davranışlarını anlamlandırma gibi becerilerdir.
9. Değerlendirmenin ilişkilendirdiği eğitim programına hakim olmak önemli bir beceridir.
10. Öyküleme, drama gibi etkileşimsel ve bağlamsal teknikler konusunda bilgili ve becerili olmak da önemlidir (Önder, 2014).

Erken çocukluk döneminde, özellikle küçük çocukların zararına olan, geleneksel, norm-referanslı test uygulamalarının kullanımı hakim olmaya devam etmektedir. Geleneksel testler, gelişimsel engelli bebekler, küçük çocuklar ve okul öncesi dönemdeki çocuklar için geliştirilmişlerdir ve küçük çocuklar için uygun ve güvenilir değillerdir. Profesyonel bakış açısını gereklerinin tersine, geleneksel

testlerin küçük çocuklarda kanıta dayalı etkileri yoktur. Disiplinler arası alanda artık bağlam dışı geleneksel testlerden uzaklaşılmaya ve çocuğun doğal ortamındaki gelişimini değerlendirebilecek değerlendirme yöntemlerinin kullanımı artmaya başlamıştır (Neisworthand Bagnato, 2004).Erken çocukluk döneminin değerlendirmede temel değişiklikler, daha özgün gerçekçi, evrensel ve faydalı uygulamaların üretilmesini gerektirmektedir. Erken çocukluk döneminde değerlendirmede geleneksel testlerin kullanımından daha uygun olan otantik değerlendirme yöntemlerine hızla geçiş söz konusudur (Bagnato, 2005).

Pek çok standart test, uygun kararlar almayı amaçlamaktadır. Ancak testler müdahale sürecini oluşturmak için ya da süreci gözlemlemek için kullanılmaz. Değerlendirme araçları gelişimsel olarak müdahaleye ve süreci gözlemlemeye daha uygun değerlendirme amaçlarını çok daha iyi karşılayacak şekilde geliştirilmiştir. Bu değerlendirmelerin genel amacı standart skorlar elde etmek değil, gelişimin temel alanlarında eksikleri ve çocuğun gelişimsel becerileri nasıl kazandığını anlamaktır. Bu yeni değerlendirme süreci gözleme ve süreci anlamada bize değerli malzemeler sağlar. Değerlendirmenin temel amacı standart testlerin aksine, cevapları tepkileri ortaya çıkarmak değil süreci gözlemektir. Sonuç olarak oyun gözlemi çocuğun gelişim alanlarında ki güçlü ve zayıf yönlerini açıklar. Bunlardan en önemlisi oyun temelli değerlendirmedir. Bu yöntem, doğal oyun ortamında, serbest oyun ile uygun bir materyal seti kullanılarak küçük çocukların gelişimlerini anlamayı sağlar (Vance, Ryallsand Glover, 2002).

Alternatif/Otantik Değerlendirmenin Avantajları

Doğal bağlam: Otantik değerlendirme, çocuğun tipik davranış ve performansını en iyi bildiği ortamda sergilemesini temel almaktadır. Bu ortamlarda çocuklar öğrenme ve ilerlemelerine dair pek çok güçlü ipucu verirler. Birçok çocuğun yetiştiği ve bakıldığı ortam destekleyici olmayabilir hatta çocuğa zarar veriyor olabilir. Ancak yine de çocuğun gelecekteki performansı ve kapasitesi, çocuğun tipik davranışlarını ve etkileşimini günlük ortamlar içinde çok iyi anlamakla güçlendirilebilir. Ayrıca fiziksel ve sosyal ortamında değerlendirme, performansı destekleyen ve engelleyen çevresel özellikleri tanıma ve bunu kazanca çevirme şansı verecektir. Anaokulunda çocuklar yeteneklerini, drama köşesinde, parkta, oyun hamuruyla v.b. oynarken doğal olarak gösterecektir. Çocuklar gün içinde yeteneklerini pek çok durumda ve yolla defalarca net bir biçimde sergilemektedirler. Doğal ortamda değerlendirmede, çocuklar ve uzmanlar belli sorular, materyallerle sınırlandırılmazlar. Burada uzmanların sadece, onların ihtiyaç ve becerilerini özetleyecek doğal ortamlarda gözleme yakalama ve skorlama şansı veren, uygun

kayıt tekniklerini kullanamaya ihtiyaçları vardır. Çocuklar kendilerine sorulan soruları, yapay oyuncaklar kullanarak cevaplamak ya da becerilerini sergilemek zorunda değillerdir. Çocuğu doğal ortamında ve etkinliklerinde değerlendirmek uzmanlara çocuğun becerilerine geniş bir çerçeveden bakma fırsatı verir (Elliot, Stephenand & Simeonsson, 2007).

Materyaller: Pek çok geleneksel testte çocuklara yabancı, küçük ve özellikle çocuklar için çekici olmayan malzemeler kullanılmaktadır. Küçük çocuklar büyük, renkli ve üç boyutlu materyallerle dikkate değer şekilde daha çok ilgilenirler. Ve pek çok durumda uygun materyal çocuğun evinde, sınıfında mevcuttur. Küçük çocuklar bu materyallerle oynarken özel gelişimsel becerilerini daha sık sergileyeceklerdir. Oyun gözlemi ya da değerlendirmesi materyal gerektirmez. Çocuğun yaşıyla uygun herhangi bir şey çocuğun becerilerini sergilemesin de kullanılabilir. Odadaki nesneler (sandalyeler, telefon, masa, oyuncaklar vb.), alıcı ve ifade edici dil örneği almak için uygun materyaller olabilir. Birden fazla sayıda olan her şey (çorap, eldiven, küpler vb.) çocuğun eşleştirme aktivitesi için uygun olabilir. Bazı oyuncaklar çocukların duyusal tepkilerini gözlemeye (zil, fener vb) farklı ebatlarda oyuncaklar kavram gelişimlerini (büyük ayıcık küçük ayıcık gibi) gözlemlememizi sağlayabilir (Elliot, Stephen and Simeonsson, 2007).

Prosedür: Değerlendirmede genel olarak becerileri sıralayarak kullanmak daha işlevsel olacaktır. Öncelikle genel gelişim alanlarından (dil, problem çözme, temel kavramlar vb) başlamak sıkılıkla yardımcı olur. Belirlenen alanlar içinde değerlendirme daha kolay olandan daha zor olana doğru ilerlemelidir. Denemler çocuğun ilgisine uygun alanlarda tepkilerini ortaya çıkaracak şekilde yapılmalıdır. Çocuğun doğal keşif edici etkinliklerini takip edip çocuğun katılmasını bu ve benzeri aktiviteler aracılığı ile sağlayabilirsiniz. Birkaç alanda becerilerin aynı anda sergilenmesi genellikle kaydedilir ve değerlendirmenin verimliliği arttırır. Beceri ve yetenekler sergilendikleri sırada izlenir ve kaydedilir (Elliot, Stephenand and Simeonsson, 2007). Otantik değerlendirme uygulamalarında aşağıdaki ipuçlarından yararlanabilirsiniz.

1. Çocuk ile uyum içinde, rahat bir yaklaşımla onu değerlendirmeye başlayın ve sürdürün. Bu çocuk merkezli bir yaklaşımdır ve bunu unutmamak kritik önem taşır. Değerlendirme sürecinin hızı ve içeriği çocuğun ihtiyacına göre ayarlanmalıdır.
2. Değerlendirme sürecine öğretmen, anne baba gibi çocuğun tanıdığı kişilerin dahil edilmesi değerlendirmeye yardımcı olacaktır. Çocuğun ortaya çıkartmasını istediğiniz becerileri sıklıkla sergilediği günlük rutinleri, aktiviteleri belirlemeniz işinizi kolaylaştıracaktır.

3. Tanıdık oyuncakları, oyun ve oyun aktivitelerini bir araya getirin. Bu çocuğun becerilerini daha rahat bir şekilde sergilenmesi için çoklu olanaklar sağlayacaktır. Çocuğun tanıdığı ve istediği oyunları/aktiviteleri belirlenmek için, çocuktan sorarak yardım isteyin.
4. Çocuğun istenen tepkilerin ortaya çıkması için yaratıcı yollar denemekten çekinmeyin. Duyu motor, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar için sunumları ve tepkileri adapte edin.
5. Pek çok değişik malzeme ve materyalle karşılaşan çocuklar için güvenlik önlemleri alın.
6. İşinizden keyif almaya çalışın. Değerlendirme kriterleri yukarıda anlatıldığı gibi çocuk için uygun olduğunda, küçük çocukları değerlendirmek eğlencelidir (Elliot, Stephen and Simeonsson, 2007).

Engelli bireyler için eğitimi geliştirme yasası (IDEA-The Individual with Disabilities Education Improwment Act) 1975 yılında kabul edildi ve en son 2004 yılında güncellendi (Howard, Williams and Lepper, 2011). Her ne kadar IDEA 97 değerlendirmenin yeterliliği belirlemeyi ve fonksiyonel bilgi düzeyini ölçen verileri biriktirmeyi zorunlu kılsa da, aynı zamanda uygun müdahale ve süreci izlemeyi de kapsaması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle erken çocukluk uzmanları müdahale ve süreci izlemeyi sağlayan yeni değerlendirme metotları üzerinde çalışmışlardır. Bunlardan en popüleri oyunla değerlendirmedir (Vance and Ryalls, 2005).

Oyunla Değerlendirme

Oyun çocukların bulunduğu her yerde olan evrensel bir olgudur. Oyunun çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemekte, baş etme becerisi, perspektif, problem çözme, kendisini duruma uydurma gibi beceriler kazanmasını sağlamaktadır (Russ, Fiovelliand, and Spannagel, 2011). Çocuklar dört temel oyun türü yoluyla öğrenme yaşantıları yaratırlar. Ustalık oyunu, yaratıcı oyun, yakınlık oyunu ve terapatik oyun. Ustalık oyunu çocukların yeni kavramlar ve beceriler kazanmalarını sağlar. Yaratıcı oyun, çocuğun kavramları ve becerileri kazandıktan sonra çeşitlemeler üretmesiyle ortaya çıkar. Yakınlık oyunu, çocuğun akran ilişkileri ile ilgilidir. Terapatik oyun, çocuğun stresli yaşam olaylarıyla başa çıkabilmesi için stratejiler kazandırır. Aslında bu yapay bir sınıflandırmadır çünkü bebeklerin ve küçük çocukların öğrenmeleri kategorilere ayrılamaz. Onların zihinsel, toplumsal ve duygusal öğrenmeleri aynı anda oluşur. Burada bahsedilen oyun türleri kesin sınırları olan parçalar olarak düşünülmemelidir (Elkind, 2011). Oyun değerlendirmesi oyun düzeyini ve oyun becerilerini değerlendirmeyi içerir (Çakmak ve Elibol, 2011). Bunun yanında oyunla çocuğun gelişimi ve öğrenmesi, programın niteliği, hedeflere ulaşıp ulaşmadığı vb. de değerlendirilebilir.

Oyunla değerlendirmenin, küçük çocukların doğasına en uygun alternatif otantik değerlendirme yöntemlerindendir. Bunun yanı sıra standart testler, kontrol listeleri, ölçekler, portfolyo v.b. kullanılabilir. Çocukların yaşamının bir parçası olan ve günün büyük bir kısmında gerçekleştirdiği oyun eylemi, onları tanımamızı sağlayan önemli fırsatlardır. Oyun değerlendirme erken çocukluk uzmanları arasında, anaokulu çocuklarının oyun ile öğrenmesi nedeniyle popularitesi artmaktadır (Vance and Ryalls, 2005).

Oyunla değerlendirme, araştırmacılar ve uygulamacılar açısından: ekolojik değerlendirme, bağlam temelli müdahale ve süreci gözleyebilmenin öneminin artmasıyla; giderek daha popüler olmaktadır. "Ulusal Okul Psikologları Derneği'nin" (NASP- The National Association of School Psychologists) "Erken Çocukluk Değerlendirilmesinde Durum Raporu" özellikle, küçük çocukların ihtiyaçlarını belirlemede, oyun değerlendirmesinin uygun olduğunu belirtmektedir. (NASP, aktaran Vans and Ryalls, 2005). Oyun değerlendirmenin ekstra ve en güçlü yararı, aynı anda müdahale programı için olanak tanıması ve oyun sürecinin içeriğindeki ilerlemeyi izlemeyi sağlamasıdır. Son olarak, oyun değerlendirme kültürel olarak hassas uygulamalar içinde önerilmektedir (Meisels, Atkins, and Burnett, 2000). Küçük çocukları değerlendirmede, standart testlerin kullanımı birkaç yönden eleştirilmektedir. Bu tür testler bazı ihtiyaçlara hizmet eder ancak uygun müdahale programının nasıl geliştirilip izleneceği hakkında bilgi sağlamaz. Ayrıca ekolojik olarak geçerli değerlendirme (ecologically valid) yöntemi değildir, çocuğu doğal bağlamda ulaşma imkanı sağlamaz ve küçük çocukla ilgili geçerli veri toplama için uygun ve motive edici değildir (Kelly, Vance, and Ryalls, 2005). Ayrıca, birçok uygulayıcı, küçük çocukların mevcut performans düzeyini belirlemede, testlerin kullanımı konusunda şüpheleri dile getirmektedirler (Barnett, Macmann, and Carey, 1992) ve pek çoğu çocuğu değerlendirmede, oyun değerlendirilmesi gibi alternatif stratejileri kullanmayı tercih etmektedir (Bagnato and Neisworth, 1994). Bagnatoand Neisworth (1994) okul psikologlarının okul öncesi çocuklarla yaptığı ankette, çocukların % 60'ının değerlendirilmesinde standart testlerin kullanıldığını ve aynı testlerin kullanımı sırasında çocukların % 43 ünün test edilemez olduğu bulunmuştur. Ayrıca psikologların % 80 i kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinden en popülerinin oyun değerlendirme olduğu bildirmişlerdir (Vance and Ryalls, 2005).

Oyun temelli değerlendirme ve müdahalenin kökenleri, yirminci yüzyılda başlayan çocuklara yönelik psikanalitik çalışmalardan kaynaklanmaktadır. Terapistler çocuk oyunundan edindikleri bilgileri çocukların ruhsal sağlıklarını belirlemek için ve daha sonra da ilgili terapi sürecini yönlendirmek için kullanmışlardır. Bu uygulama birçok farklı terapatik yaklaşımla devam etmektedir. Oyun

değerlendirme ve müdahalenin farklı çeşitleri için özel malzemeler ve işlemler gereklidir. Ancak tüm formlarda eğitim ve ekipmanla ilgili temel kurallar oldukça benzerdir. Ekipmanla ilgili en önemli avantaj, değerlendirme ve müdahalede özel materyal ya da ekipman gerekmemesidir. Oyun değerlendirme ve müdahale yöntemlerinin her tipi çocukların oyuncaklarla ya da diğer oyun malzemeleri (boya kalemleri, kağıt…) ile oynamasını kapsar. Bazı oyun değerlendirmeleri özel oyun setlerini gerektirir. Ancak birçoğunda herhangi bir oyuncak odası ya da okul öncesi sınıfı yeterli olmaktadır. Ki bu ortamlarda, karmaşık taklit oyunlarını kapsayan geniş yelpazede oyun davranışlarını ortaya çıkarabilecek, kız ve erkek çocuklar için cazip oyuncakların bulunması yeterlidir (e.g. Kelly-Vance and Ryalls, 2005; Linder, 1993a; Ryalls vd., 2000).

Oyun temelli değerlendirme çocuğun kendi başına, akranları ya da aile ve diğer uzmanlarla serbest veya özel oyun ortamlarda nasıl oynadığını gözlemlemeyi içeren gelişimsel bir değerlendirme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Önder, 2014).

Oyun temelli değerlendirme çocuğun gelişiminin izlenmesi, gelişim alanında gösterdiği gerilikler veya duygusal/davranışsal sorunlarının takip edilmesi amacıyla formal yöntemler dediğimiz alışılagelmiş geleneksel yaklaşımlara alternatif bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Önder, 2014). Bu değerlendirme yaklaşımı gözlem, ebeveyn görüşmeleri, kontrol listeleri gibi formal olmayan doğal değerlendirme teknikleri içinde ele alınmaktadır. Oyun temelli değerlendirme, çocuğun akranlarıyla olan etkileşimi kadar onun konuşma, dil, motor, becerileri gibi çeşitli gelişim alanlarını gözlemleme şansına sahip olduğumuz bir değerlendirme aracıdır (Önder, 2014).

Eğitimciler ve uzmanlar, çocuğu değerlendirme sürecinde artan bir biçimde standardize edilmiş testler gibi bireyin içinde bulunduğu gruba göre göreceli beceri ve performans düzeyini yansıtan formal değerlendirme tekniklerinden ziyade oyun temelli yaklaşımı tercih etme eğilimindedirler (Önder, 2014).

Oyun, özellikle okul öncesi dönem çocuğunun değerlendirilmesinden önemli bir araçtır. Oyun esnasında çocuk kendini gizlemeden ve tehdit altında hissetmeden spontan bir şekilde ortaya koyabilir. Dolayısıyla, çocuğun oyunlarının gözlemlenmesi başka şekilde ölçülemeyecek davranışların ölçülebilir olmasının sağlanması, kalem kâğıdı gerektiren testlerle veya sorgulamayla elde edilemeyecek verilere ulaşabilmesi ve standardize testlerin yarattığı stres ve kaygıyı barındırmaması bakımından gelişimsel açıdan da uygunluğu nedeniyle oldukça işlevseldir (Sharman, Cross ve Vennis'den aktaran Önder, 2014). Yetişkinlere uygulanan self-report tarzındaki ölçek veya envanterin uygulanması yoluyla çocuğu değerlendirmede yaşanan sınırlılıklar oyun aracılığı ile rahatlıkla aşılabilir. Oyun, belli prensipler ve yöntemler eşliğinde kullanıldığında çocuğu tanıma sürecinde onun-

la ilgili değerli bilgilerin elde edilmesine kapı açabilmektedir. Diğer taraftan; okul öncesi dönem çocuğunun evi, okul ya da günlük bakım ortamı gibi doğal ortamlarında değerlendirilmesine olanak tanıyan oyun temelli değerlendirme, araştırmacılar tarafından çocuk için daha gerçekçi müdahale hedeflerinin ve programlarının hazırlanmasında faydalı olmaktadır (Lowenthal, aktaran Önder, 2014). Bu değerlendirme süreci özellikle özel gereksinimleri olan çocukların yaşam kalitelerini arttırmak için yararlı ve işlevsel müdahale programlarının hazırlanmasına zemin hazırlayacak bilgilerin elde edilmesi açısından daha da önem kazanmaktadır. Anastasi (1997), oyun temelli değerlendirmenin çocukların sadece sosyal-duygusal gelişim alanlarını değerlendirilmesinde de sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olduğuna vurgu yapmaktadır (Önder, 2014).

Oyun temelli değerlendirme sürecinde birçok oyun materyalinden de yararlanılması söz konusudur. Oyun temelli değerlendirme için oyun materyallerinin seçiminde değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağı önemlidir. Örnek vermek gerekirse, aile hayatına duygusal uyumu değerlendirmek için materyal seçiminde oyun materyalleri karikatürleri ve ebeveynler, kardeşler ve aile ortamını reşmenden materyalleri içerir. Problem çözme becerilerinin değerlendirilmesinden bulmacalar (puzzle) ve iç içe yerleştirilmiş kutu vb oyuncaklardan yararlanılır. Obje sürekliliği ve kısa süreli görsel hafızayı değerlendirmede kutuların altına belirlenmiş zaman dilimlerinde gizlenen oyuncaklardan faydalanılır. Dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde seçilen materyaller vokalizasyonu ve kendini sözlü olarak ifade etmeyi teşvik etmeyi teşvik edici niteliktedir. Motor becerileri değerlendirmek için seçilen materyaller ise küçük ya da kaba motor becerileri gözlemlememizi sağlayıcı özelliklere sahip olan oyun materyalleri arasından seçilmelidir. Böylelikle, oyun ortamında gelişimsel olarak uygun olan oyun materyallerinin seçimi bir çocuğun kendine özgü doğal ortamında gerçekte neyi yapıp yapmadığını belirlememize izin verir (Dykeman aktaran Önder, 2014).

Oyun Temelli Değerlendirmede Farklı Yaklaşımlar

Oyunun çocuğu değerlendirme aracı olarak kullanılması 20. Yüzyılın başlarına dayanır. Başlangıçta, özellikle psikanalistler çocuğun oynadığı oyunu onun emosyonel (duygusal) süreçleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yorumlamak üzere kullanmışlardır. Buna karşın, gelişimsel fonksiyonların oyun temelli değerlendirmesi göreceli olarak daha yakın bir geçmişe sahiptir. Oyunun gözlemlenmesi aracılığıyla bebekler ve çocuklar hakkında bilgi edinme çabaları 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başlarına dayanır (Önder, 2014).

Disiplinler Ötesi Oyun Temelli Değerlendirme (DOTD)

Oyun temelli değerlendirmeye yönelimdeki artış Linder'in (1990) geliştirmiş olduğu Disiplinler ötesi Oyun Temelli Değerlendirme (Tarns disciplinary Play Based assesment- TPBA) modeli aracılığıyla olmuştur. Bilindiği gibi, küçük çocuklar için oyun çok doğal ve yaygın bir aktivitedir. Dolayısıyla, çocuğun oyun esnasında değerlendirilmesi doğası gereği tehdit edici değildir. Linder (1990)'in geliştirdiği bu değerlendirme türü çocukların sadece gelişimsel yetenekleriyle değil, aynı zamanda onların sosyal etkileşimleri, öğrenme sitilleri ve davranışlarıyla da ilgilenir. Değerlendirme aileleri ve çeşitli disiplinlerden profesyonelleri kapsayan bir ekip tarafından yapılır. Ekip, çocuğu bir saat boyunca ebeveynlerle, akranlarla ve oyunu kolaylaştıran kişi ile olan oyun aktivitelerinde gözlemler. Oyun çocukluk döneminde düzenli bir gelişimsel sıra izlediğinden, hazırlanacak müdahale programları için okulöncesi çocuğun olgunlaşma ve yeterlilik düzeyine ilişkin oldukça faydalı ölçümler sağlar (Linder, 1993).

Değerlendirme sırasında sorulan sorular ve oyun seansının yapısı çocuktan çocuğa değişir. Bu yüzden DOTD her çocuk için kendine özeldir ve süreç aynı zamanda çocuğun ihtiyaçlarına göre değiştiği için dinamiktir. Bu teknik 6 aylıktan 6 yaşa kadar her çocuk için uygundur. Engelli ya da risk altındaki çocuklar da DOTD aracılığı ile değerlendirilebilir (Linder, 1991 akt.). DOTD için çevre, herhangi bir ortamıdır. Ortamdaki oyuncakların bilişsel, motor, dil, uyum, duygusal-sosyal boyutlar gibi çeşitli gelişim alanlarına örnek teşkil etmesi gerekir.

Linder (1993) bir oyun değerlendirme sürecinde aşağıdaki evlerden bahseder:

- - Evre I çocukla birlikte yapılandırılmış bir şekilde başlatılmasıdır.
- - Evre II oyunun okulöncesi çocuğu tarafından spontan olarak başlatılmayan yönlerini kapsar. Kolaylaştırıcı bu aşamada devreye girer.
- - Evre III'de özne konumunda olan çocuğa bir akran katılır ki; ekip iki çocuk arsındaki etkileşimi gözlemleyebilsin.
- - Evre IV'de ebeveynler çocukla oynar ve ekip etkileşimleri gözlemler.
- - Evre V'de, bu son aşamadır, çocuğa ve akranına atıştırmalık yiyecekler ikram edilir. Bu aşama, ekibin çocuğun oral motor fonksiyonlarını, onun akranlarıyla sosyal etkileşimlerini ve özbakım becerilerini gözlemlemesine yardımcı olur.

DOTD bütün bir değerlendirme ve ya diğer değerlendirme yöntemleriyle birlikte kısmi değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilmesi, ebeveyn katılımı ve test sonuçlarına göre daha fonksiyonel müdahale programlarını hazırlanmasına

fırsat tanımaktadır (Linder, 1993). Güçlü yanlarının yanı sıra sınırlılıkları da geçerlik güvenirlik gibi psikometrik yeterliliklerini araştıran az sayıda araştırmanın olmasından bu araştırmaların arttırılmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir.

Oyun Değerlendirme Ölçeği: Fewel (1992) tarafından geliştirilen Oyun Değerlendirme Ölçeği (Play Assesment Scale-PAS) 2 aydan 36 aya kadar olan çocukların oyun gelişimini deneysel ve gözleme dayalı olarak değerlendiren ve 45 maddeden oluşan bir ölçektir. Maddeler gelişimsel olarak ardışık bir şekilde sıralanmıştır ve her çocuk için maddelerin sadece belli bir bölümünü değerlendirmek üzere sekiz yaş aralığı halinde düzenlenmiştir. Oyun Değerlendirme Ölçeği öğretmenler, ebeveynler, uzmanlar veya ölçeğin işleyişini iyi bilen yetişkinler tarafından uygulanabilmektedir. Çocukların öncelikle spontan oyun davranışları gözlemlenir. Bu aşamada uygulamacı tarafından çocuğun kronolojik yaşına veya tahmin edilen gelişim seviyesine karşılık gelecek şekilde seçilen bazı oyuncak setleride kullanılır. Bunu çocuğun kolaylaştırılmış oyun seansında gözlemlenmesi izler. Bu seansta çocukların oyun gelişiminin sınırları, test maddelerinin uygulamaları teşvik edilmek suretiyle değerlendirilir. Çocuğun yaşını tespit edebilmek için oyun davranışları ölçekteki yönergeye göre kodlanır. Oyun yaşı çocuğun sadece spontan oyun sürecindeki davranışlarından oluşur. Tavan/taban yaklaşımı kullanılır ve bir dönüşüm tablosu aracılığıyla hesaplanan davranış sayılarından oluşan ham puanlar çocuğun oyun yaşına çevrilebilir. Çocuğun teşvik edildiği durumda ortaya çıkan davranışlara ilişkin gözlemler ise onun gelişimi ve gelişmekte olan becerilerine dair niteliksel tanımlamalar için kullanılır. (Athanasious'dan aktaran Önder, 2004). Athanasiou (2004)'ün belirttiğine göre, Oyun Değerlendirme Ölçeği'nin bir oyun temelli değerlendirme yaklaşımı olarak güçlü yönleri vardır. Bunlardan biri, ölçeğin göreceli olarak uygulanmasının kolay olmasıdır. Diğeri ise, diğer oyun temelli değerlendirme ölçeklerine göre geçerliliğine ilişkin daha fazla verinin bulunmasıdır. Ölçekten elde edilen ölçümler diğer standardize olmayan ölçümlerle güçlü korelasyonlar göstermektedir. Diğer taraftan; oyun yaşlarının bir norm grubundan türetilmemiş olması, süreçte aile katılımının az olması, sınırlı bir yaş aralığına uygulanması (2 aydan 36 aya kadar) ve güvenirliğine ilişkin yeterli kanıtların olmayışı ölçeğin zayıf yönleri arasında sayılabilir (Önder, 2014).

Formal Olmayan Oyun Gözlemleri

Diğer yaklaşımlarda olduğu gibi yapılanmamış gözlemlerde de uzmanlar çocuğu ya da ebeveyni birlikte oyun ortamında gözlemlerler. Gözlenen oyun davranışı çocuğun gelişim seviyesi veya uygulanacak tedavi ya da müdahale programına ilişkin verilecek kararların temelini oluşturur. Formal ölçümden farklı olarak uz-

manlar oyun ortamını yapılandırmada daha özgürdürler. Böylelikle hem aile hem de uzman için daha rahat bir ortam sağlanmış olur ve çocuğun ilgisini öğrenmek daha mümkün hale gelir (Önder, 2014).

Yapılandırılmamış oyun gözlemleri klinik ortamda, ev ortamında ve sınıf ortamında gerçekleştirilebilir. Uzman gözleminin duruma göre bu ortamlardan herhangi birinde yapılmasına karar verilebilir. Sınıf ortamındaki dikkat dağıtıcı unsurlar çocuğun oyunu baştan sona kadar aynı seviyede sürdürmesini zorlaştırmaktadır. Bu noktada ev ortamı daha rahatlatıcı olabilir (Athanasious, 2004). Yapılandırılmamış gözlemlerde çocukların bildikleri oyuncakları ortamda bulundurulması dikkate edilmesi gereken noktalardan biridir. Bu hususta ebeveynlerden yardım alınabilir. Oyun materyallerinin ilginç ve daha önceden görülmemiş olması çocuğun doğası gereği keşfetme ve merak güdülerini harekete geçirir. Eğer niyetimiz çocuğun oyun davranışlarını değerlendirmek ise onun daha önce tanıdığı oyuncaklarla çalışmak oyuna daha çabuk yönelmesini sağlayacaktır (Athanasious, 2004; Hughes, 1995).Aksi takdirde çocuk yeni oyuncak objesini keşfetmeye odaklanacak ve oyun ortamından elde etmek istediğimiz bilgilere ulaşmamız zorlaşacaktır (Önder, 2014).

Göz önünde bulundurulması gereken bir diğer husus, ebeveynlerin oyun gözlemlerine katılıp katılmayacağıdır. Yapılan araştırmalar ebeveynlerin oyun arkadaşı olarak çocukların oyun davranışlarını teşvik edici yönde davrandıklarını bununda çocuğun oyun seviyesinin var olandan daha üst seviyede çıkmasına neden olduğunu göstermiştir. Bu durumda eğer bağımsız ve spontan oyun, gözlemlerimizin odak nokrasını oluşturuyorsa ebeveynlerin sürece katılmamasını tercih edebiliriz. Diğer taraftan, çocuğun ve ebeveynin oyun ortamında birlikte gözlemlenmesi ebeveyn-çocuk ilişkileri hakkında çocuğun itaati, ebeveynin cevap verebilme yeteneği vb. önemli bilgilere ulaşmamızı sağlayabilir (Athanasious, 2004) .Yapılandırılmamış oyun gözlemleri, çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi bakımından öğretmenler tarafından da kullanılabilir. Çocuğun gelişimiyle birlikte oynadıkları oyunlarda da gelişim ve değişim gözlenir. Öğretmenler gözlemlemek istedikleri özellikleri dikkate alarak farklı gözlem formları hazırlayabilirler (Önder, 2014).

Sonuç olarak yapılandırılmamış oyun gözlemlerinin çocuğun davranışları ve gelişimi ile ilgili olarak daha niteliksel bilgileri elde etmemize ve diğer formal yöntemlerle elde etmekte zorlandığımız doğal tepkilerini tespit etmemize yardımcı olacağı söylenebilir (Önder, 2014).

Oyun Gözlem Formu Örneği (Syeed and Guerin, 2000).

Gelişim Alanı	Tek Başına Oyun	1	2	3	Grup Oyunu	1	2	3
Duygusal	Kendini meşgul etme				Paylaşma			
	Gülme				Gülme			
	Ağlama				İşbirliği yapma			
	Kendini kontrol etme				Kendini kontrol etme			
	Değişime tepki verme				Değişime tepki verme			
	Diğerleri:				Diğerleri:			
Yorumlar:								

Görüldüğü gibi formda çocuğun duygusal gelişim alanı ile ilgili davranışsal özelliklere bu özelliklerin değerlendirilmesi için 1-3 arasında değerler alan bir değerlendirme sistemin yer verilmiştir. Bu tarz bir değerlendirme çocuğu kendi yaşındaki diğer çocuklarla karşılaştırmak yerine, onun kendi içinde ki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlemesine ve böylece çocuğun gelişim alanlarına ilişkin daha ayrıntılı değerlendirme yapılmasına ve gerekliyse erken müdahale programının hazırlanmasına yardımcı olmaktadır (Syeed ve Guerin'den aktaran Önder, 2014).

Gözlem yapma ve kayıt tutmayla ilgili yönergeler: Etkili bir gözlem ve kayıt tutmada şunlara dikkat edilmelidir.

1. Gözlem yapmaya kayıt tutmaya hazır olun: İşlevsel hızlı bir sistem geliştirin. Bazı öğretmenler boyunlarına kalem asarlar ve yanlarında boş çizgili kağıtlar bulundururlar. Bazıları da küçük not defterleri bulunan önlükler giyerler. Çocukların dosyalarını üzerine yapıştırılacak bir takım renkli yapışkan kağıtlar kullanabilir ve daha sonra bunları kalıcı dosyalarına aktarabilirsiniz. Eğer hızlı not tutamıyorsanız ve çocuklar çok hızlı konuşuyorsa bir ses kaydedici ya da bir grup çocuğun kelime ve eylemlerini yakalamak için video kamera kullanabilirsiniz.

2. Fazla dikkat çekmeyin: Çocukların doğal olabilmeleri için belirli bir mesafede durun ve gözlemlemeye çalıştığınız çocuk ya da çocuklara fazla müdahale etmeyin. Gözlemlediğiniz çocuk ya da çocuklarla konuşmaktan ya da etkileşimden kaçının, eğer onlar size yaklaşırlarsa onları yaptıkları işe geri yönlendirin. Onlara o anda farklı çocukların ne yaptığı ile ilgili yazılar yazdığınızı söyleyin.

3. Bir odak noktası oluşturun ve olup bitenleri gözlemleyip kaydedin: Aradığınız şeyi bilin ve ona göre gözlemler planlayın. Örneğin çocuğun sanatsal gelişimi ile ilgileniyorsanız, resim yapılan zamanı seçmeniz anlamlı olacaktır. Ancak çok fazla gelişimsel verinin elde edilebileceği planlanmamış anları gözlemlemek için yeterince esnek ve doğal olun.

4. Kayıt tutarken objektif, tarafsız ve ön yargısız olun: Çocukların söyledikleri ve yaptıkları şeyleri kaydedin. Yüz ifadeleri, duruşlar ve beden hareketleri dahil sözel olmayan ipuçlarını da buna dahil edin. Çocuğun ismini, tarihi, zamanı ve "sanat merkezinde" gibi ortam isimlerinin yanı sıra olaya dahil olanları da kaydedin. Gözlemlemeyi sık sık yapın aynı çocuğu farklı ortamlarda gözlemleyin. İyi, kötü, güzel ya da yaramaz gibi yorumlardan kaçının. Bunlar yoruma dayanırlar yani göreceli dirler ve doğrudan gözlenemezler. Çocukların cinsiyet, ırk, kültür, etnik köken, sosyal sınıf ya da özel ihtiyaçları açısından tek tipleştiren kelimeler kullanmayın.

5. Gözlemi, analiz yapma ve yorumlamadan ayırın: Gözlemleme tanımsaldır ve gerçeklere dayanır. Analiz ve yorum ise çıkarım anlamına gelir. Örneğin; itme ve tekmeleme davranışları doğrudan gözlemlenebilirken, "saldırgan olma" daha genel bir yorumdur ve doğrudan gözlemlenemez. Saldırgan olma ne demektir? Küfretme, ardından konuşma, çimdikleme ya da bağırma mıdır? Bazı gözlemciler yorumlarını gözlemlerini sonuna ilave etme yoluna giderler ya da daha sonraya bırakırlar. Bu durum doğrudan sonuca atlamak yerine dikkatli bir yeniden okuma, anlayışlı bir analiz yoluyla görüşlerini yansıtmak için zaman kazandıran bir davranıştır. Bir seferlik gözlemleme, sonuç çıkaracak kadar önemli veri vermeyecektir ancak analiz ve yorumlarınız için size destek sağlayacaktır. Gerçek mi, çıkarım mı? İyi bir gözlem; anlam çıkarmaktan çok işitilen ve görülen şeylere dayanır.

6. Gözlem için kendi amacınıza uygun bir strateji seçin.

7. Çocuklarla çalışırken seçebileceğiniz çok fazla teknik vardır. Bazılarının uygulaması çok çabuk olurken, bazıları zaman ister ve kaydetme gerekir. Bazılarının yapılandırılması gerekirken bazılarında sadece kalem ve kağıt yeterlidir. Çocuk üzerinde çalışmak için ne kadar fazla zaman ayrılır ve ne kadar çok stratejiye başvurulursa, çocuğu anlamamız o kadar tam ve bütüncül olacaktır. Stratejilerin içinde hikaye oluşturma, zaman ve olay örneklemesi, kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri bulunur (Schırrmacher, 2012).

Bireysel Değerlendirme

Öğretmenler oyunla değerlendirmede bireysel gözlem sonuçların kaydını tutabilir ya da değerlendirme çizelgesihazırlayabilir (Ömeroğlu vd., 2010). Bu amaçlar dışında, hem oyun hem gelişim düzeyine yönelik "Kurallı oyunlarda başarılıdır", "Grup içinde işbirlikçi davranma çabasıdır", "Oyunlara istekle katılır", "Oyunlarda genellikle liderdir","Başladığı oyunu bitirir", "Oyunlarda dikkatlidir", "Oyunlarda düzgün cümleler kullanır", "Oyunlarda kendine güvenir"(Seyrek ve Sun, 1999) gibi maddelerin yer aldığı bir değerlendirme çizelgesi oluşturulabilir. Değerlendirme, "iyi düzeyde, yeterli ve özel yardıma ihtiyacı var." Şeklinde değerlendirilebileceği gibi "her zaman, nadiren, hiçbir zaman" gibi değerlendirilerek de yapılabilir. Değerlendirme maddeleri, 8-10 adetle sınırlandırılmalıdır. Çocuğun amaç ve hedefleri yerine getirmede hangi düzeyde olduğunu not etmek daha faydalıdır (Ömeroğlu vd., 2010).

Grup Değerlendirmesi

Her çocuğun oyuna katılımı, ayrıntılı bir şekilde kaydedilemeyebilir. Fakat gelişme ve değişiklikleri not edilen çocukların bireysel olarak değerlendirilmesine ek olarak etkinliklerden sonra gözlem ve düşünceleri kaydetmek, grup çalışmasıyla ilgili bilgi sağlayabilir. Grup değerlendirmesi için şu tip sorular sorulabilir: "Çocuklar bu oyun oturumundan, öncekinden daha fazla hoşlandılar mı?", "Katılıma başlangıçta olduğundan daha fazla istekli oldular mı?", "Katılım oranında giderek bir artış var mı?" (Bolton'dan aktaran, Ömeroğlu vd., 2010).

Değerlendirmenin yapılmasında, değişiklikleri kolaylıkla not etmek ve zaman kazanmak için bir ölçek kullanmak faydalıdır (Ömeroğlu vd., 2010).

Verilen cevapların cetvelleştirilmesinin daha matematiksel bir metodu, on üzerinden yüz şeklinde değerlendirmek üzere her sorunun altında birden ona kadar puan vermektir. Yılda dört defa veya her yarıyılın sonunda alınan puanları kıyaslamak gelişime kara vermeye yardım eder. Eğitimcinin özel nesneler vererek sunduğu konuyu içeren bir soru geliştirilebilir ve buna benzer sorulara verilen cevaplar, her etkinlikten sonra işaretlenebilir (Bolton'dan aktaran Ömeroğlu vd., 2010).

Gelişimsel Becerilere Göre Değerlendirme

Oyun sırasında çocuğun gelişim basamakları formal ve informal yöntemlerle değerlendirilebilir (Ömeroğlu vd., 2010). Her ne kadar küçük çocuklarda alternatif değerlendirme yöntemleri önerilse de zaman zaman zaman kontrol listeleri,

derecelendirme ölçekleri v.b. hazırlanıp kullanılabilir. Kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri: Ticari olarak kullanılmasına rağmen birçok ölçek ve liste öğretenler tarafından oluşturulmaktadır. Bunların oluşturulması zaman alır ancak kullanımı daha az zaman gerektirir. Bir kontrol listesinde maddeler tanımlanır ve gözlemci yalnızca hangi maddenin mevcut hangisinin yok olduğunu belirtir (Schırrmacher, 2012).

Derecelendirme ölçekleri ise zamandan tasarruf sağlayan ikinci gözlem aracıdır. Bir derecelendirme ölçeğinde maddeler tanımlanır ve gözlemci maddenin çocukta gözlemlendiği dereceyle ilgili karar verir. Derecelendirme ölçeği kontrol listesine göre çok daha doğru karar verme imkanı sağlar. Ancak basit olarak kontrol listeleriyle derecelendirme ölçeklerinin ortak noktası, yargı açısından eksik olmasıdır (Schırrmacher, 2012).

Portfolyo Değerlendirme:

Oyun değerlendirmesinde, çocukların bireysel gelişim portfolyosu tutulabilir. Çocukların oyun gözlemleri, oyun sırasındaki ses video kayıtları, resimler ve ürünleri hem oyun sürecindeki gelişimini hem de gelişim basamaklarında ki ilerlemeyi takip etmek amacıyla dosyalanabilir.

Programa Dayalı Değerlendirme:

Mevcut müfredatın yeterli olup olmadığın ve değişikliğe ihtiyaç olup olmadığına karar vermek için gelişimin devamlılığında çocukların nerede olduğu belirlenir. Zaman içinde gelişime kara vermek için çocuğun performansında zaman içinde iki ya da daha fazla noktada sergilediği aynı tür davranışları karşılaştırılır.

"Sahana Mass'in sosyal gelişim kayıtlarından seçilmiş alıntılar"	**2,5- 6 Yaş Arası Akran Oyunu Gelişim Aşaması (Howes, 1980'den Uyarlanmıştır)**
23 Eylül-Dramatik Oyun Anne olarak giyinmiş. "bulaşıkları yıkayacağım. Akşam yemeği hazırlıyorum" der. Tabakları, kaşıkları, tencereleri, yıkar ve bulaşık selesine koyar. Havluyu alan yanındaki çocuğa bakar. S.de havlu alır. Birbirleri ile konuşmazlar.	**Seviye 1:Basit Paralele Oyun** Yakınlık var ama herhangi bir göz teması ya da sosyal davranışta bulunmaz. **Seviye 2: Paralel Oyun** Karşılıklı ilgilenme benzer etkinliklerde bulunurlar ve zaman zaman birbirlerine bakarlar. Taklit de yapabilirler.
27 Aralık- Dramatik Oyun Topuklu ayakkabı giyer ve çanta takar. Otobüs yapmak için sandalyeler sıralanır. S. birinci sandalyeye oturur ve "Bu benim otobüsüm. Ben kullanacağım Gabriella paranı ver. Sonrada otur" der. Ben kullanabilir miyim der. S. Cevap vermez. Ama ses çıkararak otobüsü çalıştırır.	**Seviye 3: Basit Sosyal Oyun** Birbirlerine doğrudan sosyal davranışta bulunurlar. Etkinlikler çok uyumlu değildir. **Seviye 4: Tamamlayıcı/Karşılıklı Farkındalık Oyunu** Nesneleri karşılıklı alırlar, karşılıklı konuşma yoktur. **Seviye 5: Tamamlayıcı Karşılıklı Sosyal Oyun** Tamamlayıcı karşılıklı sohbete katılma ve sosyal etkileşimle birbirinin yerine geçme vardır.

Şekil 13. 1. Oyun Gelişim Aşamasına Göre Çocuğun Oyun Davranışlarına Dair İki Değerlendirmenin Karşılaştırılması

Shana'nın Eylül ayındaki oyunu paralel oyuna benzerlik göstermektedir. Ancak aralık ayında daha da ilerlemiştir. "Bu ilerleme yeterli midir?", Ya da çocuklar daha fazla deneyime mi ihtiyaç duymaktadırlar? (Mcafee ve Leong, dan aktaran Elkind, 2011). Burada müfredatın amaçları ve standartlara uygunluğuna bakmak, çocuklar hakkında yeterli ayrıntılı bilgi toplamak ve yorumlamak gereklidir (Elkind, 2011).

Okul öncesi dönemde ayrıca iki açıdan da değerlendirme yapılması gerekmektedir.

Oyun Temelli Değerlendirmenin Güçlü Yönleri

Oyun çocuğun doğal ortamında değerlendirilmesine imkan tanıdığından performansını en üst düzeyde göstermesine yardımcı olur. Çocuğun gelişimini izlemede esnek bir format sağlar. Bu esneklik, çocuğun daha az stres ve tehdit hissetmesine yardımcı olarak özellikle küçük güvenilir araçlar olmalarına karşın doğal olmayan bir ortamda kağıt-kalem formatında yapıldığından çocuğun gerçek gelişim seviyesini yansıtmayabilmektedir (Önder, 2014). Oyun temelli değerlendirmenin standardize testlere göre bir diğer güçlü yanı, çocuk için hazırlanacak müdahale programları ile daha kolay bağlantı sağlanmasıdır. Standardize testler ise geçerli ve güvenilir araçlar olmalarına karşın doğal olmayan bir ortamda kağıt kalem formatında yapıldığından çocuğun gerçek gelişim seviyesini yansıtamayabilmektedir ve küçük çocuklar için kaygı verici olabilmektedir. Ayrıca kalem kullanma becerileri yeterince gelişmediğinden bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde göstermeyebilirler. Aile katılımına izin vermesi oyun temelli değerlendirmenin güçlü yanlarından biridir. Ailenin katılımı ebeveyn çocuk etkileşimi hakkında fikir edinmemizi ve daha sıcak bir değerlendirme ortamı oluşmasını da sağlamaktadır (Önder, 2014).

Oyun Temelli Değerlendirmenin Sınırlılıkları

Oyun temelli değerlendirmenin sınırlılıklarından biri geçerlik ve güvenirlik sorunudur. Her ne kadar oyun temelli değerlendirme gözlem sonuçları ile standardize ölçümler arasında yüksek korelasyon veren araştırma bulguları mevcutsa da geçerlik ve güvenirlikle ilgili yeterince kanıtın olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle araştırmacılar çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde tek bir yöntemi izlemekten ziyade standart testler, gözlem, yapılandırılmış gözlemler, derecelendirme ölçekleri gibi değerlendirme tekniklerini de içeren stratejiler kullanılmalıdır. Oyun temelli değerlendirme yaklaşımları, değerlendirdikleri gelişim alanları açısından birbirlerinden farklılaşabilirler. Yani bu tür ölçümler her zaman tüm alanları kapsayıcı nitelikte olmamaktadır. Böyle bir durumda oyun temelli ölçümlerin diğer değerlendirme yöntemler inden elde edilen ölçümlerle desteklenmesi gerekmektedir. Oyunu değerlendiren uzman veya diğer katılımcıların gözlem becerilerinin yeterince gelişmemiş olması da bir diğer sınırlılık olarak görülebilir. Bu nedenle gözlemciler arasında ki tutarlılığın sınanması faydalı olabilir (Önder, 2014).

Oyunla Tanı

Oyunun tanı amacıyla kullanılması, çocuğun tabii olarak ifade etmesi ve böylece kişiliğini en biçimde ortaya koyması ile mümkün olmaktadır. Bu görüşe dayanarak çocuğun deneyim ve düşünce tarzını ortaya koyan oyun testleri geliştirmişlerdir. Buna örnek olarak 1939 yılında Gerthild Von Staabs tarafından geliştirilen Sceno-Testi ve 1939 yılında Margaret Lowenfeld tarafından geliştirilen Welt-Test söylenebilir. Her iki testte de, çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimi saptanmaktadır. Duygusal gelişimi saptamak amacıyla Höhn (1964) tarafından yapılan bir araştırmada 3-15 yaşlar arasındaki 99 öğrenciye Sceno-Testi uygulanmış şu noktalar saptanmıştır: Küçük çocuklar henüz bir konu oluşturamamakta genellikle materyallerle ilgilenmektedirler. Cansız figürleri canlı gibi algılamaktadırlar. 4-6 yaşındakiler aynı grup figürleri bir araya getirme eğilimi göstermektedirler. 6-8 yaşlar arsındakiler küçük oyunlar yapabilmekte, ancak genellikle bebeklerin şeklini bozmamaktadırlar. Bu yaştakiler bebeklerin olduğuna inanmamakta, fakat bazı hayvanlardan korkmakta gerçek dünya ile fantezi dünya arasında ayırım yapamamakta, henüz fantezi dünyada yaşamaktadırlar. Oyunun oluşturulması planlı değil, materyale göre rastlantısal olmaktadır. Birbirinden ilgisiz kurgular oluşturmaktadır. 9-11 yaşlarındaki çocuklar arasında ise bilinçli bir oyun kurulmakta, aynı zamanda isimlendirilmektedir. Fantezinin rolü azalmakta, gerçekçi olunmaktadır. Genellikle tüm materyallerin kullanıldığı oyunlar kurulmaktadır. Ergenlik döneminin başında ise oyun daha fakir olmakta, materyale ve teste karşı kritik davranılmaktadır. Oyunlar planlı olup bir bütünlük göstermektedir. Ruhsal gelişimleri geri olan çocuklarda ise oyun davranışı gelişme durumuna uygun olarak gelişmektedir (Özdoğan, 1997).

Oyun Yoluyla Zihinsel Gelişimin Saptanması

3 yaş 6 ay ile 11 yaş çocuklarının oyun davranışı ve zihinsel gelişimi arasında ki ilişki Tolucic (1963) tarafından incelenmiştir. Z.B.= 80-139 arasındaki 95 çocuk bir oyun odasında iki defa 40.dk. lık süre ile aşağıda belirtilen hususlarda gözlem odasında izlenmiştir. Bir ya da birkaç oyuncakla ilgilenme süresi, oyuncağın kullanılış şekli, oyun materyalinin seçimi. Oyuncak ile ilgilenme ve organizasyon derecesi aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir.

A) Çocuk diğerlerinin oyununu izler ve ilgi gösterir. Oyuncakları taşır, hareket ettirir.

B) Basit bir oyun dener. Örn. Bir otomobili iter, düdüğü üfler veya sallanan atın üzerine çıkar.

C) Oyunu daha da çeşitlendirir. Bebeği arabasına koyar gezdirir. Kamyonu kumla doldurur.

D) Oyuncağı daha karmaşık bir biçimde kullanır ve belirli bir amaç izler. Bebeği arabaya oturtur ve "Şimdi seni anneanne ye götürüyorum." der.

Oyuncak yapıcı ve yaratıcı bir amaca yönelik olarak kullanılır. Oyun üstün bir organizasyon derecesi gösterir. Örn. Küçük kardeşini oyun alanına getirmek, bir bebeği gezdirmek, bebeğin ve oyuncakların olduğu bir arabayı kullanmak gibi. Oyunun bu farklı organizasyon derecesi 12den 5'e kadar (a-1, C-5) olarak değerlendirilir. Bu değerlendirme için bir oyunun en az bir dakika sürmesi gerekmektedir. Toplam not oyun süresi ve organizasyon derecesinden oluşmaktadır. Bağımsız değişken olarak zeka yaşı ve kronolojik yaş alınmıştır. Çocuklar üç kız ve üç erkek olmak üzere değişik oyunların oynanabileceği bir oyun odasında gruplar halinde oynatılmıştır (Özdoğan, 1997).

Verilerin değerlendirilmesi ile oyun davranışının organizasyon derecesi arasında sıkı bir ilişki bulunmuştur (r = 0,82). En düşük zeka yaş grubu oyun süresinin % 75'inin üzerinde A ve B oyununu tercih etmişlerdir. Yüksek zeka yaşı olanlar gözlemlemeye ve materyal değiştirmeye daha az zaman ayırmışlardır (A ve B), daha karmaşık (C, D ve E) oyunlarını oynamışlardır. Bunların yarışma eğilimi gösterdikleri ve daha çeşitli oyunları oynadıkları izlenmiştir. En yüksek zeka yaşında olanlar sürenin % 34' ünü D ve E grubu, % 17' sini C ve E grubu ve % 33' ünü de A ve B grubu oyunlarla geçirmişlerdir. Bu demektir ki oyunun organizasyon derecesinden çocuğun zeka yaşı oldukça kesin olarak tahmin edilmektedir (Özdoğan, 1997).

Diğer taraftan normal ve duygusal bozukluk gösteren çocuklar arasında yapılan karşılaştırmalı araştırmalarda, en fazla göze çarpan farkın, nevrotik çocukların daha az oyuncak kullandıkları, böylece dünyalarının dar ve fantezisiz olduğu gözlenmiştir. Bunların insan figürleri kullanmadıkları ve oyuna başlama süresinin uzunluğu dikkat çekmektedir. Sıkça verdikleri aralar nedeniyle oyunları uzamıştır. Zihinsel özürlü çocukların oyun kurmada yetersiz oldukları gözlenmiştir. Bunların oyuncakları ilgisiz bir biçimde birleştirdikleri, gelişi güzel sıraladıkları görülmüştür. Korkulu çocuklarda da aynı durum gözlenmiştir. Altını ıslatan çocukların ıslak kumla belirgin bir şekilde daha az oynadıkları dikkat çekmiştir (Özdoğan, 1997).

Doğuştan insanoğlunun yapısından kaynaklanan oyun eylemi için yetişkinlerin bir enerji sarf etmesine gerek yoktur. Çocuk oyuncak ve oyuna elverişli bir ortam içine girdiğinde doğal olarak oyuna başlar. İyi hazırlanmış bir sınıf ortamında öğretmenin yapması gereken şey sadece gözlemlemek ve gerisini çocuğun

yaratıcılığına bırakmaktır. Öğretmen çocuğu iyi tanıyıp gözlemleyerek eğitim ortamında sık sık değişiklikler yapmalıdır. Çocuğun öğrenmesini keşfetme ve merak dürtülerinin devamını sağlayan oyun ortamlarını düzenleyebilmesi iyi bir eğitim ortamının olmazsa olmaz koşuludur (Aynal, 2010).

Oyunun Tanısal Önemi

Oyun çocuğun gelişimsel düzeyini yansıtmaktadır, bu nedenle tanısal bir araçtır. Oyun oynayan bir çocuğun gözlemlenmesi sırasında çocuğun davranış ve hareketleri hem gelişimsel özellikleri ile ilgili ipuçları verirken hem de ruhsal ve psikolojik olarak yaşadıklarını da yansıtabilmektedir.

Çocuğun gelişiminde yaşamsal bir önemi taşımakta olan oyun, onun gelişimini yansıtmaktadır (Pehlivan, 2011). Çocukların gelişim süreçleri ile oynadıkları oyun türü ve çeşidi arasında bir koşutluk olduğu alan yazına dayalı incelemeler sonucunda ortaya çıkmıştır (Pehlivan, 2011).

Çocuğun oyun ortamında oyuncaklarla ilişkisi, oyunda aldığı roller, benimsediği davranış kalıpları, kurallara uyma düzeyi, grupla işbirliği yapma, kişisel sorumluluk üstlenme, ilgisi, becerileri, duygulanım düzeyi, liderlik özellikleri, başkalarının özelliklerine saygılı olma, bencillik, paylaşımcılık gibi çok sayıda niteliği gözlenerek çocuk hakkında bilgi edinilebilir. Ayrıca oyun aracılığıyla çocuğun sıkıntı ve sorunları ile davranış bozukluklarını anlamak ve bu davranış problemlerini oyun aracılığıyla çözmek de mümkün olabilir. Çoğu kez çocuğun oyun tercihlerine ve davranışlarına bakarak temel ilgi alanlarını, kişisel tutum ve eğilimlerini tanımak, ruhsal güçlüklerini ve davranış bozukluklarını teşhis etmek mümkün olmaktadır. Uzmanlar, çocuk oyunlarının bu yansıtıcı potansiyelinden yararlanmaktadır (Babaroğlu, 2011).

Oyun, çocuğun gelişimsel görevlerini ne kadar yerine getirebildiğinin anlaşılabilmesini sağlar ve gelişimsel kapasitesini yansıtır. Farklı oyun çeşitleri, çocuğun gelişimsel durumunu yansıtabilir aynı zamanda da çocuğun bilinçsiz fantazilerini ve oyununu açıklayabilir (Drake'den aktaran Aydın, 2010). Oyun çocuğun kendisine ilişkin duygularını vurgular (Aydın, 2010).

Oyunla Değerlendirmenin Avantajları

- Değerlendirme soru-cevap formatı ile yapılandırılmış steril bir ortamın tersine çocuğun doğal oyun ortamında gerçekleşir.
- Oyunla değerlendirme, çocuğunun maksimum performans düzeylerini ortaya çıkarmak için dizayn edilmiştir birçok standart test tersine çocuğa performansını optimum düzeyde sergileme fırsatı verir.
- Oyunla değerlendirme, katı sıralaması olan standart testilerin tersine esnek bir formata sahiptir.
- Oyunla değerlendirme, sonuçları güçlü ve müdahaleye ihtiyaç olan alanları belirler, standart testle sayısal skorlar verip çocuğun performansını daha az açıklarken description (Vance, Ryallsand, and Glover, 2002).

Sonuç

Oyun; aile katılımı, öğretmenler ve uzmanlarında katılımını içerecek şekilde kullanıldığında diğer çocuğu tanıma yöntemleriyle elde edemediğimiz birçok bilgiyi elde etmemize yardımcı olmaktadır. Bu nedenle çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde daha sık kullanılabilir. Oyun merkezli değerlendirme, çocuk gelişimini tam anlamıyla değerlendirmek için aile merkezli yaklaşımların öneminde vurgu yapmaktadır. Bu noktada aileler oyun davranışı, yaşına ve gelişim seviyesine göre oynadığı oyunlar ve kendilerinin değerlendirme sürecindeki kritik rolleri gibi hususlarda bilinçlendirilmelidirler. Bu şekilde onlara, oyun yoluyla çocuklarını daha iyi tanıma ve gelişimsel geriden gelmesi olası özellikleri açısından uyanık olma noktasında da farkındalık kazandırabilir (Önder, 2014).

Kaynaklar

Athanasiou, M. S. (2007). Play based approaches to preschool assessment. (Eds. B. A. Brackenand R. J. Nagle). The Psychoeducation assesment of preschool children (s.219-238).New Jersey: LEA.

http://www.nasponline.org/publications/booksproducts/BP5Samples/549_BPV71_33.pdf.

Aydın, A. (2010). Oyun dil ve düşünce. Ankara: Eğiten Kitap.

Aynal, Ö. Ş. (2010). Çocukta oyun gelişimi ve yaratıcılık. (Ed. E. Deniz), Erken çocukluk döneminde gelişim. (s. 283-314).Ankara: Eğiten Kitap.

Babaroğlu, A. (2011). Çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı. Ankara: Vize Yayıncılık.

Bagnato, S. J. (2005). The authentic alternative for assessment in early ıntervention: An emerging evidence-based practice. Journal of Early Intervention. 28:17-22.

Brassard, M. R. and Bohem, A. E. (2008). Preschool princeples and practices. NewYork: Guilford.

Brown J. G. (2009). Influences on early chıldhood developmentpractıce. http://www.education.com/reference/article/early-childhood-development/

Çakmak, A., ve Elibol, E. (2011). Çocuk ve oyun. Ankara: Vize.

Çakmak, A., ve Geçmiş, H. H. (2012). Çocukta sanat ve yaratıcılık. Ankara: Vize Yayıncılık.

Dönmez, B. N. ve Şahin, S. (2011). Özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi. (Ed. N. Baykoç Dönmez) Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. (s. 54-70). Ankara: Eğiten Kitap.

Howard, V. F., Williams, B., and Lepper, C. E. (2011). Özel gereksinimi olan küçük çocuklar eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için başlangıç (Very Young Children with Special Needs). (Çeviri Editörü: Gönül Akçamete). Ankara: Nobel.

Elkind D. (2011). Oyunun gücü. (Yayına Hazırlayan: Bekir Onur). (Çeviren: Demet Erol Öngen). Ankara: İmge Yayıncılık.

Elliot, S. N., Stephen J. B., and Simeonsson R. J.(2007). The Authentic assessment advantage. (Ed. Joseph C.Witt), Authentıc assessment for early childhood intervention best practices. New York: The Guilford Press.

Marion M. (2010). Introduction to early childhood education: A developmenta lperspective. New Jersey: Paerson.

Mcafee, O., and Leong D. J. (2012). Erken çocukluk döneminde gelişimin ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi (Assesing and guiding young children's development and learning).(Çeviri Editörü: Birsen Ekinci Palut). Ankara: Nobel.

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Oyun etkinliği I. (2009).

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/56/07/973760/dosyalar/2012_12/08090655_oyunetkinlikleri1.pdf. Ankara.

Neisworth, J. T.,and Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. Infants & Young Children. 17(3): 198–212.

Ömeroğlu, E., Ceylan Y. Ş., Erbay, F., ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya. Ankara: Eğiten Yayıncılık.

Ömeroğlu E. Kandır A., Ersoy Ö., Şahin F. T., ve Turla A. (2004). Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya. (7. Baskı). Ankara: Kök.

Öncü, E. Ç. ve Özbay E.(2010). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun. (10. Baskı). Ankara: Kök.

Önder, A. (2014). Otantik değerlendirme aracı olarak eğitici drama. (Ed. Alev Önder), Okul öncesi çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri (s.162-176). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özdoğan, B. (1997). Çocuk ve oyun. Ankara: Anı Yayıncılık.

Pehlivan, H. (2011). Oyun ve öğrenme. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Russ, S. W., Fiovelli, J., and Spannagel, S. C. (2011). Play in a child development cognitive and effective processes in play. (Ed. S.W. Russand N. Larissa), Play in clinical practice evidence-based aprroaches. (s.3-30). New York: Guilford Press.

Schirrmacher R, and Fox J. E. F. (2012). Art & creative development for young children. Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi (Çeviri Ed. Neriman Aral ve Gökhan Duman). (7.baskı. 284-299). Ankara: Nobel.

Seyrek, H.,ve Sun, M. (1999). Okul öncesi eğitimde oyun. İzmir: Müzik Eserleri.

Vance L. K., and Ryalls B. O. (2005). A systematic, reliable approach to play assessment in preschoolers. International School Psychology. 26(4): 398–412.DOI:10.1177/0143034305059017. http://spi.sagepub.com/

Vance, L. K., Ryalls, B. O., and Glover, K. G.(2002). Theuse of play assesment to evaluate the cognitive skills of two and three years old children. International School Psychology.23, 169. DOI: 10.1177/0143034302023002909.

http://spi.sagepub.com/content/23/2/169.

Vance, L. K., and Ryalls B. O. (2005). Best practices in play Assessment and Intervention. International School Psychology. 33, 2.

http://www.nasponline.org/publications/booksproducts/BP5Samples/549_BPV71_33.pdf.

14. BÖLÜM

ANNE-BABA-ÇOCUK VE OYUN

İçindekiler

Giriş

1. Anne-Baba-Çocuk İlişkisi ve Oyun Üzerindeki Etkisi

1. 1. Bağlanma ve Oyun

2. Anne Babanın Oyun Üzerindeki Etkisi

2. 1. Oyun Ortamını Sağlamak

2. 2. Oyun Arkadaşı Olarak Anne Babanın Rolü ve Çocuğun Üzerindeki Etkisi

2. 3. Anne Baba Çocuk Oyunların Fonksiyonları

2. 4. Gelişime Bağlı Oyun Desteği

3. Sonuç ve Anne Babaya Öneriler

4. Anne Baba Çocuk Oyunları

Kaynaklar

Giriş

"Oyun, araştırmanın en üst düzeyidir."

Albert Einstein

Çocuklar için oyun bir yandan zevkli, heyecanlı ve ilginç olmakla birlikte ciddi uğraş teşkil etmekte ve çaba gerektirmektedir. Anlık zevkten ziyade çocuklar sosyal ve bilişsel boyutta oyundan istifade etmektedir. Bu avantajı çoğaltmak için ebeveynler devreye girebilirler. Yalnız anne babanın oyun hakkındaki düşünceleri, özellikle oyunun gelişim için önemi hakkında, kültürlerarası farklılık yaratır (Roopnarine, Shin, Jung and Hossain, 2003). Özellikle batı kültürlerinde oyunun, çocuğun gelişimi için öneminden bahsedilir (MacDonald, 1993). Araştırmalara göre oyun çocuklarda bilişsel, dil ve sosyal gelişimi olumlu yönde etkilemektedir (Moyles, 2012).

Oyunu önemsiz zanneden yetişkinler çocuklarının oyununu desteklemek için çaba sarf etmeyecekken, oyunu çocuklarının gelişimi için iyi bir araç olduğunu düşünen anne babalar çeşitli oyun aktiviteleri sağlamaya hazırdırlar. Böylece ebeveynler çocuk üzerinde ilk – olumlu yada olumsuz – etkilerini sergilemektedirler.

İlk etapta oyunun tarif edilmesi gerekmektedir. Her ne kadar Tamis-LeMonda, Užgiris ve Bornstein (2002) oyunun tarifinin zor olduğunu belirtselerde, bu bölüm için Oerter'in (1999) oyun hakkında belirttiği şu özelliklerden yola çıkılmıştır:

1. Oyun, eğlence amacı ile oynanılmakta. Yani hiçbir çıkar gözetilmeden, tamamen içe yönelik motivasyonla oynanılır.

2. Oyunun, oynamaktan başka bir amacı yoktur; gerçekte bir hedefe ulaşmak ön planda değildir. Çocuk oyun oynarken hangi niyetle oynamakta? Anne babanın onu övmesini istediği için (dışa yönelik motivasyon) bir oyuna başlarsa, bu davranışın adı kesinlikle "oyun" değildir. Ama bulaşık kurulamak gibi bir işi, çocuk kendince bir oyuna dönüştürüp, herhangi başka bir beklenti olmaksızın yapmaya devam ediyorsa bu tam manada oyundur.

3. Oyun sürecinde dışardaki gerçek yaşam genelde yoktur. Çocuklar kendi iç dünyalarını oyunlarına yansıtmakta ve bu durum, çoğu zaman onlara güven teşkil eden bir ortam sağlamaktadır. Oyun esnasında gerçekte yaşadıkları deneyimleri işleyebilir ve böylelikle daha geniş bir anlayışa sahip olmakla birlikte kendi gereksinmelerine de hitap edebilirler.

4. Çocuklar oyun anında davranışlarını tekrarlarlar ve bu davranışları adeta kural haline getirirler. Bildikleri bir davranışı sürekli tekrar ederek kendilerini güvende ve emin hissetmeyi hedeflerler.

Görüldüğü üzere oyun, çocuk üzerinde çok etkili bir uğraştır. Bu bölümde anne babanın oyun içerisindeki etkileri ve oyunu nasıl destekleyebilecekleri incelenecektir.

1. Anne-Baba-Çocuk Ilişkisi ve Oyun Üzerindeki Etkisi

Anne-baba-çocuk ilişkisinin büyümekte olan çocuğun çocukluk dönemi ve sonrası için önemli olduğu, bir çok yerde belirtilmiştir (örneğin Lohaus and Vierhaus, 2013; Rauth, 2008). Bu aynı zamanda çocuğun oyun oynaması içinde geçerlidir.

İlk iki sene içerisinde anne ve çocuk arasında bir bağ oluşmaktadır. Literatürde genelde bu konuda anneden bahsedilir çünkü çocuğun bakımı için daha fazla vakit harcayan annedir (Lohaus and Vierhaus, 2013). Aynı görevleri bir başka temel bakım veren kişi (mesela baba) üstlendiğinde aynı bağ bu defa baba-çocuk arasında oluşmaktadır.

Her bebek dünyaya geldiği günden itibaren etrafındaki insanlarla irtibata geçmek yada kendisine ilgi çekmek için çesitli davranışlar sergiler, ağlamak, gülümsemek, göz göze gelmek yada taklit etmek gibi. Bunu yaparak anneden yakınlık ve güven sağlamak ister (Bowlby, 1982). Eğer anne bu isteklere duyarlı bir şekilde, yani doğru algılayarak (mesela bebeğin ağlaması bir ağrısı olduğundan mı yada karnı acıktığından mı kaynaklanıyor), uygun ve gecikmeden cevap verirse, bebek çevresinin güvenli olduğunu hisseder (Ainsworth, Bell and Stayton, 1974). Bu şekilde bebek çevresini keşfedebilmektedir ve annesini tehlike anında korunabileceği bir sığınak gibi hisseder.

Bebeklerin gereksinmelerine hitap edebilmek için (özellikle onlara kendilerini güvende hissedebilecekleri sıcak bir ortafm sağlamak amacıyla) ebeveynlerde belirli davranışlarda bulunurlar. Bu davranışlar önceden öğrenilmiş olmamakla birlikte ebeveynlerin kendiliğinden sergiledikleri davranışlardır. Papoušek ve Papoušek (2002) bu nedenle bu davranışların sezgisel olduğunu düşünerek evrimsel olduğunu tahmin ediyorlar. Bebeğin dışardan gelen hareketlerin, onun davranışlarına tepki olduğunu anlaması için ebeveynler davranışlarını uygun bir zamanlama ile, yani geciktirmeden bebeğin davranışından hemen sonra, sergilemelidirler. Nadel ve Tremblay-Leveau (1999) yaptıkları bir araştırmaya göre 9 haftalık bebekler, annelerin gecikmeden verdikleri cevap ve tepkilere daha çok ilgi duyuyorlar. Anneler daha geç veya alakasız bir tepki verdiklerinde bebeklerin

tepkilerinin olumsuzlaştığı tespit edilmiştir. Bebeklerle konuştukları zaman ebeveynler genelde "bebek dilini" kullanırlar, yani daha yüksek bir ton ile, kelimeleri tekrarlayarak ve göz teması kurarak iletişim kurarlar. "Bebek dili" araştırmalara göre bebeklerin dikkatini çekmekle beraber, onları, iletişime olumlu yönde teşvik etmektedir. Ebeveynler bunun dışında bebeklerin yorgunluk veya heyecan durumlarına göre onları dinlendirmek yada hareketlendirmek maksadıyla bazı hareketler sergiler (örneğin bebeği dinlendirmek için onu okşamak yada sakin bir şekilde şarkı söylemek gibi).

Ebeveynlerin yada annelerin sergiledikleri bu davranışlar bebeğin onlara karşı kuracagı bağ için önemli bir etken (Papoušek and Papoušek, 2002).

Anne ile bebek arasında bağın oluşumu iki yaşına kadar sürmektedir (Bağ oluşumun evreleri için Şekil 14.1'e bakınız; Bowlby, 1982).

Tablo 14.1. *Bağ oluşumun evreleri (Akt. Lohaus and Vierhaus, 2013, s. 99)*

Bağlanma evresi	Yaş	Tanımlama
Bağlanmanın ön dönemi	Doğum ile 6 hafta arası	Bebek herkese karşı bağlanma davranışlarını sergiler. Mesela ağlamak gibi doğuştan gelen sinyallerle ihtiyaçlarını gidermeye çalışırlar.
Bağın oluşan dönemi	6 hafta ile 6-8 ay arası	Tanıdık kişilere belirli tepkiler artıyor ve temel bakım veren kişiye karşı belirli beklentiler gelişiyor.
Bağın oluşmuş dönemi	6-8 ay ile 1,5-2 yaş arası	Belirli bir bağın oluşumu (temel bakım veren kişiyle temasa girme, ayrılıklarda huzursuz olma yada bu durumu protesto ediş, yabancıların yanında tedirgin olma).
Karşılıklı ilişkilerin dönemi	1,5 ile 2 yaş arası	Bağ hakkında bir"çalışma modelin" oluşu. Ayrılık durumlarını kabullenme.

Bağlanma kuramına göre bu erken yaşlarda anneye karşı oluşan bu bağ, "çalışma modeli" olarak ilerdeki ilişkiler içinde etkili olmakla birlikte, çocuğun gelişiminide etkilemektedir.

Tablo 14. 2. *Yabancı Durum Testi süreci (Akt. Lohaus and Vierhaus, 2013, s. 101)*

Bölüm	Süre	Kişiler	Durum
1	30 saniye	Temel bakım veren kişi (mesela anne), çocuk ve gözlemci	Gözlemci anne ve çocuğa gözlem odasını gösterir.
2	3 dakika	Anne ve çocuk	Çocuğun kendiliğinden odayı keşfetmesi için anne çocuğuna fırsat verir. İki dakika sonra keşfe teşvik eder.
3	3 dakika	Yabancı, anne, çocuk	Yabancı odaya girdikten sonra, yaklaşık bir dakika sakin durur, bir dakika anne ile konuşur, üçüncü dakikada ise çocukla irtibata geçmeye calışır.
4	3 dakika	Yabancı ve çocuk	Anne odadan ayrılıp çocuğu ile yabancı kişiyi yanlız bırakır. Eğer çocuk çok etkilenirse, bu durum vaktinden önce sonlandırılır (mesela çocuk ağlar).
5	3 dakika	Anne ve çocuk	Anne ile birleşme: Anne çocuğu karşılar, gerektiğinde teselli eder. Yabancı odadan çıkar. Bölümün sonunda anne çocuğa veda edip odadan ayrılır.
6	3 dakika	Yanlızca çocuk	Çocuk odada yalnız. Eğer aşırı tepki gösterirse durum sonlandırılır.
7	3 dakika	Yabancı ve çocuk	Yabancı odaya girip çocukla ilgilenir. Anne ile çocuk hala birleşmemekte. Eğer çocuk aşırı tepki gösterirse durum sonlandırılır.
8	3 dakika	Anne ve çocuk	Anne ile tekrar birleşme: Anne çocuğu karşılar, gerektiğinde teselli eder. Yabancı odadan çıkar.

Yabancı Durum Testi (Ainsworth, Blehar, Waters and Wall, 1978) ile toplam dört farklı bağlanma şekli tespit edilmiştir. Bu gözlem metodu ile 12-18 aylık çocuklar belirli aralıklarla bakım veren kişiden ayrılıp, tekrar birleştiklerinde çocukların verdiği tepkiler gözlemlenmiştir. Şekil 14.2'de deneyim süreci ayrıntılı belirtilmiştir.

Bağlanma sürecinde çocuğun sergilediği bağlanma davranışları (ağlamak, annenin yakınlığını aramak vb.) ve keşfe çıkma aynı anda meydana gelmemektedir. Bu demektir ki çocuğun çevresini keşfe çıkmasını ve böylelikle daha verimli bir gelişim elde etmesini üstelik oyun oynamasını sağlamak isteniyorsa, çocuğun kendini güvende hissetmesi sağlanmalı. Buda **güvenli bağlanma** örüntüsünde söz konusudur. Yabancı Durum Testi'nde bu çocuklar anne odadan ayrıldığında onu özlerler, yabancı yetişkin tarafından tamamen avutulamamaktadırlar ve annenin odaya döndüğünde sevinip tekrar oyunlarına geri dönebilmekteler. **Güvensiz/Kaçınmacı Bağlanma** örüntüsünde çocuk anne ile temas kurmaktan kaçınmakta. Anne odadan ayrıldığında üzülmemekte, yabancı kişiye de anneye sergiledikleri davranışlardan bulunmakta ve anne odaya tekrar geri döndüğünde yakınlıktan ve temastan kaçınmakta.

Güvensiz/Dirençli Bağlanma tarzına sahip iseler çocuklar anne daha odadan ayrılmadan anneye yakınlık arayıp çevreyi keşfetmeye çalışmamaktadırlar. Yabancı yetişkin ile yanlız kaldıklarında pasif kalır yada kişinin teselli çabalarına direnç göstermektedirler. Anne geri döndüğünde ise çocuklar öfkeli ve agresif tepki göstermektedirler (Ainsworth, Blehar, Waters and Wall, 1978).

Yapılan araştırmalar sonucunda bir diğer bağlanma tarzı eklenmiştir (Main and Solomon, 1990). **Güvensiz/Dağınık Bağlanma** örtüsünde çocuk diğer bağlanma tarzlarına uymayan birbirine bağlı olmayan davranışlar sergileyebilmektedir (mesela anneye doğru giderken başka yerlere bakma gibi).

Bu çeşitli bağlanma tarzları annenin çocuğun gereksinmlerine nasıl tepki verdiğine bağlı meydana gelmektedir. Eğer **güvenli bağlanma** şeklinde olduğu gibi anne çocuğun ihtiyaçlarını doğru algılar ve duygulu bir şekilde yerine getirirse, çocuk çevresinin güvenebilir olduğunu hisseder. **Güvensiz/kaçınmacı bağlanma** tarzında ise çocuk çevresinin güvenilmez olduğuna dair deneyimlere sahiptir. Bunun için annenin yakında olup olmadığı çocuk için önemli olmayıp, çocuğun gereksinmlerini bir yabancıda karşılayabilir. Eğer anne çocuğun gereksinmelerine bir hitap edip bir hitap etmiyorsa, çocuk yakınlık ve güven hissedebilmek için annenin üstüne çok fazla düşmektedir. Ayrılık ve birleşimlerde çocuk (tekrar) hayal kırıklığına uğrayarak öfkeli olmaktadır (**Güvensiz/Dirençli Bağlanma**). **Güvensiz/dağınık bağlanma** tarzına sahip olan çocukların ise tecavüz gibi kötü durumlara maruz kaldıkları tahmin ediliyor (Lohaus and Vierhaus, 2013).

1.1. Bağlanma ve Oyun

Anne babanın çocuğu oyuna en iyi bir şekilde hazırlamaları için ilk önce temeli sağlam kurmalıdırlar. Bunun için birlikte oynamaktan daha evvel gelen ve bireyi ilerdeki dönemlerde bile etkileyen bağlanma tarzları önemlidir. Yukarıda görüldüğü gibi güvenli bağlanma çocuk için en sağlıklı bağlanma tarzıdır. Çocuk ancak kendisini güvende hissederse, yeni keşiflerin ve oyunların peşine düşebilecek cesareti bulabilir. Bu nedenle anne babanın çocuğu oyuna teşvik etmelerinden önce görevleri, güvenli bağlanma oluşturmak için gerekli ortamı sağlamaktır. Bebeğin gereksinmelerine uygun bir şekilde ve gecikmeden hitap eden ebeveynler, çevresine ilgi duyan, yeniliklere açık bir çocuk yetiştirebilirler. Yapmaları gereken tek şey, çocuğun güvene ihtiyacı olduğu anda sağlam bir liman oluşturmaktır. Bu Yabancı Durum Testinin uygulamasında bile görünmektedir: Eğer çocuk ve anne arasında güvenli bir bağ oluşmuşsa çocuk çevresini keşfetmekte ve oyun oynayabilmektedir. Güvensiz/kaçınmacı bağlanma tarzında da çocuklar, keşif davranışları sergilemektedirler. Ancak bu çocuklar anneye yakınlık hissetmek istemelerine rağmen anneden kaçınırlar. Bu şekilde bağlanan çocuklar bazı durumlarda daha çok stres yaşarlar.

Her ne kadar anne dışında diğer bakım veren kişiler içinde bu bağ geçerli ise de, anne ile çocuk arasındaki iletişimin bir benzerini bulmak pek mümkün değildir. Doğum sonrası bebek sadece anne sesini başka kişilerin sesinden ayırt edebilmektedir (DeCasper and Fifer, 1980). Bu, bebeğin anne karnında anne sesine alışmış olduğuna işaret etmektedir.

Her ne kadar anne baba ve çocuk arasında güvenli bir bağ çocuğun oyuna ilgi duymasını ve keşif davranışlarını sergilemesini sağlayabiliyorsa da, ebeveynler oyun yolu ile de çocuklarıyla olan bu bağı güçlendirebilirler. Bağlanma sürecindeki en önemli etken, yetişkinin, çocuğun gereksinmelerini doğru algılayıp doğru zamanda hitap etmesi ise, çocuğun oyun ihtiyacını karşılamakta ebeveynlerin üstlenmesi gereken önemli gereksinmelerden biridir. Bunun için çeşitli programlar aile içi iletişimi kuvvetlendirmek için oyunu araç olarak kullanmaktadır (Keairns, Edwards and Carlucci, 2004). Bunun dışında oyun esnasında anne baba ve cocuğun iletişiminde bile bir çok etken aralarındaki bağı güçlendirmektedir. Örneğin, yüzyüze iletişim süresince ebeveynler bir çok davranışlar sergileyip bebeğin güvenini sağlamaya calışırlar. Mesela göz teması yada yüksek ses tonu ve abartılmış mimiklerle konuşmak gibi.

Ne zaman anne baba ve çocuk ilgilerini birlikte birşeye odaklarlarsa, bu aralarındaki iletişimi ve bağı güçlendirmeleri için bir fırsattır (Tamis-LeMonda, Užgiris and Bornstein, 2002).

2. Anne Babanın Oyun Üzerindeki Etkisi

Yukarıda anne baba ile çocuk arasındaki bağlanma tarzının oyun yada keşif davranışlar için adeta bir temel olduğu belirtilmiştir. Peki anne babanın oyun esnasında görevleri nelerdir? Çocuklarını oyuna nasıl teşvik edebilirler? Anne baba çocuk oyunlarının çocuğun üzerindeki etkileri nelerdir? Bu ve buna benzer sorular asağıdaki kısımda cevaplandırılacaktır.

Anne baba çocuk oyunlarını daha iyi algılayabilmek için ilk etapta bir çocuğun oyun oynaması için nelere ihtiyaç duyduğu bilinmelidir. O faktörler ile anne babanın rolleride açığa çıkacaktır. Pausewang ve Strack-Rathke'ye (2012) göre şu altı faktör gereklidir:

1. Çocuklar kendilerini bakım veren kişiye karşı güvende hissetmesi gerekiyor. Korkan yada tedirgin olan çocuklar kendilerini oyuna veremezler. Yukarda da belirtildiği gibi güvenli bağlanma tarzı çocukların keşif davranışlarda bulunmaları için gereklidir.
2. Oyuna teşvik eden malzemelerle – ki bunlar hep oyuncak olmak zorunda değil – donatılmış bir oyun ortamı sağlayarak çocuklar oyuna teşvik edilebilir.
3. Oyunun çeşitli boyutlarına varabilmek ve daha geniş kapsamda oynayabilmek için yeterince zaman gereklidir.
4. Bazı oyunlar için oyun arkadaşları gereklidir. Bunlar anne yada baba da olabilir.
5. Çocuk oyun oynadığı zaman çeşitli davranışlarda bulunmaktadır. Bazen yaratıcı fikirler üretip yeni oyunlar keşfederken, bazende sınırlarını aşıp tehlikeli yada başkalarına karşı kırıcı hareketlerde bulunabilirler. Böyle zamanlarda çocukları desteklemek yada sınırlarını sabırla göstermek gerekir.
6. Oyunun en önemli özelliklerinden bir tanesi Oerter'in (1999) de belirttiği gibi, her hangi bir beklenti olmadan oyun oynamak istendiği için oynanılmasıdır. Bu yüzden „oyunun uzmanı" çocuktur; oyunla ilgili tüm kararları onun vermesi gerekir.

Burada ebeveynlere çocuklarının oyunuyla ilgili çeşitli görevler düşüyor, oyunu planlamak ve gerekli olan zaman, mekan ve ortamı hazırlamaktan çocuklarının oyun arkadaşı olmalarına kadar (Kernan, 2007). Scarlett, Naudeau, Salonius-Pasternak ve Ponte' ye (2005) göre ebeveynlerin oyun destekleme yöntemleri, oyunu başlatma, çocuğun özellikle seslendirmelerini taklit ederek teşvik etme, çocuğun oynadığı oyunu uzatma ve oyun arkadaşı olarak oyuna dahil olma üzere dört farklı

göreve ayrılmaktadır. Bu farklı görevlerden hangisinin ne zaman devreye gireceğini anlamak için ebeveynler çocuklarının oyununu yeterince gözlemlemelidirler. Oyun öncesi oyunu planlama, oyun esnasında oyunu destekleme ve oyundan sonra değerlendirme olarak yetişkinlerin görevleri üç bölüme ayrılmıştır (Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework, 2009). Aşağıda ebeveynlerin oyun öncesi (oyun ortamını sağlamak) ve oyun sürecinde görevi (oyun arkadaşı olmak) yer almaktadır.

2.1. Oyun Ortamını Sağlamak

Çocuk her ne kadar bir birey olarak kendi oyun ortamını sağlayabiliyorsada, bu konuda anne babalarda ona yardımcı olup, onu oyuna teşvik edecek oyun ortamını sağlayabilirler. Oyun ortamını en iyi bir şekilde kurabilmek için, çocuğun oyun içerisinde gelişimine katkı sağlayacak faktörleri tespit etmek gerekir.

Öz belirleyicilik kuramına göre, bireylerin doğuştan getirdikleri üç önemli psikolojik ihtiyaçları vardır (Deci and Ryan, 1991; Ryan and Deci, 2000). Bunlar yetkinlik ihtiyacı, ait olma ihtiyacı ve özerklik ihtiyacıdır. Bireyler kendilerini başarılı hissetmek ister, bunun için istenen hedefe ulaşıncaya kadar çaba sarf etmektedirler; aynı zamanda bir topluma yada bir gruba ait olmak isterler, bunun için karşılıklı güvenli ve saygılı bağlara ihtiyaçları vardır. Bir önceki bölümde görüldüğü gibi bebek yaşlarında başlayan bağlanma ihtiyacı kişinin temel ihtiyaçlarından birini sergilemektedir. Özerklik ihtiyacı ise, bireyin farklı seçimler içerisinden kendi kararını vermesini belirtir. Oyun ortamını hazırlarken ebeveynler bu bilgileri dikkate alarak, çocukların yeterliliklerini aşmadan, onların yapabilecekleri ama çokta fazla kolay ve basit olmayan ortamlar hazırlamalılar. Aynı zamanda çocuklarına seçme hakkı bırakmalı ve çoklu oyunlarda oyun arkadaşları arasındaki iletişimin sağlıklı olmasına dikkat etmeliler.

Burada önemli olan, çocuğun elinden tutup belirli bir oyuna götürmek yada zorlamak değil, çocuğun bir oyuna karar verebilmesi için ceşitli seçeneklerin sunulmasıdır. Yapılandırmacılık kuramına göre (Glasersfeld, 1997) zaten kişinin düşünce ve öğrenme gelişimi bu şekilde sürmektedir: Birey bilgiyi aktif bir şekilde çevreden yapılandırır, pasif bir şekilde edinmez. Bunun için çevresini kendi tecrübelerine göre algılar, var olan bilgileriyle yapılandırır. Bu durumda göstermektedirki ebeveynler, çocuklarının oyun ortamını sağlarken onlara çeşitli oyun seçenekleri sunmalılarki çocuk kendi bilgi ve tecrübesine göre oyun seçimini yapabilsin. Önemli olan çocuğu oyuna teşvik ederken onu belirli bir aktivite için zorlamamaktır. Çocuk zaten kendi ilgi ve tecrüberlerine yakın bir oyunu seçecektir. Anne babalar böyle bir oyun ortamını ev içinde yada dışında sağlayabilirler. Bunu farklı oyuncak, kitap veya boyama malzemelerini bir yerde çocuğa „sunarak“ yapabilirler. Ancak oyuncak dışı maddelerde çocukların yaratıcı fikirler üretmeleri

için faydalı olabilir. Örneğin Afrika'da çocuklar kendi oyuncaklarını kendileri üretiyor (Oerter, 2008). Birlikte "doğa keşfetme günleride" ayarlanabilir, ağaç veya böcek çeşitlerini oyun halinde arayıp birlikte bir aktivite gerçeklestirilebilir.

Oyun ortamını sağlarken çocuğun Yakınsal Gelişim Alanı (Wygotski, 1980; 1987) tespit edilmelidir. Wygotski'ye göre çocuğun (bilişsel) gelişimini desteklemek için iki nokta belirlenilmelidir. Birincisi, çocuğun şuanki gelişim düzeyi, yani hiç bir yetişkinin yardımı olmaksızın kendiliğinden sağlamış olduğu gelişim düzeyi. Diğeride, bir yetişkinin yardımıyla ulaşabileceği potansiyel gelişim düzeyidir. Bu ikisinin arasındaki fark, çocuğun Yakınsal Gelişim Alanıdır. Oyun esnasında çocuk zaten bu alana kendiliğinden ulaşmakta, yanlız bunun için kendisinden daha yeterli oyun arkadaşına ihtiyacı vardır. Anne babalar çocuklarıyla oynadıkları zaman, onlara kendi Yakınsal Gelişim Alanlarına çıkmalarını sağlamalılar ve böylelikle onların gelişiminide desteklemiş olurlar. Morrison ve Kuhn (1983) yaptıkları bir araştırmada 4-6 yaş arası çocukların oyununu gözlemlediler. Oyunu 7 farklı hiyerarşik düzeye ayırıp çocukların oyun arkadaşına göre farklı düzeylere sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Oyun düzeyi kendilerininkine benzeyen ya da daha düşük olan oyun arkadaşıyla oynadıkları zaman, çocukların kendi oyun düzeyleride düşmektedir. Çocuklar eğer kendilerinden daha yüksek bir oyun düzeyine sahip birisiyle oynarlarsa, kendi düzeyleride yükselmektedir. Bu da çocukların oyun arkadaşlarının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Bu da gösteriyorki, çocuğu kendi Yakınsal Gelişim Alanına ulaşmasını desteklemek için ebeveynler iki yöntem kullanabilir: Ya farklı nesnelerle oyun ortamı sağlayabilirler yada ebveynler bizzat kendileri oyuna dahil olarak oyun arkadaşı olabilirler.

2.2. Oyun Arkadaşı Olarak Anne Babanın Rolü ve Çocuğun Üzerindeki Etkisi

Oyun arkadaşı olarak oyuna dahil olan anne babalar çocuklarının davranışlarını bire bir etkileyebilirler. Mesela çocuk olumlu davranış sergiliyorsa (örneğin yeni bir hareket) ebeveynlerin oluşturdukları olumlu sonuç ile (çocuğun yaşına göre övmek yada başını okşamak gibi) o davranışın daha sık meydana gelmesini sağlayabilirler. Skinner'in (1974) edimsel koşullama kuramına göre bu tür olumlu pekiştirme, sergilenmiş olan davranışın (edimin) meydana gelme olasığını artırır. Aynı şekilde davranışın ardından çocuk hoşuna gitmeyen bir sonuç ile karşı karşıya gelirse o davranışın daha az meydana gelmesini sağlayabilir anne babalar. Burda önemli olan çocukların davranışlarını gecikmeden hemen pekiştirilmesidir. Ebeveynler sonuçları geciktirirlerse, çocuklar kendi davranışları ile bir bağlantı kuramayabilirler. Üstelik pekiştirilmesi istenilen davranışların meydana geldiğinde sonuçlar tekrarlanmalıdır. Pausewang ve Strack-Rathke'ye (2012) göre çocuklar

- Çok yönlü fikirler üreterek veya hemen usanmadan oynarlarsa,
- Sorun çözme odaklı oynarlarsa,
- Oyunu yeterli yönetirlerse veya
- Başlamış oldukları oyunlarına başka arkadaşlarınıda dahil ederlerse olumlu pekiştirilmeleri gerekiyor.

Ebeveynlerin bir diğer önemli etkileride çocuklara rol model olmalarıdır. Bandura' ya (1979) göre bireyler gözlem yoluylada öğrenmektedirler. Anne babalar çocuklarına, birlikte oynadıkları zaman, mesela belirli oyuncaklar ile nasıl oynanıldığını kendileri oynayarak bir örnek teşkil etmektedirler. Böylelikle çocuk, oyun nasıl oynanılır, oyun esnasında nelere dikkat edilir gibi hususlarıda anne babadan öğrenmektedir. Çocuklar yaşıtlarıyla oynadıkları zaman bildikleri rolleri oynayabilirler ancak. Anne yada baba ise çocuğun henüz tanımadığı bir rolü oynayarak çocuğun yeni keşiflerde bulunup kendi yeteneklerini çoğaltmalarını ve oyun düzeyinin yükselmesini sağlayabilirler (Tamis-LeMonda, Užgiris and Bornstein, 2002). Bunun dışında ebeveynler çocuklarına bir takım değer yada düşünceleri aktarmak isterlerse (mesela çok fikirlilik yada dayanıklılık, hemen pesetmemek gibi), kendi sergiledikleri oyun davranışlarına bunları dahil etmeliler.

Aynı zamanda ebeveyn çocuk oyununda kültürel yada toplumsal değerlerde çocuklara aktarılmaktadır. Hofstede (2006) kültürleri daha iyi tanımlamak için bir takım boyutlar belirlemiştir. En önemlilerden birisi bireycilik ve toplulukçuluktur. Bireycilik toplumlarda kişiler kendi istek ve hedeflerini toplumun isteklerinden daha önemli kılarlar. Toplulukçu kültürlerde ise bireyler ailelerinin yada ait olduklarını hissettikleri toplumların isteklerini ve çıkarlarını kendi çıkarlarının önüne koyarlar. Büyüklere saygı ve itaat bu toplumlarda önemli değerler iken, bireycilik kültürlerde aynı önemi teşkil etmemektedir. Anne babalar çocuklarıyla oynadıkları zaman bilinçli yada bilinçsiz (yani kasıtlı ya da kasıtsız) bu toplumsal değerleri aktarmaktadırlar. Örneğin toplulukçu kültürlerde çocukların öğrenme süreci daha çok gözlem ve birebir öğüt içermektedir. Anneler oyunlarda cocuklarını daha çok yönlendirmekte ve toplumsal değerleri oyuna dahil etmektedirler. Mesela çocuklar bebekleri ile oynadıklarında onları yedirip içirmeleri için anneleri yönlendirmektedir. Böylelikle ailevi değerlerin önemi oyun dahilinde öğrenmektedirler. Aynı zamanda oyunlarda oyuncaklardan ziyade birlikte daha çok oynanıldığı gözlemlenilmektedir. Batı toplumlarda ise oyunlarda özerklik daha çok ön plandadır (Rabain-Jemin, 1989; Tamis-LeMonda, Užgiris and Bornstein, 2002).

Farklı kültürlerin oyuna olan bir diğer etkiside, ebeveynlerin çocuklarıyla oynamalarının ne denli yaygın yada alışagelmiş olmasıdır. Bazı toplumlarda özellikle çocukları ile oynayan babalar görülmezken, başka kültürlerde babalar anne rolüne denk bir öneme sahiptirler. Anne babaların çocuklarıyla oynamaları yaygın olmayan toplumlarda bu görevi genellikle büyük kardeşler üstlenmektedir (Tamis-LeMonda, Užgiris and Bornstein, 2002).

2. 3. Anne Baba Çocuk Oyunların Fonksiyonları

Ebeveynler çocuklarıyla oynadıkları zaman birlikte eğlenceli vakit geçirmekle beraber onların gelişiminide olumlu desteklemektedirler. Aralarındaki bağın kuvvetlenmesinin yanı sıra, anne babalar, örnek teşkil ederek çocuklarının davranışlarını ve değerlerini etkilemektedirler. Fakat birlikte oynamanın çocukta olan etkisi bununla sınırlı değildir.

Aşağıda anne baba çocuk oyunların Tamis-LeMonda, Užgiris ve Bornstein'e (2002) göre fonksiyonları yer almaktadır. Oyunlar kişisel ve nesneli/oyuncaklı oyun olarak ikiye ayrılıp etkileri sıralanmıştır.

Anne baba çocuk arasındaki birebir oyunların fonksiyonları

Kişisel oyunlarda anne babalar çocuklarıyla birebir oynamaktadırlar.

1. Duygusal fonksiyonlar

Çocuklar oyun oynadıkları zaman pozitif (mutluluk, heyecan gibi) yada negatif (korku, endişe, üzüntü gibi) duygular yaşamakta ve bunu ifade etmektedirler (Singer, 1995. Akt. Tamis-LeMonda, Užgiris and Bornstein, 2002, s. 226). Ebeveynler çocuklarının bu duygusal deneyimlerini desteklemektedirler. Özellikle anneler bebeklerinin ilk günlerinden itibaren farklı mimik, dokunuş yada seslendirmelerle gülümsemelerini sağlayabilmektedirler.

2. İletişim ve sosyal fonksiyonlar

Çocuklar oyun esnasında özellikle kritik durumlarda uygun davranışlar sergilemeyi öğrenmekte ve denemektedirler. Mesela başlamış olan oyuna dahil olma, başkalarının ilgisini üzerine çekme, sıra bekleme veya bir buluşmayı sonlandırma gibi. Aynı zamanda kurallara uymayı ve uyulmadığı zaman sonuçlara katlanmayı oyun esnasında yaşamaktadırlar. Ebeveynler çocuklarıyla oynadıkları zaman tüm bu durumların uygun çözümlerini birlikte uygulayabilmektedirler.

3. Kültürel fonksiyonlar

Oyun esnasında anne babaların çocuklarından talep ettikleri davranışlar yada uyulması istenilen kurallar bir takım toplumsal beklentilerinde sonucudur. Çocuk oyun kuralları aracılığıyla sosyal yasaklarla yüzleşmektedir.

Oyuncaklı anne baba çocuk oyunlarının fonksiyonları

Bu oyunlarda ebeveyn ve çocuklar oyuncak yada farklı nesnelerle birlikte oynamaktadırlar.

1. Duygusal fonksiyonlar

Bire bir anne baba çocuk oyunlarda olduğu gibi oyuncaklarla birlikte oynanılan oyunlardada çocuk çeşitli duygular yaşamaktadır. Anne babalar çocukların duygularını algılayıp ifade ederek birlikte duygusal paylaşımı gerçekleştirebilirler. Bu şekilde çocuklar duygularının sözel ifadelerinide öğrenmektedirler. Oyunlarda farklı duyguları yaşamak çocuklar için önemli bir deneyimdir çünkü tehlike arzetmeyen ve boyutu çocuğun kendi elinde olan bir ortamdır oyun.

2. Beceri fonksiyonu

Özellikle ilk iki yaşlarda çocuklar oyuncakları keşfederek ve onlarla oynayarak çeşitli, özellikle edimsel becerileri elde etmektedirler. Anne babalar bu süreci farklı nesneleri sunarak destekleyebilirler. Bornstein ve Tamis-LeMonda' nin (1990) bir araştırmasına göre iki aylıkken çevresini keşfetmeye ebeveynleri tarafından teşvik edilen bebekler, beş aylıkken daha fazla nesne keşfetmektedirler.

3. Sembolik fonksiyonlar

Anne babalar çocuklarını sorun çözme odaklı oyunlara teşvik etmelidirler. Mesela oyuncaklarla farklı sorun üreterek çözümü çocuğa bırakıldığında, gelişimlerini desteklemiş olurlar.

4. Yaratılıcık fonksiyonu

Çocuklar bildikleri davranışları yada belirli şekilde kullandıkları nesneleri farklı bir çevrede yada amaçla kullanmaya teşvik edildiklerinde yaratıcılık yetenekleri desteklenmiş olur. Örneğin yuvarlak metal teneke kapaklarını uzun bir tahtanın ucuna kapağın merkezinden çivileyerek tekerlek yapmak gibi.

5. Sosyal fonksiyonu

Vandell, Ramanan ve Lederberg'in (1991, Akt. Tamis-LeMonda, Užgiris and Bornstein, 2002, s. 229) araştırmalarına göre anne ile oyuncaklı oyunlar oynayan çocuklar akranlarıyla daha yeterli oynamaktadırlar. Bu, anne ile birebir değilde oyuncak odaklı oynanıldığında bile, aradaki iletişimin önemini göstermektedir.

6. Dil geliştirme fonksiyonu

Ebeveynler çocuklarıyla oynadıkları zaman dil gelişimine destek sağlamış olurlar. Bu şekilde toplumsal yaygın kelime ve anlatımlarda öğretilebilinir. Kullanılan oyuncaklara bağlı dil gelişim farklı boyuttadır. Örneğin oyuncak bebekle oynanıldığı zaman arabalarla oynamaktan daha çok konuşulup iletişim halinde olunduğu için daha verimli bir gelişim sağlanılmakta. Arabalarla oynanıldığı zaman ise çeşitli sesler (motor sesi gibi) kullanılmakta. Bu şekilde çocuk belki henüz tanımadığı nesnelerin fonksiyonlarınıda algılamış olur.

7. Kültürel fonksiyonlar

Yukardada belirtildiği gibi ebeveynler rol model olarak yada çocukların davranışlarını pekiştirerek toplumda yaygın olan davranışlara (tutumlara) alıştırabilmektedirler. Mesela bir oyuncak telefonu kullanarak anne yada baba ile geçen görüşme ile telefon başında yaygın davranışlar çocuğa oyun esnasında öğretilebilmektedir ("Telefondaki baban, nasılsın de..").

2. 4. Gelişime Bağlı Oyun Desteği

Okul öncesi dönem içerisinde çocuklar çok önemli ve birbirinden farklı bir gelişim süreci içerisindedirler. Çocuğu oyun aracılığıyla desteklemek için gelişim alanlarını bilmek gerekir. Bu bölümde çocuklarının gelişimini yaşlarına göre oyun yardımıyla nasıl desteklenebileceği bazı örnekler ile yer almaktadır. (Gelişim tanımlamaları özetle geçilip oyuna ağırlık verilmektedir).

Çocuğun özellikle ilk yılı çeşitli motor becerilerinin geliştiği süreçtir. Anne babalar bu zamanda çocuğun etrafında ulaşabileceği şekilde farklı oyuncaklar yerleştirerek onlarla ilgilenip motor yeteneklerini, mesela çocuğun oyuncağa doğru elini yada vücudunu uzatması gibi, geliştirmelerini destekleyebilirler. Birlikte oynanılan oyunlardada oyuncak ya da farklı bir nesneyi ele alarak birlikte oynayabilirler (Frost, Wortham and Reifel, 2012; Rauth, 2008). Burda önemli olan çocukları ardı ardına çeşitli oyuncaklara odaklayıp yapacağından fazlasını istememektir. Çocuk ne zaman ilgisini bir oyuncaktan azaltmaya başlıyorsa onu yeterince keşfetmiş demektir; o zaman farklı bir oyuncak sunulabilinir yada çocuğun o anki durumuna bağlı dinlenmesine fırsat verilebilinir (Lohaus and Vierhaus, 2013).

İlk yılda aynı zamanda bilişsel gelişimde gerçekleşmektedir. Bu dönemi desteklemek için ebeveynler birlikte kitap okuma zamanları ayarlayabilir, çeşitli nesnelerin seslendirmelerini gerçeklestirebilirler. Bir yaşından sonra bilişsel gelişim, birlikte şarkı söylerek desteklenebilinir. Çeşitli oyuncakların farklı renk ve desenleri üzerinde konuşarak ebeveynler çocukların bunları öğrenmesini sağlayabilirler

(Frost, Wortham and Reifel, 2012). Burda çocuklarının konuşma çabalarını pekiştirerek anne babalar dil öğrenimini kolaylaştırabilirler – ki özellikle iki yaşından itibaren bu daha büyük önem taşımaya başlamaktadır. Bunun için en ufak fırsatları değerlendirebilirler, mesela yemek hazırlarken yada birlikte yerken çocukla konuşma, davranışları dile dökme gibi. Aynı zamanda çocuk cevap veriyormuş gibi anne babalar cevaplar üretip iletişimi ayakta tutmayı sağlamalılar. Bunu yaparken çocuğun anlayabileceği dilden, yani dil gelişimine göre kısa cümleler, ilgi çeken bir ses tonu ile ve tekararlayarak konuşulmalıdır (Papoušek and Papoušek, 2002). Aynı zamanda çocuğa da kendisini ifade etmesi için yeterince zaman tanınmalı, her türlü çabasını pekiştirilmeli ve dile dökmeye çalıştıklarını anlaşıldığını hissetirilmelidir. Çocuğun yalnız başarılı çabalarını değil, her özen göstermesinde (sonucu başarısızda olsa), övülmesi ve pekiştirilmesi gerekir (Sheridan, 2002). Yoksa çocuk zamanla oyunu kendisini ispat etmesi gerektiği bir alan olarak algılamaya başlayacaktır ve böylelikle oyunun pozitif etkileri azalacaktır.

Okul öncesi dönemde çocukların sosyo-duygusal yetenekleride gelişmektedir. Çocuğun bağlanma tarzı ve anne babanın tutumları bu süreci birebir etkilemektedir. Aynı zamanda anne ve baba çocukla konuşup iletişime başladığı anda sosyal becerilerini desteklemeye başlamaktadırlar. Yukardada belirtildiği gibi oyun esnasında çocuk çeşitli sosyal davranışları sergilemeyi öğrenmekte, mesela sıra bekleme, kurallara uyma, iletişime girme yada oyunu yöneltme gibi. Anne babalar ile oynanılan oyunlardada bu şekilde sosyal yetenekler geliştirilmektedir (Frost, Wortham and Reifel, 2012).



Fotoğraf 14.1. *Babaların da çocukların her türlü oyununa eşlik edebilmesi önemlidir.*

3. Sonuç ve Anne Babaya Öneriler

Oyun çocuk gelişiminin en önemli süreçlerinden biridir. Çünkü çocuk oyun aracığıyla dünyayı keşfeder, duygusal deneyimlere sahip olur, sosyal becerileri gelişir, sorun çözmeyi ve toplumsal kuralları öğrenir. Üstelik küçük yaşlarda hakim olabileceği alandır oyun. Bu nedenle yetişkinlerin bazen belkide önemsemeyerek çocuğun sırf vakti geçsin ve oyalansın gözüyle baktığı gibi algılamamak gerekir oyunu.

Anne babalara bu anlamlı gelişim alanında önemli görevler düşüyor. Çocuğun çevresini keşfedebilip oyuna konsantre olabilmesi için ilk önce güvenli bir bağ oluşturulması gerekir. Bunun için anne babalar çocuğun ihtiyaçlarını geciktirmeden karşılamalıdır. Eğer o an gerçekleşmesi mümkün olmayan birşey talep ediliyorsa, neden yapılamadığını anlatılması gerekir çocuğa. Aynı zamanda oyunu bir araç olarak kullanarakta ebeveyn ve çocuk arasındaki bağ kuvvetlenebilir. Yalnız bununla sınırlı kalmıyor oyunun potansiyelleri. Ebeveynler mesul oldukları çocuklarını iyi bir şekilde yetiştirmek ister. Bunun için uzun öğütlere yada uyulması

sıkıcı kurallara gerek yok. Oyun esnasında ebeveynler önemli saydıkları davranış ve değerleri çocuklarına aktarabilirler, en başından iyi bir rol modeli olarak. Örneğin çocuğu kitap okumaya teşvik etmek isteyen anne babalar eğer kendileri kitap okumuyorsa, çocuklarının kitap okumalarını beklememelidirler. Ya da anne babalar çocuklarının hemen pes etmemelerini ve sorun çözme yeteneklerinin gelişmesini istiyorlarsa mesela, birlikte oynadıkları zaman bu davranışı öncelikle kendileri sergilemeliler. Aynı zamanda çocuğun gösterdiği çaba ve elde ettiği başarıları pekiştirmek gerekmektedir.

Yalnız tüm bu destekleri sağlarken ebeveynler, çocuğu belirli bir oyuna zorlamadan gerçekleştirmeleri gerekir. Anne babalar fırsat sunar ama kararı çocuk vermelidir. Böylece çocuğun küçük yaştan itibaren ihtiyaç ve isteklerini algılayabilmesini ve karar verebilmesini desteklemiş olurlar.

Burada görülüyorki anne baba ve çocuk oyunu çocuğa oyuncak vermekle gerçekleşmiyor. Çocuğun gelişimini desteklenmek isteniyorsa, ebeveynlerde uygun oyun ortamları sağlayarak, rol modeli olarak ve çocuktaki davranışları pekiştirerek katkıda bulunmalılar. Bununla beraber, asıl önemli olan oyunun sonucundan ziyade, sürecidir. Anne babaların çocuklarına karşı olan davranış ve tepkilerinde burda özen gösterilmesi gereken durum, yani kuralları anlatma tarzı, sabırla onları dinleme, göz göze gelerek konuşulması, ihtiyaçlarını saygıyla karşılama, gayretlerini olumlu pekiştirme gibi.

Bununla birlikte anne babalar çocuklarıyla geçirdikleri her anı bir oyun haline çevirebileceklerini bilmeliler. Bunun için özel oyuncak yada ortamlara her zaman ihtiyaç yoktur, mesela çocuğun altını değiştirirken, yemek yedirirken („Uçak geliyor...“) vs. Burda yine önemli olan ebeveynlerin tutumudur.

4. Anne Baba Çocuk Oyunları

Aşağıda anne baba çocuk oyunları için bazı örnek oyunlar yer almaktadır. Yaşları uygunsa birden fazla çocuklada oynanılabilir. Oyunlar bazı kısımlarda değişiklik görerek Holtmann'ın (2003) oyun kitabından (Das große Buch der Kinderspiele) alınmıştır. Her oyun tanımlamasının ardından, oyunun hangi gelişim alanı için önemli olduğu anlatılmaktadır.

1. Senin Görmediğin Birşeyi Görüyorum

Oyuna başlayan kişi etrafına bakınarak „Senin görmediğin birşeyi görüyorum, oda kırmızı!“ diyor. Şimdi diğeri çevresine bakarak ne olabileceğini tahmin eder. Doğru tahmin ettiğinde sıra ona gelir.

Bu oyunla çocuğun algısı güçlendirebilinir ve renkleri öğrenmesi sağlanabilinir.

2. " Bütün Kuşlar Havaya Uçuyor"

Herkes bir masanın etrafında oturuyorken ellerle masanın üzerine vurularak sesler çıkarılıyor. Sırada olan Bütün kuşlar havaya uçuyor dedikten sonra herkes ellerini havaya kaldırıyor. Eğer sıradaki oyuncu, "Bütün arabalar havaya uçuyor" derse, eller masanın üzerinde kalması gerekiyor çünkü arabalar uçamaz.

Çocuklar bu oyunda çeşitli nesnelerin uçup uçmama özelliklerini anlayabilmektedirler. Ebeveynler bu oyunda çocuğun tanıdığı nesneleri kullanmalarına dikkat etmelidirler.

3. Gölge Yakalama

Sadece güneşli günlerde açık alanda oynanabilinen bu oyunda kişiler birbirilerin gölgesini yakalamalılar, yani ayaklarıyla diğerinin gölgesine basmalılar.

Bu oyunla çocukların doğayı (özellikle güneşi ve etkisini) daha iyi algılamayı ve bedenlerini koordine edebilmeleri sağlanabilinir.

4. Birlikte Resim Çizme

Bu oyun için tebeşir gerekmektedir. Oyuna başlayan yere bir çizgi çizer sonra diğeri çizer vs. Böylece gitgide bir resim yada şekil oluşur.

Hem sırada olan ressamın hemde sırasını bekleyen izleyenin böylece yaratıcılığı desteklenmektedir.

5. Kestane Atmaca

Bu oyun ev dışında oynanılır. İlk önce herkes dışarda bulduğu çeşitli nesneleri topluyor, kestane, palamut veya küçük taşlar gibi. Oyunun bu bölümü bile eğlenceli bir hal alabilir. Sonra yere çizilmiş bir halka yada yerde bulunan bir kova içerisine bir miktar uzaklıktan ellerdeki nesneleri atmaya çalışılır. Kim kovanın içini daha çok tutturabilirse oyunu kazanır.

Çocuklar için kovaya nesneleri tutturmak daha zor olacağı için ikinci kısım anne baba çocuk oyunlarda atlanabilinir. Onun yerine ağac yapraklarınıda oyuna dahil ederek bulunan herşey adlandırılabilinir. Bunun için önce çocuğun bilip bilmesini kontrol edip (sınav ortamı yaratmadan) ebeveynler kendileri anlatımlarına başlayabilirler.

Bu oyunla çocuğun doğa bilgisi kuvvetlendirilebilinir, çocuğa oyuncaksız ve doğadan faydalanarak bile oynanabileceği aktarılır ve böylece yaratıcılığı desteklenebilinir.

6. Kedi Okşamak

Bu oyun ikiden fazla kişiyle de oynansa en ideal olanı iki kişiliktir. Anne/baba ya da çocuk yerde serili olan halı yada battaniyeye yatıp kediyi oynuyor. Diğeri kediyi okşamaya başlıyor. Kedi mırıldayarak yada miyavlayarak neresinin okşanmasını sevdiğini belirtiyor. Belirli bir zaman sonra roller değiştiriliyor.

Bu oyunla ebeveyn ve çocuk yakın temasa girmekte. Bu çocuğun kendisini iyi ve güvende hissetmesine ve aralarındaki bağın kuvvetlenmesine yardımcı olabilir. Bununla birlikte farklı hayvanlarda canlandırıldığında, çocuklar hangi hayvanın ne tür sesler çıkarttığını uygulamalı öğrenebilirler.

7. Tohum

Çocuk bir tohumu canlandırıyor. Bunun için başta yerde iki büklüm oluyor. Ebeveyn bir tohumun hikayesini, yani ilk önce yerin altında olmasını, sonra güneş ve sulandıkça büyüyüp açıldığını anlatıyor. Çocuk bu esnada yavaş yavaş filizlenmeye başlıyor ve büyük bir bitkiye dönüşüyor. Anne babalar detaylı bir hikaye anlatabilirler.

Doğa bilgisini artıran bu oyun hem dışarda hemde içerde oynanabilinir.

8. Takırdama oyunu

Herkes ilk etapta çeşitli kutuların içine farklı nesneler katıp kapağını kapatıyor. Böylece birbirinden farklı sesler çıkabilmekte, mesela krem kutusunun içindeki pirinçler ile içecek kutusunun içindeki küçük taşların sesleri farklıdır. İkinci etapta bu farklı seslere değişik oyun kuralları belirleniyor, mesela krem kutusunun içindeki pirinçler duyulduğunda herkes zıplasın, taşlar duyulduğunda herkes sessizce ayak uçlarıyla yürüsün gibi.

Bu oyun birden fazla gelişim alanını desteklemekte: Oyun kuralların oluşumunda ve sonrasında kurala uymada çocuğun sosyal becerileri kuvvetlenebilmektedir. Aynı zamanda çocuk kendi oyuncağını kendi yapmanın gururunu yaşarken yaratıcılığıda genişletilmektedir. Hazır olan oyuncaklarla değilde kendi başına eski (kutular) ve doğal şeylerle (pirinç, taş gibi) yeni oyuncaklar yapılabildiğini öğrenmektedir.

9. Trafik oyunu

Bu oyun ikiden fazla oyuncuyla daha eğlenceli olsada sadece anne/baba ve çocuk oynadığı zamanda keyif verir. Çocuk(lar) yada ebeveyn birer araç olduğunu düşünüp etrafta o araçların sesini taklit ederler. Diğerinin elinde trafik ışıkları gibi üç kart vardır, yeşil, sarı ve kırmızı renkte. Yeşil kart kaldırıldığında araç durmadan ilerleyebilir, sarı kartta yavaşlamalı ve yeşilde durmalı. Tekrar sarı yada yeşil kart kaldırıldığında araçlar hareket etmeye devam eder.

Sosyal ve kültürel fonksiyonları destekleyen bu oyun çocuğu trafik kuralları-na alıştırır. Eğer kuralların harfiyen uygulanmasına dikkat edilirse oyun esnasın-da, çocuklar kuralların genel anlamda istisna kabul etmeyen anlaşmalar olduğunu öğrenmektedirler.



Fotoğraf 14. 2. *Çocukların anne ve babalarıyla düzenli oyun oynamaları gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır.*

Kaynaklar

Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework (2009). Learning and developing through play. National Council for Curriculum and Assessment-NCCA http://www.ncca.biz/aistear/pdfs/guidelines_eng/play_eng.pdf Erişim tarihi 01.07.2014.

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. and Stayton, D.J. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. (Ed. M. P. M. Richards). *The integration of a child into a social world.* (pp. 97-119) London: Cambridge University Press.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. and Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie.* Stuttgart: Klett.

Bornstein, M. H. and Tamis-LeMonda, C. S. (1990). Activities and interactions of mothers and their firstborn infants in the first six months of life: stability, continuity, covariation, correspondence, and prediction. *Child Development,* 61: 1206-1217.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Vol 1. Attachment (2.Ed.). New York: Basic Books.

DeCasper, A. J. and Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mother's *voices. Science,* 208: 1174-1176.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. (Ed. R. Dienstbier). *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation.* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Frost, J. L., Wortham, S. C. and Reifel, S. (2012). *Play and Child Development,* 4th edition. Boston: Pearson.

Glasersfeld, E. v. (1997). *Radikaler Konstruktivismus.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hofstede, G. (2006). *Lokales Denken, globales Handeln*, 3rd edition. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Holtmann, M. (2003). *Das große Buch der Kinderspiele.* Köln: DuMonte.

Keairns, Y. E., Edwards, J. and Carlucci, C. (2004). Play of Reconciliation: Play between Parent and Child. (Eds. R. L. Clements and L. Fiorentino). *The child's right to play – A Global Approach.* (pp. 71-75). Westport: Praeger.

Kernan, M. (2007). *Play as a context for Early Learning and Development* – A research paper. Dublin: NCCA.

Lohaus, A. and Vierhaus, M. (2013). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor,* 2nd edition. Berlin: Springer.

MacDonald, K. (1993). *Parent-child play.* Albany: State University of New York Press.

Main, M. and Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern (95-124). In T.B. Brazelton and M. Yogman (eds.), *Affective development in infancy.* Norwood, NJ: Ablex.

Main, M. and Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. (Eds. T. M. Greenberg, D. Cicchetti and E. M. Cummings). *Attachment in the preschool years.* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.

Morrison, H. and Kuhn, D. (1983). Cognitive aspects of preschoolers' peer imitation in a play sitation. *Child Development,* 54: 1054-1063.

Moyles, J. (2012). *A–Z of play in early childhood. New York*: Open University Press.

Nadel, J. and Tremblay-Leveau, H. (1999). Early perception of social contingencies and interpersonal intentionality: Dyadic and triadic paradigms. (Ed. P. Rochat). *Early social cognition. Understanding others in the first year of life.* (pp. 189-212). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz.* Weinheim: Beltz.

Oerter, R. (2008). Kindheit. (Eds. R. Oerter and L. Montada). *Entwicklungspsychologie,* 6th edition. (pp. 225-270). Weinheim: Beltz.

Pausewang, F. and Strack-Rathke, D. (2012). Spiel. K*inder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium.* (pp. 625-665). Berlin: Cornelsen.

Papoušek, H. and Papoušek, M. (2002). Intuitive Parenting. (Ed. M.H. Bornstein). *Handbook of Parenting. Volume 2: Biology and ecology of parenting.* (pp. 183-203). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rabain- Jamin, J. (1989). Culture and early social interactions: The example of mother–infant object play in African and native French families. *European Journal of Psychology of Education,* 4: 295-305.

Rauth, H. (2008). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. (Eds. R. Oerter and L. Montada). *Entwicklungspsychologie.* (pp. 149-224). Weinheim: Beltz.

Roopnarine, J. L., Shin, M., Jung, K. and Hossain, Z. (2003). Play and early development and education. The instantiation of parental belief systems. (Eds. O.N. Saracho and B. Spodek). *Contemporary perspectives on play in early childhood education. Greenwich: Information Age Publishing.* 115-132.

Ryan, M. R. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1): 68-78.

Scarlett, W.G., Naudeau, S., Salonius-Pasternak, D. and Ponte, I. (2005). *Children's play.* Thoasand Oaks: SAGE Publications.

Sheridan, M. D. (2002). *Play in early childhood from birth to six years.* London: Routledge.

Skinner, B. F. (1974). *Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft.* München: Kindler.

Tamis-LeMonda, C.S., Užgiris, I.Č. and Bornstein, M. H. (2002). Play in Parent-Child Interactions. (Ed. M.H. Bornstein). *Handbook of Parenting. Volume 5: Practical Issues in Parenting.* (pp. 221-241). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wygotski, L. S. (1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. (Ed. D. Elkonin). *Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein. 430-465.

Wygotski, L. S. (1987). Ausgwählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, Band 2. Köln: Pahl-Rugenstein.

15. BÖLÜM

AKRAN GRUPLARI VE OYUN

İçindekiler

Giriş

Oyun Doğrultusunda Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi

Akran Tercihleri

Akranların Oyunlar Aracılığı ile Gelişime Etkileri

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"Oyun beynimizin en sevdiği öğrenme şeklidir."

Diane Ackerman

Yaşamın ilk yılları, çocukların akranlarıyla tanıştıkları, onlarla hayat boyu izleri devam edebilecek ilişkiler geliştirdikleri önemli bir dönemdir. Okul öncesi eğitim kurumları, akran ilişkilerinin başladığı ve devamlılığının sağlandığı kurumlardır. Çocuklar anne-babaları ile geliştirmeye başladıkları oyun davranışlarını, becerilerini akranlarıyla devam ettirmektedirler. Akranlar tüm gelişim alanlarının yanı sıra oyun davranışlarında da etkili bir role sahiptirler.

Oyun çocuklukta becerilerin gelişmesini sağlayan en önemli araçtır. Okul öncesi dönemin evrensel yapı taşlarından biri de, akranların oyun etkinliğinin temel unsurlarından oluşudur. Yaşamın ilk yıllarında sosyal yeterlikle ilgili gerekli unsurlardan birisi, oyun sırasında kurulan olumlu etkileşimlerdir. Çocuklar, oyun sırasında kurulan ve geliştirilen olumlu akran etkileşimleri sayesinde becerilerini geliştirirler. Oyun, akran ilişkilerini geliştirirken, sosyal becerilerin öğrenilmesini sağlar. Sırasını bekleme, kurallara uyma, dinleme, liderlik, sorumluluk alma, paylaşma, yardımlaşma, liderlik, empati kurma gibi beceriler büyük ölçüde oyunlarla kazanılmaktadır. Oyunlar yaparak-yaşayarak öğrenmeyi de beraberinde getirir. Örnek olarak, sembolik oyun ile oluşturulan hayali durumlarla, sosyal olayların nedenlerinin, sonuçlarının, sosyal kuralların, rollerin canlandırılması gerçekleştirilir. Bu durum sosyal becerilerle birlikte, sosyal yeterliği de geliştirmekte, akran ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir. Çocuklar oyunlarıyla akranlarına ve dolayısıyla topluma karşı bir sosyal anlayış geliştirirler. Akranlarla karmaşık ve uzun süreli oyunlar oynamanın çocuklarda empati gibi sosyal yeterlik becerileri desteklediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi dönemde, sosyal olmayan oyunu tercih eden çocuklarda, reddedilme, sosyal çekingenlik, sosyal kaygı, yalnızlık ve olumsuz kendilik algısının da ileriki yıllarda görülme sıklığı daha fazla olabilmektedir (Aytekin, 2001; Gallacher and Sylvester, 2009; Hampton and Fantuzzo, 2003b; Peter, 2003; Sevinç, 2004). Okul öncesi dönemde çocukların, oyun oynamaları ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmeleri sosyal ve duygusal gelişim alanları başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını kapsayan gelişim görevleri arasında yer almaktadır.

Oyun Doğrultusunda Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi

Oyun ve akran ilişkileri karşılıklı ilişki içindedir. Çocuğun bireysel özellikleri (utangaç, girişken, uyumlu, konuşkan, neşeli olma, çekingenlik v.b.) oyun becerilerini ve dolaylı olarak akran ilişkilerini de etkiler. Akranlar tarafından sevilme, kabul edilme gibi olumlu yaşantılar oyunlara katılmayı arttıracaktır. Oyun ile akran ilişkileri okul öncesi dönemi şekillendiren, paralel gelişim gösteren ve birbirini tamamlayan iki temel unsurdur (Gülay, 2010, s. 170).

Bir oyun grubuna davet edilmek, çocuk için bir oyun oynama fırsatı sağlamaktan daha çok anlam ifade etmektedir. Bir oyuna davet edilmek, bir grubun üyesi olma adına büyük önem taşımaktadır (Vandenberg, 2005). Çocukluk sırasındaki akran ilişkilerinin önemli bir bölümü oyunu içermektedir. Oyun sınıflandırılmalarında görülen sosyal oyun, akranlarla etkileşimi içerir ve okul öncesi dönemde artış gösterir (Santrock, 2011). Etkileşime dayalı akran ilişkilerin dünyanın her yerinde görülebilen evrensel bir olgudur: Çocuklar her yerde ve her zamanda diğer arkadaşlarıyla oyun oynama eğilimi göstermişlerdir ve göstereceklerdir. Akran oyunları, gelişim içerisinde olması gereken bir öğedir. Akran oyunları ile elde edilecek deneyim, bilişsel gelişim içerisinde öğrenme mekanizmasını geliştirici, koruyucu bir işleve sahiptir (Bulotsky-Shearer et al., 2012).

Bebekler, ilk oyunlarının çoğunu yalnız başına, anne-babalarla ya da bakıcılarla oynarlar. Anne-baba-çocuk arasındaki oyun etkileşimlerinde, kısa bir süre sonra akranlarıyla oynayacakları oyunlara ilişkin deneyim kazanmaktadırlar (Darling and Steinberg, 1993). Okul öncesi dönemde, arkadaşlığın, akran ilişkilerinin temel belirleyicileri anne-baba-çocuk oyunlarında da yer alabilmektedir.

Küçük çocuklar için arkadaşlığın önemli bir belirteci, akranların oyunlarında yer alabilmedir. Bu bağlamda, çocuğun bir diğer çocuğu oyun arkadaşı olarak seçmesi, (paylaşma gibi unsurlarla şekillenen) sosyal etkileşim ve ilk oyun örneklerinin görülmesi erken arkadaşlıklardaki en temel üç unsurdur. Bu kriterler doğrultusunda çocukların arkadaşlık ilişkileri, en erken 22 ay civarında başlayabilmektedir (Vandell, Nenide and Van Winkle, 2006).

İki yaşın sonuna doğru, akranlar arasındaki nesne odaklı etkileşim (nesneleri paylaşma/paylaşamama v.b.) azalmaya ve yerini etkinlik odaklı (oyun) sosyal etkileşime bırakmaya başlamıştır (Mueller and Silverman, 1989). 2-5 yaş arasında diğer çocuklarla oynanan sosyal oyunlar da önem taşıyacaktır (Morris, 2013). İki yaşından itibaren çocuklar akran grubu içerisinden oyun arkadaşı seçmeye başlayabilirler (Corsaro, 1985; Servin et al., 1999). İki yaş sendromundan (negativizm) kaynaklı olarak, bu yaştaki çocukların her dört sosyal etkileşiminden birinde fiziksel saldırganlık olabileceği belirtilmiştir (Morris, 2013, s. 121). Bu son derece doğal bir durumdur, geçici olduğu unutulmamalıdır.

Çocuk üç yaşına geldiğinde, oynarken işbirliği içinde olma, davranışlarında doğal bir unsur haline gelmeye başlayacaktır (Morris, 2013). Özellikle üç yaşından itibaren oyun arkadaşları aynı zamanda arkadaş olarak algılanmaktadır. Bu dönemde bir çocuk diğerine "Artık senin arkadaşınım." dediğinde "Seninle oynamak istiyorum." demek istiyordur (Dowling, 2000).

Dört yaş çocuğu, gelişmiş dil becerileri ve kendilik algısı doğrultusunda, kendinden emin ve konuşkandır, işbirliği gerektiren oyunlarda ustalaşmıştır. Oyun sırasında akranıyla anlaşmazlık yaşarsa çeşitli stratejiler izleyebilir. Pazarlık yapabilir, oyun oynamayı kesebilir, arzu ederse ödünler verebilir (Morris, 2013, s. 110).

Beş-altı yaşta da kalabalık akran grupları belirginleşmiştir. Bu grupların kendilerine has bir oyun kültürü oluşturdukları da görülebilir. En sevdikleri, sıklıkla oynadıkları oyunlar belirlenmiştir. Çocuklar akran ilişkileri doğrultusunda daha karmaşık, kurallı, işbirliği gerektiren oyunlar oynarlar ve yeni oyunlar geliştirebilirler.

Görüldüğü gibi okul öncesi dönem boyunca, çocuklar akranlarının yanında onlarla etkileşim kurmadan oyun oynamaktan, daha karmaşık sosyal ilişkiler kurmaya doğru bir gelişim gösterirler. Çocuklar birbirlerini izlerken ya da etkileşim kumadan benzer oyunları yan yana oynarken işbirlikçi, sosyal oyunlarına geçiş yaparlar (Howes, 1992). Parten'in oyun sınıflandırmasında da bu sosyalleşme görülmektedir (Bkz. Bölüm 6). Bu gelişim sonucunda, çocukların sosyal etkileşimlerinin ve oyun becerilerinin bebekliklerine göre çok daha üst düzeyde olduğunu görüyoruz. Tüm gelişim alanlarındaki ilerlemelerle birlikte akran ilişkilerinin de oyunlar ekseninde geliştiği görülmektedir. Tabii oyun becerilerinin artması da daha karmaşık ve üst düzeyde oyun becerilerinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır.

Okul öncesi dönemde oyun becerileri yalnız oyundan etkileşimlerin daha karmaşık hale geldiği, katılımcı, akran sayısında artışın görülmesiyle şekillenen aşamalı bir ilerleme göstermektedir. Çocuğun dış dünyaya ilişkin merakı, ilgisi arttıkça paralel biçimde oyunlardaki sosyal unsurlar da gelişmektedir (Gülay, 2010, s. 168).



Fotoğraf 15. 1. *Küçük çocuklar, grup oyunlarından önce aynı ortamda benzer oyuncaklarla benzer oyunları bireysel olarak oynamayı tercih edebilmektedir.*

Akran Tercihleri

Oyunla ilgili akran tercihinde cinsiyet, ırk, fiziksel çekicilik, kişisel ve şekilsel özellikler olmak üzere çeşitli kriterler bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde ***cinsiyete*** göre akran tercihinde genellikle aynı cinsiyetteki akranların oyun arkadaşı olarak tercih edildiği görülmektedir. Okul öncesi dönemin yaklaşık ikinci yarısından itibaren kızlar kızlarla, erkekler erkeklerle oynamayı sıklıkla tercih edebilmektedirler (Fishbein and Imai, 1993; Fishbein, Malone and Stegelin, 2009). Bebeklikte, kız ve erkek bebekler bir arada oynarlarken, genellikle 2 yaştan itibaren oyunlarda cinsiyet tercihinin başladığı görülmektedir. 3 yaşından itibaren kız ve erkek oyun grupları-yetişkinler bir arada oynamalarını istese bile- ayrılmaya başlamaktadır (Pellegrini, 2005; Scarlett et al., 2005). Cinsiyet ayrımında, anne-baba ile oynanan oyunlar sırasındaki etkileşimlerin, çocukların akran cinsiyeti tercihinde etkili olabileceği vurgulanmaktadır. Şöyle ki, oyunlar sırasında anne-kız arasında, baba-oğula göre sözel etkileşimin ve göz temasının daha ön plana çıktığı belirtilmektedir. Babalar da boğuşmacalı oyunları genellikle erkek çocuklarıyla oynamaktadırlar. Anne-babalar, cinsiyet rollerini ve cinsiyet farklılıklarını bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde destekleyecek bir tutum sergilemektedirler (Carson, Burks and Parke, 1993; Lindsey, Cremeens and Caldera, 2010). Sembolik oyunun gelişmesi doğrultusunda cinsiyet gruplarının oyun türleri arasında da farklılıklar görülebilmektedir. Kız çocuklarında evcilik gibi iletişim, işbirliği, ilişki temalı oyunlar görülürken; erkek çocuklarında savaşmaya, kurtarmaya, güce, mücadeleye, yarışmaya dayalı oyun örnekleri daha sık görülebilmektedir (Holland, 2003; Maccoby, 1988). Kız çocukları oyuncak bebekler, çay takımları gibi oyuncaklarla oynamayı tercih ederken, erkek çocuklarının araba ve bloklarla oynamayı daha çok tercih ettiği belirtilmektedir (Hines and Kaufman, 1994). Ayrıca erkek gruplarının, kız gruplarına göre daha kalabalık olduğu da belirtilmektedir (Fabes, Martin, and Hanish, 2003). Bir araya gelen erkek çocuklar, biyolojik farklılıklar ve kültürel cinsiyet rollerinden (erkek çocuklarının daha özgürlükçü bir yaklaşımla yetiştirilmesi, hareket etme, fiziksel ataklık gibi özelliklerin bu cinsiyet için daha kabul edilebilir olması ve daha çok teşvik edilmesi v.b.) dolayı hareketli oyunları kızlara göre daha çok benimsemektedirler (Maccoby, 1988; Moyles, 2012; Scarlett et al., 2005). Bu oyunlar içerisinde itiş-kakış oyun türü son yıllarda farklı görüşlerin dile getirildiği, birçok araştırmaya konu olan bir oyun türüdür. İtiş-kakış oyun, savaşma ve süper kahraman oyunlarıyla ilişkilidir. Koşma, yakalama, boğuşma, güreşme gibi hareketleri içeren bu oyun, bazı çalışmalarda saldırganlık ve sosyal olmayan davranışlarla ilişkili bulunmuştur (Brown and Freeman, 2001; Holland, 2003). Özellikle 5 yaştan itibaren görülen bu oyunda, çocuklara neden böyle yaptıkları sorulmuş ve çoğunluk "Eğlenceli olduğu için." cevabını vermiştir. İtiş kakış

oyunu oynamayan çocuklara da neden oynamadıkları sorulduğunda "Zarar görebilirim." cevabı alınmıştır (Smith et al., 2002). Bu tür araştırmaların yanı sıra itiş kakış oyunun "eğlenceli olduğu" ve "zarar verme amacıyla" yapılmadığı da belirtilmektedir. Yoğun bir fiziksel etkileşimi gerektiren bu oyunda, gerçek bir kavga ve dövüşün olmadığı, bunun da en önemli ayrımının, çocukların jest ve mimiklerinde yer aldığı ifade edilmektedir. Gerçek bir kavgadaki jest ve mimikler ile itiş-kakış oyunundaki jest ve mimiklerin hatta çıkartılan seslerin farklılık gösterdiği belirtilmektedir (Pelligrini, 2002). İtiş-kakış oyunlarının gelişim üzerindeki etkisi tartışmalı olsa da, erkek çocukların kız akranlarına göre daha çok sevdikleri bilinmektedir. Bir araya gelen kız çocuklar ise itiş-kakış oyunu gibi oldukça hareketli oyunlar yerine kapalı mekanda oynanan dramatik oyunları daha çok tercih etmektedirler (Perry, 2001). Aynı cinsiyetteki oyun arkadaşlarının bir araya gelmesi de oyun tercihleri üzerinde etkili olmaktadır. Erkekler biraraya geldiklerinde birbirlerini hareketli oyunlara yönlendirirken, kız çocuklarını biraradayken evcilik, şarkıcılık gibi oyunlara teşvik ederler. Tabii kızlar ve erkeklerin birarada oynabildiklerini de unutmamak gerekir. Okul öncesi eğitim kurumlarında dramatik oyun merkezinde birlikte oynayan kız ve erkek çocuklara da rastlamak mümkündür. Bir çalışmada da (Moyles, 2012) kızlar ve erkekler birarada oynadıklarında kovalamaca, ebelemece gibi oyunlar oynayabildikleri, bu oyunda da genelde erkeklerin kızları kovaladıkları görülmektedir.

Irk tercihlerinde, bazı çalışmalarda ırka bağlı olarak akran tercihi arasında bir ilişki bulunmadığı belirtilirken (Porter, 1971; Stevenson and Stevenson, 1960), bazı çalışmalarda ise çocukların aynı ırktan akranlarını tercih ettikleri belirlenmiştir (Finkelstein and Haskins, 1983; Levy and Katz, 1993). Bunun yanı sıra çocukların genellikle ırktan öte kendi duygusal yapılarına yakın ve kendi oyun tarzlarına (hareketli, sakin) yakın oyunlar oynayan akranlarını daha çok tercih ettikleri görülmektedir (Fishbein, Malone and Stegelin, 2009). ***Fiziksel çekicilikte*** ise yüz ifadeleri, beden duruşu, saç, göz rengi gibi özellikler ön plana çkabilmektedir. Fiziksel çekicilik, okul öncesi dönem çocuklarının oyun arkadaşı tercihini etkileyebilmektedir. Kızlar için daha önemli görünse de erkek çocuklar için de önemli kabul edilebilmektedir (Fishbein, Malone and Stegelin, 2009).



Fotoğraf 15. 2. *Okul öncesi dönemde yaş ilerledikçe oyun grupları kalabalıklaşır.*

Akranların Oyunlar Aracılığı ile Gelişime Etkileri

Akranların oyunlar sırasında gelişimlerini çok boyutlu etkileyebildiği bilinmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konumları, akranlarıyla oynadıkları oyunlar aracılığı ile belirlenebilmektedir (Ladd, Price and Hart, 1988). Oyun ortamları, çocukların sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Bağlı, 2004). Bilişsel gelişimde olduğu gibi sosyal gelişimde de belli aşamalar görülmektedir. Bu aşamalar oyunlarda net bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Çocuklar oyun ortamlarında model alarak, gözlem yaparak sosyal rolleri öğrenirler, sosyal uyumu sağlarlar. Oyun sırasında konuşma, sosyal iletişimi sağlar (Özdoğan, 2009). Oyun, küçük çocukların olumlu akran ilişkileri geliştirebilmeleri için önemli bir ortam işlevi görmektedir. Oyun sayesinde, akranlarla etkili ilişkiler geliştirilebilir (Leung, 2014). Çocuklar oyunlar sırasında oynadıkları roller ile kişilerarası problemleri çözme becerilerini geliştirebilirler. Akran oyunları, çocukların sosyal gelişimleri açısından son derece önemlidir. Sosyal yeterliğin erken dönemdeki gelişiminde akran oyunları önemli bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Ladd, 1990). Etkileşime dayalı akran oyunlarındaki beceriler olumlu sosyal davranışlar (problem çözme, yardım etme, oyun sırasında yaratıcılığı ortaya koyma, işbirlikli

olma v.b.) için temel oluşturacaktır (Fantuzzo et al., 1998). Oyunlar sırasındaki olumlu akran etkileşimleri sırasında akranlar birbirlerine model olarak, birbirlerini destekleyerek zihinsel becerilerinin de gelişmesine olanak sağlamaktadırlar. Dil gelişimi, bakış açısı alma becerileri, duygusal düzen gibi alanlardaki gelişimde, oyunlardaki akran etkileşimlerinin etkisi gözlemlenebilmektedir (Zigler and Bishop-Josef, 2006).

Çocukların oyunlar aracılığı ile akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmelerinin sınıf ortamını da olumlu şekilde etkilediği, saldırganlık, dikkatsiz, özensiz davranışlar, çekingenlik ve dışlanma gibi problemleri azaltabildiği ifade edilmektedir (Zigler and Bishop-Josef, 2006). Arkadaş edinmek oyunun en önemli yönlerinden biridir. Ayrıca, çocuk oyun sırasında diğerlerinin farkına varır. Topluluk, gruba katılmak gibi kavramlarla oyun sırasındaki akran etkileşimlerinde tanışır (Sandberg and Arlemalm-Hagser, 2011).

Bulotsky-Shearer ve meslektaşları (2012) oyun sırasındaki olumlu akran etkileşimlerinin gelişim üzerindeki etkisini üç boyutta ifade etmişlerdir:

1. Çocuklar akran oyunları sırasında birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıyabilmektedirler.

2. Akranlarla oynarken saldırgan ve/veya kabul edilmeyen davranışların ne olduğu ve sonuçları öğrenilmektedir.

3. Çekingen ve içe kapanık davranışların akran oyunları sırasında azalabilmesi ya da ortadan kalkması sağlanabilmektedir. Görülmektedir ki, çocuklar oyun sırasında kendilerini ve akranları, yaşadıkları toplumun özellikleri ile birlikte eş zamanlı olarak tanıyabilmektedirler. Winther-Lindqvist (2013) de, çocukların sembolik grup oyunlarını, kendi kişiler arası ilişkileri ve sosyal kimlikleriyle oynadıklarını ifade etmiştir. Çocuklar oyunlarını kendi özellikleri ile şekillendirirken, oluşan oyun kültüründe de etkilenmektedirler.

Sandberg ve Vuorinen (2006) tarafından yapılan bir çalışmada 3-12 yaş arasındaki çocuklarla oyun ve öğrenme hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin sonucunda hem okul öncesinde hem ilkokulda sosyal becerilerin öğrenmenin odak noktasını oluşturduğu ortaya konulmuştur. Oyunun da sosyal gelişim, akran ilişkileri ve dolayısıyla sosyal beceriler açısından önemi düşünüldüğünde, oyunun dolaylı olarak sosyal beceriler aracılığı ile öğrenme üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde özellikle fiziksel güce dayalı oyunlar boyunca akran etkileşimleri duygularını düzenlemeyi öğrenmede önem taşımaktadır. Oyun sırasında çocuklar duygusal iletişimi öğrenmektedir. Bu iletişim sadece mesajı göndermek ve gelen mesajı yorumlamak değil, bakış açısı alma ve duygusal düzenlemeyi içermektedir (LaFreniere, 2013). Küçük çocuklar serbest

oyunlarında gözlemlendiğinde, duygusal düzene ve duyguların ifadesine ilişkin önemli örnekler göstermektedirler. Bu örneklerin temelinde duygusal kontrol ve duygularını doğru şekilde gösterebilmek yer almaktadır. Örnek olarak, mutluluğunu paylaşmak, özür dilemek, duygularını paylaşmak, eleştirmek, yargılamak sıklıkla görülebilmektedir (Sroufe et al., 1984).

Çocuklar oyun oynayarak, birlikte çalışmayı öğrenirler (Golinkoff, Hirsh-Pasek and Singer, 2006). Oyun akranlarla birlikte olmayı sağlayarak, okul ortamında sosyal yeterliği destekleyebilmektedir (Raver, 2002). Oyun temelli, eğlenceli ortamlar akran etkileşiminin de artmasına olanak sağlayabilmektedir. Ayrıca çocukların motivasyonunu arttırarak, yeterliklerinin üst düzeyde desteklenmesine yardımcı olabilmektedir (Pellegrini and Holmes, 2006).

Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı'na göre küçük çocuklar oyunlarda ne kadar iyi olurlarsa gelişimleri için gerekli sosyal etkileşimde de o kadar çok fırsata sahip olacaklardır (Duncan and Tarulli, 2003). Çocuklar, oyun sırasında doğal ortamda sosyal etkileşimlerle öğrenmektedirler. Oyun, çocuğun kendi potansiyelini bir akranı ya da yetişkin ile kuracağı iletişim ile daha üst düzeye çıkarmasına yol açacak bir aracı rolündedir (Vygotsky, 1978. Akt. Xu, 2008. s. 490). Vygotsky'nin yanı sıra Parten (1932) da oyunun sosyal yönüne ve dolayısıyla akran oyunlarına dikkat çekmiştir. Akran oyunlarını gözlemlediği çalışması sonucunda sosyal olan (amaçsız, yalnız ve izleyici) ve sosyal olmayan (paralel, işbirlikli ve kurallı) oyun türlerini ortaya koymuştur (Parten 1932, Akt. Xu, 2008, s. 491).

Okul öncesi dönemde, olumlu akran ilişkilerinin sosyal ve akademik başarıyı arttırmasının etkilerinin ilkokul 1. sınıfta da devam edebildiği belirtilmiştir (Hampton and Fantuzzo, 2003a). Başka bir çalışmada da (Sekino, 2007), okul öncesinde işbirlikli ve olumlu akran etkileşimlerinin ilkokul 3. sınıftaki uyum problemlerini azaltabildiği ve akademik başarı ile ilişkili olabileceği ifade edilmiştir.

Sonuç

Akranlar, oyun arkadaşı olarak da okul öncesi dönemde sıklıkla bahsedilen bir unsurdur. Oyun arkadaşı, akran grubu gibi kavramlar sonucunda, akranlar oyun yoluyla çocukların gelişimini doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedirler. Bu dönemde çocukların akranlarla beraber yaptıkları işlerin neredeyse tamamı oyundur. Özellikle 2-6 yaş arasında akran ve oyun, gelişim için önemli adımlar sağlarlar. Bu nedenle öğretmenlerin, anne ve babaların küçük çocuklara akranlarıyla bir arada olma fırsatı sağlamaları gereklidir. Çocuklar mümkün olduğu kadar çok akranlarıyla oyun oynamalıdırlar. Çocukların oyunlar sırasındaki akran etkileşimleri gözlemlenmelidir. Oyun sırasında sorun yaşandığında öğretmenler, anne-babalar çocuklara rehberlik etmelidirler.

Kaynaklar

Aytekin, H. (2001). *Okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.

Bağlı, M. T. (2004). Çocuk bahçelerindeki oyun araçlarındaki sosyal etkileşim. (Ed. B. Onur ve N. Güney) *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmala*r. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. No: 12.

Brown, Mac H. and Freeman, N. K. (2001). We don't play that way at preschool: The moral and ethical dimensions of controlling children's play in. (Eds. S. Reifel and Mac H. Brown) *Early education and care and reconceptualising play – Advances in early education and day care,* Volume II. (pp. 259 – 274). Oxford: Elsevier Science.

Bulotsky-Shearer, R. J., Manz, P. H., Mendez, J. L., McWayne, C. M., Sekino, Y., and Fantuzzo, J. W. (2012). Peer play interactions and readiness to learn: A protective influence for African American preschool children from low-income households. *Child Development Perspectives,* 6(3): 225-231.

Carson, J., Burks, V., and Parke, R. D. (1993). Parent–child physical play: Determinants and consequences. (Ed. K. MacDonald). *Parent–child play.* (pp. 197–220). New York: State University of New York Press.

Corsaro, W. A. (1985). *Frienship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex Publication Corp.

Darling, N. and Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin,* 113(3): 487–496.

Dowling, M. (2000) *Young children's personal, social and emotional development*. London: Sage Publications.

Duncan R., and Tarulli D. (2003). Play as the leading activity of the preschool period: insights from Vygotsky, Leont'ev and Bakhtin. *Early Education and Development*, 14 (3): 271—292.

Fabes, R. A., Martin, C. L., and Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74: 921–932.

Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., and Sutton-Smith, B. (1998). Contextually-relevant validation of peer play constructs with African-American Head Start children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly,* 13(3): 411-431.

Finkelstein, N. W., and Haskins, R. (1983). Kindergarten children prefer same-color peers. *Child Development,* 54: 02–508.

Fishbein, H. D., and Imai, S. (1993). Preschoolers select playmates on the basis of sex and race. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 14: 303–316.

Fishbein, H., Malone, D. M., and Stegelin, D. A. (2009). Playmate preferences of preschool children based on race, sex, and perceived physical attractiveness. (Ed. D. Kuschner). *Children to Red Hatters: Diverse images and issues of play.* Play & Culture Studies, Vol. 8. (pp. 74-93). USA: University Press of America.

Gallacher, K. C., and Sylvester, P. R. (2009). Supporting peer relationships in early childhood. (Eds. O. A. Barbarin, and B. H. Vasik). *Handbook of child development & early childhood: Research and practice.* (pp. 223-247). New York: Guilford Press.

Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., and Singer, D. G. (2006). Why Play = Learning: A challenge for parents and educators. (Eds. D. G. Singer, R. M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek) Play = *Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 3-15). New York: Oxford University Press.

Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri.* Ankara: Pegem yayınları.

Hampton, V., and Fantuzzo, J. (2003a). The relationship between interactive peer play in kindergarten and school adjustment for low income urban children. *School Psychology Review,* 32: 77-91.

Hampton, V. R., and Fantuzzo, J. W. (2003b). The validity of The Penn Interactive Peer Play Scale with urban, low-income kindergarten children. *School Psychology Review,* 32(1): 77-91.

Hines, M., and Kaufman, F. R. (1994). Androgen and the development of human sex-typical behavior: rough-and-tumble play and sex of preferred playmates in children with congenital adrenal hyperplasia (CAH). *Child Development*, 65: 1042–1053.

Holland, P. (2003). *We don't play with guns here: war, weapon and superhero play in the early year.* Maidenhead: Open University Press.

Howes, C. (1992). *The collaborative construction of pretend.* Albany: State University of New York Press.

Ladd, G. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment ? *Child Development*, 61(4): 1081-1100.

Ladd, G. W., Price, J. M., and Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development,* 59: 986-992.

LaFreniere, P. (2013). Children's play as a context for managing physiological arousal and learning emotion regulation. *Psychological Topics*, 2: 183-204.

Leung, C. H. (2014). Validation of the Penn Interactive Peer Play Scale with preschool children in low-income families in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 184(1): 118-137.

Levy, G. D., and Katz, P. A. (1993, March). *Differences in aspects of preschoolers' race schema: Race schematization, race-based peer preferences, and memory for racially stereotyped drawings*. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans, LA.

Lindsey, E. W., Cremeens P. R., and Caldera, Y. M. (2010) Gender differences in mother–toddler and father–toddler verbal initiations and responses during caregiving and play context. *Sex Roles,* 65(5–6): 399–411.

Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category, *Developmental Psychology,* 24: 755–767.

Morris, D. (2013). *Çocuk: Çocukluğun ilk yaşlarında çocuklar nasıl düşünür, öğrenir ve büyür.* (Çev. Ç. Sunay). İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Moyles, J. (2012). *A-Z of play in early childhood.* UK: Open University Press.

Mueller, E., and Silverman, N. (1989). Peer relations in maltreated children. (Eds. D. Cicchetti and V. Carlson), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 529–578). New York: Cambridge University Press.

Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve oyun*. Genişletilmiş 5. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Pellegrini, A. D. (2002). Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. (Eds. P. K. Smith and C. Hart). *Blackwell Handbook of Social Development.* (pp. 438-453). Oxford: Blackwell Publishing.

Pellegrini, A. D. (2005). Recess: Its role in education and development. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Pellegrini, A. D., and Holmes, R. M. (2006). The role of recess in primary school. (Eds. D. G. Singer, R. M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek) Play = *Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (s. 36-53). New York: Oxford University Press.

Perry, J. P. (2001). *Outdoor play: teaching strategies with young children.* New York: Teachers College Press.

Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30: 21–27.

Porter, J. D. R. (1971). *Black child, white child.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3): 3-19.

Sandberg, A., and Arlemalm-Hagser, E. (2011). The Swedish National Curriculum: Play and learning with fundamental values in focus. *Australasian Journal of Early Childhood.* 36(1): 44-50.

Sandberg, A., and Vuorinen, T. (2006). From hayloft to own room–girls' play environments. (Eds. J. Brodin and P. Lindstrand), *Interaction in outdoor play environments–gender, culture and learning* (pp. 1–22). Stockholm: Stockholm Institute of Education. Department of Human Development, Learning and Special Education. Research Report nr 47.

Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim (Life-span development).* (Çev. Ed. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonius-Pasternak, D., and Ponte, I. (2005). *Children's play.* USA: Sage Publications.

Sekino, Y. (2007). I*nverstigation of the relationship between preschool peer play and third-grade outcomes for low-income urban students.* Unpublished doctoral dissertation. USA: University of Pennsylvania.

Servin A, Bohlin, G. and Berlin, L. (1999) Sex differences in 1-, 3-, and 5-year-olds' toy-choice in a structured play-session. *Scandinavian Journal of Psychology,* 40: 43–48.

Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Smith, P. K., Smees, R., Pellegrini, A. D., and Menesini, E. (2002). Comparing pupil and teacher perceptions for playful fighting, serious fighting and positive peer interaction. (Ed. J. L. Roopnarine), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play.* Play and Culture Studies, Vol. 4. (pp. 235–245). Westport, CT & London: Ablex Publishing.

Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., and LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. (Eds. C.E. Izard, J. Kagan and R.B. Zajonc), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 289-319). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Stevenson, H. W., and Stevenson, N. G. (1960). Social interaction in an interracial nursery school. *Genetic Psychology Monograph,* 61: 37–75.

Vandell, D. L., Nenide, L., and Van Winkle, S. J. (2006). Peer relationships in early childhood. (Eds. K. McCartney and D. Philips). *Blackwell Handbook on Early Childhood Development* (pp. 455-470). Oxford: Blacwell Publishers.

Vandenberg, B. (2005). Real and not real: A vital developmental dichotomy. (Eds. E. Ziegler, D. Singer and S. Bishop-Josef), *Children's play – The roots of reading.* Washington, DC: Zero To Three Press.

Winther-Lindqvist, D. (2013). Playing with social identities: Play in the everyday life of a peer group in day care. (Eds. I. Schousboe and D. Winther-Lindqvist) *Children's play and development: Cultural-historical perspectives* (pp. 29-55). New York: Springer.

Xu, Y. (2008). Children's social play sequence: Parten's classic thepry revisited. *Early Child Development and Care,* 180(4): 489-498.

Zigler, E. F., and Bishop-Josef, S. J. (2006). The cognitive child vs the whole child: Lessons from 40 years of Head Start. (Eds. D. G. Singer, R. M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek) Play = *learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social emotional growth* (pp.15-35). New York: Oxford University Press.

16. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİM DUYAN ÇOCUKLAR VE OYUN

İçindekiler

Giriş

1. Özel Eğitime Genel Bakış

1. 1. Özel Eğitim

1. 2. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi

1. 3. Okul Öncesi Eğitim Programında Ele Alınan Özel Gereksinim Türleri ve Üstün Yetenekliler

2. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar, Oyun ve Oyun Etkinlikleri

2. 1. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocukları Oyuna Dahil Etmede Okul Öncesi Öğretmeninin Rolü

2. 2. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

2. 3. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

2. 4. Ortopedik Yetersizliği ve Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

2. 5. Otizmi Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

2. 6. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

2. 7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

2. 8. Dil ve Konuşma Bozukluğu Riski Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

2. 9. Üstün Yetenekli Olan/Olduğu Düşünülen Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"Çocuk oyunları, hayatın bir çekirdeğidir. Bütün insanlar orada yetişir."

Froebel

Bu bölüm okul öncesi yaş grubundaki özel eğitime gereksinim duyan çocukların oyun davranışlarını incelemeyi ve uygulama örnekleri sunarak açıklamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, "oyun temelli" olarak geliştirilip 2013 yılında yayınlanan ve özel eğitime gereksinim duyan çocukların kaynaştırılmasını önemle vurgulayan Okul Öncesi Eğitim Programı rehber olarak kullanılmıştır (MEB, 2013a). Bu bağlamda, ilk olarak özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim Programında ele alınan özel gereksinim türleri kısaca açıklanmış ve okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların oyun etkinliklerine katılmadaki rollerine değinilmiştir. Daha sonra ise Okul Öncesi Eğitim Programında bahsi geçen her bir özel gereksinim türü ile oyun ilişkisi açıklanmış ve örnek oyunlar sunulmuştur. Bu bölümde ele alınan konuların sınıflarında normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocuklara kaynaştırma eğitimi çerçevesinde gelişimsel ve akademik destek sunan okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına ve özel gereksinimli çcoukların anne-babaları ile bu çocukların bakımlarından sorumlu diğer kişilere oyun etkinlikleri planlamada ve düzenlemede fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Özel Eğitime Genel Bakış

1. 1. Özel Eğitim

Zamana ve toplumlara göre farklı yaklaşımlar olsa da engellilik, bütün zamanların ve toplumların değişmez bir gerçeğidir. Engelliliğin çok farklı nedenleri olmakla birlikte bu nedenler zamana ve şartlara göre değişim göstermektedir. Toplumların sosyo-ekonomik özelliklerine göre, zaman içinde bazı engellilik sebepleri ortadan kalkabildiği gibi, engelliliğe sebep olan yeni unsurlar da ortaya çıkabilmektedir (Devlet Denetleme Kurulu, 2009). Eğitim ise bireylerin yaşamlarında önemli değişimlere neden olmakta ve çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte bireylerin farklı ve benzer özelliklerinin olması eğitim sürecinde de farklı ihtiyaçların oluşmasına neden olmaktadır. Bireylerin bireysel özellikleri ve hazır bulunuşlukları bakımından beklenen düzeyden anlamlı şekilde farklılık göstermesi özel eğitim alanının ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır (Deretarla Gül, 2008a).

Alan yazında özel eğitimin birbirine benzer bir çok tanımı yer almaktadır. Örneğin, Ataman (2003) özel eğitimi, farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, bunun yanında üstün özellikleri olabilecek bireylerin kapasitelerini yetenekleri ekseninde en üst düzeye taşımaya çabalayan, yetersizliğin engele dönüşmesini önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek toplumla kaynaşmasını ve bağımsız, üretken bireyler olmalarını destekleyen eğitim olarak tanımlamaktadır (Akt. Aral ve Gürsoy, 2009). Özsoy (2001a) ise özel eğitimi bireylerin, akademik, iletişim, devim ve uyum alanlarında çeşitli düzeylerde var olan önemli eksiklik, kusur yaratan durumların önlenmesi, azaltılması ya da ortadan kaldırılması ile ilgili olarak eğitsel değişkenlerin düzenlenmesi uğraşısı olarak tanımlamaktadır. Özel eğitimin ülkemizdeki yasal tanımı ise "özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yapılmıştır (MEB, 1997).

1. 2. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimi

Özel gereksinimli bireylerin varlığı insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen, çağdaş anlamda eğitim sürecine katılmaları oldukça yenidir. Anlayış ve uygulama olarak çeşitli aşamalardan geçmiş olan özel eğitim, son yıllarda eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir (Aral, 2011: 36). Bununla beraber günümüz sınıflarına özel eğitime gereksinim duyan çocukların katılımının desteklenmesi (kaynaştırma eğitimi) henüz yeterli düzeyde gerçekleştirilememektedir (Batu ve Uysal, 2009: 114). Gelişmiş ülkelerde 1970'li yılların ortalarından beri uygulanan kaynaştırma eğitim ülkemizde 1997 yılında çıkarılan 537 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmeye başlanmıştır. Bu kararnamenin 3. maddesinin c fırkasında kaynaştırma "özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları" olarak tanımlanmıştır (MEB, 1997). Bu KHK ile özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için okul öncesi eğitimi ülkemizde zorunlu hale gelmiştir. 1997 yılından itibaren kaynaştırma ortamlarında eğitilen ilkokul çağındaki özel gereksinimli çocukların sayısında gözle görülür bir artış olurken okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasına paralel olarak son yıllarda artış göstermeye başlamıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları

ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları" olarak tanımlanarak her yaş grubundan bireyin kaynaştırılması açık olarak desteklenmiştir (MEB, 2009).

Okul öncesi dönemde kullanılan başarılı kaynaştırma eğitimi uygulamalarının hem özel eğitime gereksinim duyan çocuklar hem de normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu yapılan alan yazın taramaları tarafından ortaya konmuştur (Buysse and Bailey, 1993; Odom, 2000; Odom and Diamond, 1998). Ancak kaynaştırma eğitiminin istenen düzeyde amaçlarına ulaşabilmesi sınıf ortamının özel eğitime gereksinim duyan çocuklara uygun biçimde düzenlenmesi, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların gelişimlerini desteklemek için etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış öğretim yöntemlerini düzenli ve sistematik olarak kullanmaları ve öğretmenlerin, normal gelişim gösteren çocuklar ve ailelerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına karşı olumlu tutum takınmaları ile mümkün olabilir (Sak, 2010; Snyder, Rakap, Hemmeter, McLaughlin, Sandall, and McLean, 2014).

Daha önce de belirtildiği gibi 2013 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının önemini hassasiyetle vurgulamaktadır. Programa göre okul öncesi eğitimi, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını da dikkate alarak, bütün çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsatlar sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda sınıflarında kaynaştırma eğitimi çerçevesinde özel gereksinimli çocuklar olan öğretmenlerden çocukların Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını (BEP) dikkate alarak hazırladıkları etkinliklerde özel gereksinimli çocukların katılımını ve dolayısı ile öğrenmesini destekleyici uyarlamalar yapmaları beklenmektedir. Bu uyarlamalar kullanılan araç ve gereçler üzerinde olabileceği gibi öğretim yöntemleri ve süreçleri üzerinde de olabilir (MEB, 2013a). Okul Öncesi Eğitim Programında sınıflarında farklı türlerde özel gereksinimli çocuklar bulunan öğretmenlerin neler yapabileceği örnekler ile kısaca açıklanmıştır.

1. 3. Okul Öncesi Eğitim Programında Ele Alınan Özel Gereksinim Türleri ve Üstün Yetenekliler

Bu bölümde, 2013 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programında kaynaştırma eğitimi çerçevesinde ele alınan özel gereksinim türlerinden ve bu özel gereksinimlere sahip olan çocukların özelliklerinden kısaca bahsedilecektir. Bu yapılırken sadece alna yazında belirtilen eğitsel tanımlamalar kullanılacak yasal tanımlamalar ele alınmayacaktır.

Görme yetersizliği, çeşitli nedenlerle gözün yapısında oluşan zedelenme sonucu gözün ya da gözlerin görme işlevini yerine getirememesi olarak tanımlanabilir. Zedelenmenin gözün hangi bölümünde olduğuna ve etkisine bağlı olarak, görme yetersizliğinin düzeyi değişmektedir (Özyürek, 1995). Görme yetersizliği olan çocuklar hiç göremeyen çocuklardan, gören çocukların kullandığı basılı materyalleri görebilecek görme keskinliğine sahip çocuklara kadar geniş yelpazede yer alırlar. Burada önemli olan bu öğrencilerin görme keskinliklerine göre eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim verilebilmesidir (Şafak, 2009).

İşitme yetersizliği, işitme duyarlılığının bireyin gelişim, uyum ve karşılıklı iletişimindeki görevlerini istenen düzeyde yerine getirememe halidir. İşitme yetersizliği olan çocuklar hiç duyamayabilecekleri gibi çok hafif işitme sorununa da sahip olabilirler. İşitme yetersizliğinin derecesi ya da türü ne olursa olsun, kişinin sadece dil ve konuşma gelişimini değil, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini de etkilemektedir (Webster and Elwood, 1985' ten akt. Deretarla Gül, 2008a). İşitme kaybı olan çocuklar özel yardım almaksızın konuşma dilini öğrenemeyebilirler. Bununla birlikte işitme yetersizliği olup, erken yaşlarda uygun şekilde eğitim alan işitme yetersizliğine sahip bireyler, eğitim ve meslek hayatlarında başarılı olabilmektedirler. Bu nedenle işitme kaybının oluşumundan hemen sonra başlayan, bu çocukların özel gereksinimlerini karşılayacak biçimde planlanmış ve çok iyi yürütülen eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir (Tüfekçioğlu, 1998).

Ortopedik yetersizlik, hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak iskelet, kas ve eklemlerdeki bozukluk ya da yetersizliklerin bireyin eğitim performansını ve sosyal uyumunu olumsuz yönde etkilemesi durumu olarak tanımlanabilir (MEB, 2009). Ortopedik yetersizliği olan çocuklar oldukça heterojen bir gruptur. Bu nedenle bu çocuklar ile eğitime başlanmadan önce ortopedik yetersizliğin nedenini ve türünü bilmek, yetersizliğin hangi uzuvda/uzuvlarda olduğunu ve eğitimini hangi düzeyde etkileyeceğini saptamak, sahip olduğu özel gereksinimlerin çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini etkileyip etkilemediğini belirlemek önem arz etmektedir (Dikici Sığırtmaç, 2008b).

Otizm yaşam boyu süren sosyalleşme, dil, konuşma, iletişim, davranış ve diğer birçok etkinlik ve ilgi alanını etkileyen bir özel gereksinim türüdür. Diğer bazı özel gereksinim türlerinde olduğu gibi otizme sahip olan bireyler de birbirinden çok farklı özellikler gösterebilirler. Bu nedenle otizm klinik belirtilerin derecesine göre hafiften ağıra doğru ilerleyen bir grup özel gereksinime verilen genel addır (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005). Otizme sahip olan çocukların birçoğu okul öncesi dönemde yaşıtları ile sosyal ilişki kurup geliştiremezler. Genellikle tek başlarına yapabilecekleri işlerle uğraşır ve diğer çocukların oyunlarına katılmazlar. Cansız nesnelere karşı geliştirdikleri bağlanma, insanlara geliştirdikleri bağlanmadan daha belirgindir (Bodur ve Soysal, 2004).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, ataklık ve dürtüsellik özelliklerinin belirgin olduğu, etkinlik ve görevleri sürdürme ve tamamlamada güçlük yaşanan gelişimsel bir bozukluktur (Öktem, 2009). DEHB okul öncesi dönem ve okul çağı çocuklarında belirgin hale gelen bir bozukluktur. Bu özel gereksinime sahip olan çocuklar davranışlarını kontrol etmede ve dikkatini yaptıkları işe yada sınıf etkinliklerine vermede güçlük çekerler. Genellikle "bir türlü yerinde durmayan," "hayallere dalan", "düşünmeden davranan", "dalgın, unutkan" olarak nitelendirilen çocuklardır (Öner, Soykan-Aysev ve Altınoğlu-Dikmeer, 2009). Öğrenme güçlüğü, okulda/derslerde başarısızlık, zayıf akran ilişkileri ve düşük öz-saygı DEHB ile ilişkilendirilen diğer davranışlardır. (Ballı ve Ulukapı, 2006).

Zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen genellikle 18 yaşından önce ortaya çıkan özel gereksinim türüdür (MEB, 2009). Zihinsel yetersizlik tanısının konulabilmesi için uygulanan zekâ testlerinde bireyin aldığı puanın ortalamanın iki standart sapma altında olması gerekmektedir. Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, özel gereksinimi olan çocuklar içinde en popüler ve sayıca en büyük grubu oluştururlar. Birçok kimse tarafından zihinsel yetersizlik gösteren çocukların homojen bir grup olduğu düşünülsede bu özel gereksinime sahip çocuklar kendi içlerinde belirgin bireysel farklılıklara sahiptirler (Eripek ve Vuran, 2009). Bu nedenle, zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitsel gereksinimleri bireysel özelliklerine göre farklılaşabilir. Normal gelişim gösteren çocukların kendi başlarına ya da çok az yardımla öğrenebildikleri pek çok beceriyi zihinsel yetersizliği olan çocuklar kendi başlarına ya da az bir destekle öğrenmede güçlük çekebililirler. Bununla birlikte, gerekli destekler erken yaşlardan itibaren düzenli olarak sağlandığında birçok zihinsel yetersizliği olan çocuk bağımsız yaşamayı öğrenebilir (Dikici Sığırtmaç, 2008a).

Dil ve konuşma bozukluğunu iki kısımda ele almak mümkündür. Dil bozukluğu, dilin biçimi, içeriği ve kullanılmasında ortaya çıkan yetersizliklerdir. Konuşma bozukluğu ise konuşma seslerinin artikülasyonunda (sesletiminde), akıcılığında veya konuşma sesinde (tonunda) meydana gelen aksaklıklardır (Konrot, 2007). Dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar akranlarıyla ve çevrelerindeki yetişkinlerle iletişim kurmada güçlük çekerler. Yaşanan bu sorunlar çocuğun başka alanlarda da sorun yaşamasına ve gelişiminin olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilir (Aral ve Gürsoy, 2009). Dil ve konuşma bozuklukları erken müdahele yöntemleri kullanılarak giderilebilecği gibi konuşması mümkün olmayan çocuklara alternatif konuşma/iletişim yöntemleri (örneğin işaret dili veya resimle iletişim sistemleri) öğretilebilir.

Üstün yetenekli olan/olduğu düşünülen çocuklar, zihinsel yeteneklerinin ya da zekâlarının birden çoğunda akranlarına göre daha iyi performans gösteren ya da gizilgüce sahip olan, yaratıcılık yanı güçlü olan ve başladığı işi tamamlama, üstesinden gelmede yüksek görev anlayışı bulunan, ayrıca müzik, resim, diğer güzel sanatlar, fen ve teknik gibi alanlarda da akranlarının çoğundan belirgin ölçüde üstün özellikler gösteren çocuklardır (Ataman, 1998; Özsoy, 2001b). Evrimsel süreçlerin etkisi ve eğitim sayesinde üstün yetenekli çocukların sayısında artış görülmesine rağmen bu özelliklere sahip olan bireylerin sayısı tam olarak bilinmemektedir. Aslında her çocuğun kendi özel yetenekleri ve özellikleri ile doğduğu muhakkaktır. Bununla birlikte günümüzde zihinsel, fiziksel ve duygusal açıdan yetersizliğe sahip çocukların kabul edildiği ve onlar için eğitsel süreçlerin uyarlanmaya çalışıldığı bir ortamda, yetenekli ve üstün yetenekli çocukların da kabul görmesi ve uygun şekilde eğitim almasına olanak tanınması bir zorunluluk haline gelmiştir (Stuart and Beste, 2008).

2. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar, Oyun ve Oyun Etkinlikleri

Oyun, çocukların katılmaktan en fazla zevk aldıkları etkinliklerden biri olmakla birlikte birçokları tarafından belirgin olarak anlaşılamasada onların gelişiminde çok önemli bir role sahiptir. Konuyla ilgili araştırmalarda oyunun çocukların yaratıcı düşünmelerine yardım ettiği ve çocukların oyun oynarken çok farklı problemlere ilişkin çözüm stratejileri geliştirebildiklerini göstermektedir. Ayrıca oyun, dil gelişimini olumlu olarak etkilemekte ve olumlu sosyal becerilerin gelişimine olanak tanımaktadır. Bunlara ek olarak, yapılan araştırmalar oyunun okuma ve yazma ile matetatiksel kavramların öğrenilmesinde de oldukça etkili bir süreç olduğunu ortaya koymuştur (Redepenning and Mundl, 2013).

Diğer tüm çocuklar gibi özel gereksinimli çocuklar da oyun oynarlar ve iyi planlanmış yüksek kalitedeki oyun etkinlikleri bu çocukların da gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir. Fakat özel gereksinimli çocuklar oyuna normal gelişim gösteren akranlarından farklı bir şekilde katılım gösterebilirler (Forst, Wortham and Reifel, 2012). Bu kısmında, önce okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli çocukların oyun etkinliklerine katılmalarındaki rollerinden bahsedilecek. Daha sonra ise yukarıda kısaca açıklanan özel gereksinim türleri ile oyun ilişkisi kısaca ele alınacak ve her bir özel gereksinim türü için okul öncesi eğitim ortamlarında hangi oyunların oynanabileceği örneklendirilecektir.

2. 1. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocukları Oyuna Dahil Etmede Okul Öncesi Öğretmeninin Rolü

Okul öncesi öğretmenleri için sınıflarında normalden farklı özellikler gösteren özel gereksinimli çocukların bulunması çoğunlukla kaygı verici olmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri formasyon eğitimleri sırasında normalden farklı özellikler taşıyan çocuklar ile çalışma konusunda bilgilendiriliyor olsalarda, sunulan bilgi özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitsel ihtiyaçlarına cevap verecek düzeyde işlevsel değildir (Batu ve Uysal, 2009). Bu konuyla ilgili yapılan bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin, (a) kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, (b) kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarının sınıflarındaki kaynaştırma uygulamalarında yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğu ve (c) kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları rapor edilmiştir (Gök ve Erbaş, 2011).

Bununla birlikte, yapılan araştırmalar kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasındaki en önemli faktörün öğretmenler olduğunu açıkca ortaya koymaktadır (Avramidis and Norwich, 2002). Öğretmenler, kaynaştırma öğrencileriyle diğer öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlayarak ve özel gereksinimli çocukların kabiliyet ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamları yaratarak, bu çocukların en küçük ölçekte sınıfta, buradan hareketle okulda ve toplumda kabul görmelerini ve hayatın etkin bir parçası olmalarını sağlamada çok önemli bir yere sahiptirler. Sınıf atmosferinin ve etkinliklerinin özel gereksinimi olan ve olmayan tüm bireyleri kapsayıcı bir nitelikte olması öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili tutumlarıyla yakından ilişkilidir (Nal ve Tüzün, 2011).

Okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların oyun yoluyla kaynaştırılmasında dikkate almaları beklenen bazı husular şunlardır:

- Kaynaştırmaya alınan öğrenci iyi tanınmalı ve bu öğrencinin yetersizlik durumuna göre tipik özellikleri tespit edilmelidir.
- Oyunlarda kaynaştırma öğrencisinin bildiği ve başarabildiği durumlar hareket noktası olarak seçilmelidir.
- Kaynaştırma öğrencisinin –ve aslında diğer öğrencilerin de- yetersizliği ya da başarısızlığı yüzlerine vurulmamalıdır.
- Kaynaştırma öğrencisinin yetenekli ve istekli olduğu alanlarda basit görevlerden başlanarak, çocuğun kendi başarısını fark etmesine olanak tanınmalıdır.

- Çocukların tümünde empatik becerilerin gelişmesi için çeşitli etkinlikler yürütülmeli ve yetersizliği olan çocuğun, akranlarınca dışlanması engellenmelidir.
- Bazı yetersizlik türlerinde dikkat süreleri kısıtlı olduğundan sık sık dikkat toplayıcı hareketler yapılmalı ve bu çocukların ilgi duymadıkları durumlarda/oyunlarda ısrar edilmemelidir (Kütükçü ve Erdoğan, 2010).

2. 2. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

Görme yetersizliği olan çocukların oyun oynamaları ile ilgili araştırmalar iki genel sonuca işaret etmektedir. Bunlardan ilki ve bekli de en önemlisi görme yetersizliğinin oyun oynamak için temel bir sakınca doğurmadığı sonucudur. Tüm çocuklar gibi görme yetersizliği olan çocuklar da oyun oynarlar. İkinci sonuç ise oyun oynamadaki evrensel benzerliklere rağmen, görme yetersizliğine sahip çocukların bazı oyunlarında farklılıkların gözlenmiş olduğudur (Hughes, 2009). Troster ve Bambring (1994)'e göre görme yetersizliğine sahip çocuklar, normal akranlarıyla kıyaslandığında şu farklılıklara sahiptir:

- Kendi çevrelerini ve çevrelerinde bulunan objeleri keşfetme ile daha az ilgilenirler.
- Bebeklik ve okul öncesi dönemde sıklıkla tekrarlanan tek başına oyun oynama eğilimindedirler.
- Doğaçlama oyun oynama davranışı çok nadir görülürken, yetişkinlerin nasıl oyun oynayacaklarını öğretmesi gerekebilir.
- Bakımlarını sağlayan yetişkinlerin günlük rutin etkinliklerini çok nadir olarak taklit ederler.
- Dolgu oyuncaklar ve bebeklerle oldukça az sıklıkta oynarlar ve animistik (cansız varlıkları canlıymışçasına kabul etme) oyunlara çok nadiren katılma eğilimindedirler.
- Rol oynama ve sembolik oyunda açık olarak gelişimsel gecikme sergileyebilirler. Oyunlarında çok az düzeyde saldırgan öğelere yer verirler (Akt: Forst, Wortham and Reifel, 2012).

Görme yetersizliğine sahip çocuklarda ortaya çıkan oyun oynama ile ilişkili farklılıkların altında yatan önemli nedenlerden biri yetişkinlerin tutumudur. Özellikle ebeveynlerin ve çocuğa bakım sağlayan diğer yetişkinlerin, bu çocukların zarar görmelerinden korkmaları sebebiyle oyuna katılma çabalarını sınırlandırabildikleri görülmektedir. Bu durumla paralel olarak normal gelişen çocuklar

zamanlarının büyük çoğunluğunu diğer çocuklarla oynayarak harcarken, görme yetersizliğine sahip çocuklar zamanlarının % 56'sını tek başına oyun oynayarak geçirirler. Normal gelişim gösteren çocuklar zamanlarının sadece % 14'ünde tek başına oynama eğilimindedirler (Schneekloth, 1989).

Oyun Örnekleri

- ***Ses nereden geldi?***

Nasıl Oynanır: Gözleri bağlı olan bir öğrenci, sınıfın ortasında ayakta duracak şekilde pozisyon alır. Diğer çocuklar ebe olan çocuğun önü, arkası ya da sınıftaki herhangi bir yerden el çırpar veya çeşitli hayvan seslerini taklit ederler. Ebe çocuk sesin hangi taraftan geldiğini bulmaya çalışır. Şayet henüz yön kavramlarını bilmiyorsa sesin geldiği yeri parmağıyla göstermesi istenebilir.

- ***Görmeyen ebe.***

Nasıl Oynanır: Klasik körebe oyunudur. Ancak bu şekilde yeniden isimlendirilmesi daha uygun görülmektedir.

- ***Ben kimim?***

Nasıl Oynanır: Bir çocuk ebe seçilir ve gözleri bağlanır. Ardından sınıf arkadaşları sırasıyla ebe olan çocuğun yanına gelirler. Ebe olan çocuğun arkadaşlarının yüzlerine ve saçlarına dokunarak, kim olduğunu tanıması beklenir.

- ***Heybemde ne var?***

Nasıl Oynanır: Öğretmen saydam olmayan bir çuvalı çocuklara verir. Bir ya da birkaç çocuk ebe seçilirler. Diğer çocuklar çuvalın içine sınıftaki çeşitli nesne ve materyalleri doldururlar. Ebe olan çocuklardan ellerini çuvala sokarak ve ne olduğuna bakmadan nesneleri tahmin etmeleri beklenir.

- ***Güven bana.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen sınıfta bulunan öğrencilerin ikili eş olmasını ister. Daha sonra eşlerden biri diğerinin gözlerini elleriyle kapatır –burada gözlerin bağlanması da mümkün- ve sınıf içinde gözleri bağlı eşini gezdirir. Gezdirme sırasında gözleri bağlı eşe diğer çocuğun yolu tarif etmesi, dur, şimdi sola dön vb. talimatlar vererek oyunu sürdürmesi beklenir.

- T***arif et.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen çocuklarla bahçeye çıkar**.** "Güven bana" oyunundaki gibi bir yöntem izlenir. Sadece burada dolaşılacak alan daha geniş tutulur ve çevrede zarar verebilecek durumlar giderilir.

- ***Kokuları eşleştirme.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen aynı şekle sahip şişelere meyve ve baharat gibi farklı kokulara bulanmış pamuk parçaları yerleştirir. Daha sonra çocuklardan sırayla şişeleri koklamaları ve aynı kokuya sahip olan şişeleri eşleştirmeleri istenir.

- ***Doğal materyallerle kolaj resim yapma (sanatla bütünleşik oyun).***

Nasıl Oynanır: Bu oyun sanat etkinliği ile bütünleşik olarak sunulur. Öğretmen öğrencilerine kağıt yerine çeşitli kartonlar, mukavva, ağaç kabukları, yapraklar, tahıllar ve benzeri materyaller verir. Çocuklardan ağaç tutkalı yardımıyla istedikleri şekilde resim yapmaları istenir. Resimlerde boya kullanılmaz. Resimler bitip kuruduğunda sırayla çocuklardan ebeler seçilir, gözleri bağlanır ve yapılan bir resimde hangi materyallerin kullanıldığını ve ne anlatıldığını tahmin etmeleri istenir.

2. 3. İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

İşitme yetersizliği olan çocuklar oyun oynama bağlamında ele alındığında görme yetersizliği olan çocuklardan daha az düzeyde olumsuz etkilenirler. İşitme yetersizliği olan çocukların oyunla ilgili en önemli engelleyicisi ya da sınırlayıcısı dil gelişimlerindeki gecikme olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil gelişimlerinde ortaya çıkan gecikme işitme yetersizliği olan çocukların hayali oyunlar oynamalarını sınırlandırmaktadır. Yine işitme yetersizliği olan çocuklar, normal gelişen akranlarıyla kıyaslandığında, hem sosyo-dramatik oyun oynamada hem de nesneleri sembolik anlamda kullanmada çok daha az çaba sarf ederler (Forst, Wortham and Reifel, 2012).

Bununla birlikte işitme yetersizliği olan çocuklar birçok oyuna aktif olarak katılabilecek kabiliyete sahip olduklarından, yetişkinlerin bu çocuklara, normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olarak, bir nesneyle nasıl oynanacağını öğretmeye çalışmalarına ya da bir araç veya materyalin kullanımına ilişkin rehberlik yapmalarına ihtiyaç yoktur. Ancak yetişkinlerin oyunlarda model olması ve dramatik oyunlara etkin bir şekilde katılım göstermesi işitme yetersizliği olan çocukların sembolik oyun ve sosyo-dramatik oyun oynama becerilerini geliştirmeye yardımcı olacaktır (Forst, Wortham and Reifel, 2012).

Oyun Örnekleri

- ***Ayna.***

Nasıl Oynanır: Drama olarak da sıklıkla karşılaşılabilen bir oyundur. Öğretmen öğrencilerin ikili eşleşmelerini ister. Sırasıyla çocuklardan biri ayna olur ve eşinin yaptığı tüm devinimleri bir ayna gibi tekrar eder.

- ***Işık yakalama.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen sınıfın perdelerini kapatarak daha loş bir ortam sağlamaya çalışır. Getirdiği el feneri yardımıyla duvara ışık tutar. Ebe seçilen öğrenciden önce koşarak ışığı yakalaması ardından sadece başıyla –gözleriyle- takip etmesi istenir.

- ***Kurdela çözme.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen sınıfta bulunan dört masayı ters çevirir ve birbirinden 2'şer metre fark olacak uzaklıkta yerleştirir. Sınıftaki öğrenciler iki gruba ayrılır. Dört adet ters çevrilmiş masanın ayaklarına birer adet kurdela/mendil öğretmen tarafından bağlanır. Masaların sağ ayak tarafına bir grup öğrenci, sol ayak tarafına diğer grup öğrenci yerleştirilir. Öğretmenin "başla" komutuyla çocuklar ilk ayaktaki kurdelayı çözer ve geri dönerek bir arka sıradaki arkadaşına verir. Kurdelayı alan sıradaki çocuk diğer ayaktaki kurdelayı çözer ve geri döner. Grup olarak 8 adet kurdelayı en hızlı çözen grup oyunu kazanır. Sınıf ortamı uygun olduğunda masa sayısı artırılabilir ya da oyun bahçede oynanabilir.

- ***Çeşitli ip ve top oyunları.***

Nasıl Oynanır: İşitme yetersizliği olan çocuklar çoğunlukla akranlarıyla çeşitli ip ve top oyunlarını oynayabilirler. İp atlama ya da top ile basket atma benzeri oyunlar rahatlıkla oynanabilir.

2. 4. Ortopedik Yetersizliği ve Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

Daha önce belirtildiği gibi ortopedik yetersizliğin pek çok çeşidi vardır. Bunlardan bazıları çocuğun bir takım oyun aktivitelerine katılmasına engel olurken diğerlerinin oyuna katılım üzerinde bir etkisi yoktur. Özellikle fiziksel hareketlerin yoğun olduğu oyunlarda, ortopedik yetersizlik, çok önemli bir sınırlılık oluşmasına neden olabilmektedir. Kaba motor becerileri kullanmayı çok fazla gerektirmeyeceği için sınıf içinde oynanan birçok oyunda ortopedik yetersizliğe sahip çocuklar çok fazla etkilenmezler. Burada dikkate alınması gereken önemli hususlardan birisi ortopedik yetersizliğe sahip çocukların tekerlekli sandalye ya da diğer

yardımcı hareket araçlarını eğitim ortamları içerisinde rahatça kullanabilmelerini sağlayacak fiziksel düzenlemelerin yapılmasıdır. Bu şekilde düzenlenen sınıf ortamları ortopedik yetersizliğe sahip çocukların, sınıf içinde oynanan oyunlara katılımını ve uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Ortopedik yetersizliğe sahip çocukların hareket etmelerindeki sınırlılık, normal gelişim gösteren akranları ile bahçede oynamaları beklenen oyunlarda zorlanmalarına neden olmaktadır (Forst, Wortham and Reifel, 2012). Fakat gerekli çevre düzenlemeleri ve oyun içi uyarlamalar yapılarak bu gereksinime sahip olan çocukların oyun etkinliklerine azami derecede katılımı sağlanabilir.

Oyun Örnekleri

- ***Gözleri kapalı (bağlı) iken parmak uçlarına dokunma.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen çocuklardan yan yana sıra olmalarını ve ellerini havaya kaldırmalarını ister. Ardından sağ ellerinin işaret parmağı ile sol ellerinin parmak uçlarına sırayla dokunmaları yönergesini verir. Bu etkinlik çocuklar için eğlenceli olacaktır. Daha sonra öğretmen aynı işlemi çocuklardan gözleri kapalı iken yapmalarını ister. Bu yönergeye uymak çocuklar için çok daha zor ama yine de eğlenceli olacaktır.

- ***Ters el ile makas kullanma***.

Nasıl Oynanır: Bu oyun sanat etkinliği ile bütünleşik olarak gerçekleştirilebilir. Öğretmen çocuklara makaslarını almalarını söyler ve onlara çeşitli dergiler vb. kesilebilecek materyaller sunar. Çocuklardan beğendikleri resimleri ya da fotoğrafları kesmelerini ister. Çocuklar kesme işlemine başladıklarında öğretmen "şimdi makaslarınızı diğer elinize almanızı ve kesme işlemine öyle devam etmenizi istiyorum" der. Daha sonra kesilen resimler incelenir ve toplu halde kolaj çalışmasında kullanılır.

- ***Bağlı el ile top sektirme.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen çocuklardan ikili eş olmalarını ister. Eş olan çocukların sağ ya da sol kolları bileklerinden incitmeyecek şekilde bağlanır. Bu çocuklardan bağlı olan elleriyle top sektirmeleri istenir.

- ***Işık yak.***

Nasıl Oynanır: Çocuklar iki gruba ayrılır**.** Öğretmen çocuklardan karşılıklı olarak sandalyelere oturmalarını ister. En başta oturan çocuklar düğmeci en son sandalyede oturan çocuklar ise lamba olurlar. Düğmeci yanındaki sandalyede olan çocuğun koluna dokunarak "lambayı yak" talimatını verir. Talimatı alan çocuk aynı şekilde yanındaki sandalyedeki çocuğa bunu tekrar eder. En son sandalyedeki

çocuğa talimat ulaştığında, bu çocuk kollarını havaya doğru açar ve "lamba" diye bağırır. Lambayı en hızlı yakan grup oyunu kazanır. Sandalyede oturma sıraları değiştirilerek her çocuğun düğmeci ve lamba olması sağlanır.

2. 5. Otizmi Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

Çocukluk dönemindeki otizm sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde önemli düzeydeki yetersizliklerle kendini gösterebilmektedir. Bu özel gereksinime sahip olan çocuklar duygularını anlatmakta ve ifade etmekte zorlandıkları gibi başkalarının duygularını da anlayamaz ve empati kuramazlar. Ayrıca, diğer kişilerle göz kontağı kurmaktan kaçınırlar. Bu çocuklar sosyal gülümseme becerisini çok geç kazanabilir ve genellikle sınırlı sayıda sözcük kullanırlar (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005).

Okul öncesi dönemde, otizme sahip olan çocuklar oyun kurmada, akranları ile işbirliğine girmede, hareketlerin taklit edilmesi ve ince motor becerileri gerektiren kesme, yazı yazma, bloklarla desen oluşturma gibi etkinliklerde sorunlar yaşarlar (Borazancı-Persson 2003; akt: Özlü-Fazlıoğlu, 2004). Otizme sahip olan çocukların oyun ve oyuncaklarla oynama biçimleri normal gelişim gösteren çocuklardan oldukça farklıdır. Bu çocuklar oyuncaklar ile fonksiyonuna uygun oyun oynamak yerine (örneğin arabayı yerde sürmek), onları döndürme, yuvarlama, elinde tutma ya da atma gibi davranışlar göstermektedirler. Bütün bu sınırlılıklara rağmen, oyun, tüm çocuklar için olduğu gibi otistik çocuklar için de sosyal gelişim yönünden oldukça önemlidir. Otizme sahip olan çocukların bütün gün amacına uygun olmayan şekilde oyun oynamaları onların ebeveynleri ve yaşıtlarıyla iletişim kurabilmeleri için en önemli araçtan yoksun kalması demektir. Otizmli çocukların kısıtlı olan oyun becerilerini geliştirebilmek için öncelikle eğitsel amaca yönelik oyuncaklar seçilmelidir. İç içe giren ve yapboz türü oyuncaklar, bebekler, oyuncak kamyon ve diğer araçlar otizmli çocukların hayal güçlerini kullanmalarında, yaratıcılık ve taklit becerilerini geliştirmelerinde oldukça önemlidir (Akçakın, 2003; akt MEB, 2013b).

Otizme sahip olan çocuklara oyun oynama becerilerinin kazandırılmasında kullanılan en etkili yöntemlerden birisi model olmadır. Bu nedenle bu çocukların oynadıkları oyunlara normal gelişim gösteren çocukların ve yetişkinlerin katılması çocuğun doğru oyun becerileri ile sosyal davranışları kazanmasına yardımcı olacaktır. Otizme sahip olan çocuklara sembolik oyun oynama becerilerinin öğretilmesine hayvan taklitleri veya araç sesleri ile başlanabilir. Örneğin, otizme sahip olan çocuktan köpek gibi havlaması, aslan gibi kükremesi, kuş gibi ötmesi, kuzu gibi melemesi, kedi gibi miyavlaması ya da araba/tren/uçak gibi araçların

seslerini çıkarması istenebilir. Ayrıca, minyatür oyuncaklar kullanılarak banyo yapma, yemek yeme, kıyafet ütüleme, bebeğe yemek yedirme, bebeği uyutma gibi hayali oyunlar oynanabilir. Bu oyunlar oynanırken ilk etapta çocuğa model ile doğru davranışın ne olduğu öğretilmelidir. Hasta-doktor, hırsız-polis, trencilik, evcilik, itfaiyecilik gibi sembolik oyunlar da otizme sahip olan çocukların sosyal becerileri kazanmalarına yardımcı olabilir (http://www.ilgiozelegitim.com/index.php?goto=konuk&idx=7).

Oyun Örnekleri

- ***Boncuk toplama***.

Nasıl Oynanır: Öğretmen sınıfta bulunan her çocuk için farklı renkte 10'ar adet boncuk (örneğin, 2 oyuncu varsa 10 kırmızı ve 10 mavi boncuk), öğrenci sayısı kadar kavanoz veya kutu temin eder. Kavanozlara farklı renklerde birer boncuk konulur ve her oyuncuya bir kavanoz verilir. Diğer boncuklar karıştırılarak oyun halının üzerine serpilir. "Başla" komutuyla her çocuk kavanozundaki boncukla aynı renkte olan boncukları toplamaya başlar. Boncuklarını ilk önce toplayan çocuk oyunu kazanır. (http://www.cetinozbey.net/?pnum=121&pt=Oyunlar+1).

- ***Balon.***

Nasıl Oynanır: Sınıfa orta büyüklükte şişirilmiş bir balon getirilir. 5-6 çocuktan oluşan gruplar oluşturulur. Her grup sırayla oyun alanına çıkar ve daire oluştururlar. Öğretmen balonu çocuklardan birine atar ve oyun başlar. Balonu yakalayan çocuk başka bir arkadaşına atar ve oyun bu şekilde devam eder. Eğer çocuk balonu yere düşürürse oyundan çıkar ve oyuna tek kişi kalıncaya kadar devam edilir. Oyunun güçlük düzeyini yükseltmek ve daha heyecanlı hale gelmesini sağlamak için yeni kurallar eklenebilir (örneğin sadece bir elini kullanma; http://www.cetinozbey.net/?pnum=121&pt=Oyunlar+1).

- ***Hayvan sesini çıkarma.***

Nasıl Oynanır: Çocuklar bir masanın etrafında oturular ve öğretmen üzerinde hayvan resimleri olan kartları sırayla çocuklara gösterir. Her çocuk kendisine gösterilen karttaki hayvanın sesini çıkarmaya çalışır. Eğer çocuk karttaki hayvanın sesini çıkarmazsa arkadaşlarından ya da öğretmeninden yardım ister. Öğretmen çocuklardan resimdeki hayvanın sesini koro halinde çıkarmalarını da isteyebilir. Sesleri doğru çıkaran çocuklar ödüllendirilebilirler (http://www.cetinozbey.net/?pnum=121&pt=Oyunlar+1).

2. 6. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar günlük yaşamda ihtiyaç duyulan uyum davranışlarında ve zihinsel işlemlerde (öğrenme, akıl yürütme ve problem çözme gibi) gecikme yaşarlar. Bu çocuklar normal gelişim gösteren çocuklarla kıyaslandığında oyun etkinliklerinde daha yavaş gelişim gösterirler. Dil gelişimlerindeki gecikme ya da duyusal yetersizliklerden kaynaklı olarak diğer çocuklarla oyun oynamada daha az zaman harcarlar. Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar yetişkinlerin model olduğu oyun etkinliklerine katıldıkları durumlarda normal gelişim gösteren akranlarını ve oyuncakları daha az tercih etme eğilimindedirler. Bununla birlikte yetişkinler zihinsel yetersizliğe sahip çocuklara kendi oyunlarını başlatma fırsatı sunduklarında, bu çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarıyla daha fazla oynamakta, daha gelişmiş dil becerileri sergilemekte ve sosyo-dramatik oyunlara daha iyi katılım göstermektedirler (Jenvey, 2013).

Oyun Örnekleri

- ***Uygun kutuya doldurma.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen sınıfa çeşitli büyüklükte kutular getirir. Çocuklarla beraber sınıfta bulunan çeşitli objelerin (örneğin boya kalemleri, bloklar, lego parçaları, yapbozlar) fotoğrafı çekilip çıktısı alınarak kutuların üzerine yapıştırılır. Daha sonra sınıfın çeşitli yerlerinden önceden toplanmış objeler sınıfın ortasına karışık halde dağıtılır. Sınıf birkaç gruba ayrılarak kutu üzerindeki resimde yer alan objeleri toplama yarışı yapılır.

- ***Komando.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen sınıf içinde ya da gerekli düzenlemeler yapılarak bahçede iki ya da üç ayrı hedef noktası oluşturur. Çocuklar hedef sayısına göre gruplara ayrılır. Oyun çocukların sürünerek hedef noktaya gidip geri gelmelerini içerir. Bütün oyuncuları hedefe ulaşıp geri gelen grup oyunu kazanır.

2. 7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklar öğrenme etkinliklerine odaklanmada ve dikkatlerini belli bir işe yoğunlaştırmada zorluk yaşamaktadırlar. Bu çocuklar dürtüleriyle ve aşırı hareketlilik ekseninde davranışlar sergiledikleri gibi grup içinde uyum göstermede ve sosyal etkileşimde zorluklar yaşayabilirler (Forst, Wortham and Reifel, 2012). DEHB olan çocuklarda öfke nöbetleri ve saldırgan davranışlar öne çıkabilir, düşüncesizce ve korkusuzca hare-

ket edebilirler. Ayrıca, bu çocuklar, gürültülü ve rahatsızlık veren oyunlar oynama ve davranışlar gösterme eğilimindedirler (Öktem, 2009). Ancak bu durumlar onların zihinsel anlamda sınırlılığa sahip oldukları anlamına gelmemektedir. Bu nedenle davranışları kontrol altına alındığında DEHB olan çocuklar normal sınıf etkinliklerine ve oyunlara sorunsuzca katılabilirler. DEHB olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocuklar yukarıda kısaca açıklanan ve aşağıda belirtilen oyunları oynayabilirler.

Oyun Örnekleri

- Boncuk toplama
- Balon
- Kokuları eşleştirme
- Uygun kutuya doldurma
- Komando

2. 8. Dil ve Konuşma Bozukluğu Riski Olan Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

Dil gelişiminde gecikme sorunu ya da iletişim/konuşma bozukluğu olan çocuklar ve oyunla ilgili yapılan araştırmalar iki temel duruma odaklanmıştır; sembolik oyun ve akranlarla sosyal etkileşim (Forst, Wortham and Reifel, 2012: 334). Dil, sembolleri kullanabilme becerisine bağlı olduğu gibi sembolik oyunda da sembollerin kullanılması zorunluluğu bulunmaktadır (McCune, 1995). Sembolik oyun küçük çocukların erken sembolleştirme becerilerinin ortaya çıkışı olarak kabul edilmektedir (Acarlar, 2001).

Çocuk oyunlarının birçoğu dilin kullanımını gerektirir ve çocukların dil gelişimlerini destekleyici niteliktedir. Oyun sırasında çocuk hem kendisini ifade etmek hem de karşısındakini anlamak zorundadır. Özellikle sembolik oyunların dil gelişimdeki rolü çok büyüktür. Çocuk oyunda dili sözlü olarak ifade edilenleri anlama, yeni sözcükler kazanma, olaylarda çeşitli zaman (fiil) çekimleri kullanma, soru sorma ve cevap verme, zihinsel değerlendirme, komut verme, sıralama, hayali durumları ifade edebilme, duygu ve düşüncelerini anlatma, problemi çözme, tahminde bulunma, bilgileri birbirine aktarma, nesnelerin, araç-gereçlerin adlarını, işlevlerini ve kullanımlarını öğrenme gibi amaçlar için kullanır (Kabal, 2012).

Dil gelişiminde gecikme ve konuşma bozukluğuna sahip çocuklarla çalışan yetişkinler oyun içerisinde çocuklara dil model sağlamalı ve oyun etkinliğine doğrudan müdahale etmek yerine oyun içerisinde bu çocukların iletişimini kolaylaştıracak yardımlar sunmalıdırlar. Yetişkinler aynı zamanda bu çocukları kendilerini ifade etme konusunda cesaretlendirmelidirler. Ayrıca öğretmenler normal gelişim gösteren çocukların oyun etkinliğinde dil gelişimi ve konuşma bozukluğu yaşayan çocuklarla iletişim kurmalarını desteklemelidirler. Normal gelişim gösteren çocukların dil gecikmesine sahip çocuklarla gerçekleştirdikleri oyun etkinliklerinde oyun lideri olmaları ve böylece dil bozukluğuna sahip çocuklarla gelişmiş dil becerilerini paylaşmaları sağlanabilir (Forst, Wortham and Reifel, 2012).

Oyun Örnekleri

- ***Ağzında şeker varken konuşma (şarkı, şiir söyleme).***

Nasıl Oynanır: Öğretmen hikaye köşesinde olduğu gibi çocukları bir araya toplar. Her bir çocuğa şeker dağıtır. Çocuklardan şekeri ağızlarında tutarak yemeleri istenir. Bu sırada öğretmen sırayla seçtiği çocuklardan ağızlarında şeker varken daha önce öğrendikleri bir şiir, tekerleme ya da şarkıyı söylemelerini ister.

- ***Dil çevirme.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen çocukları hikaye köşesine geçmeleri konusunda yönlendirir. Çocuklara hayali birer ip verir. Kendisi de bir tane alır. Daha sonra öğretmen de dahil herkes bu hayali ip ile dilini bağlar. Elleri ile ipi çeşitli yönlere çekerler ve bu sırada hayali ipe bağlı olan dilleri de aynı yöne doğru uzanır. Oyun bu şekilde sürdürülür. Öğretmenler çeşitli zaman aralıklarında bu egzersiz oyunu tekrar edebilirler.

- ***Top üfleme.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen masa üzerine oyun hamurları yardımıyla bir patika yol yapar. Bu esnada çocuklardan da yardım alır. Patika yolun genişliği bir pinpon topunun rahatça geçebileceği büyüklükte olmalıdır. Yer yer kavisler de yapılabilir. Ardından öğretmen sırayla tüm çocukların masanın bir ucundan diğer ucuna pinpon topunu üfleyerek karşıya ulaştırmalarını ister.

- ***Ayna ile konuşma.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen her bir çocuğa küçük boy ayna temin eder. Bir sözcükler listesi hazırlanır. Bu listedeki sözcükler telaffuzu kolaydan zora olacak şekilde öğretmence ayarlanır. Başlangıçta, ay, ev, ağaç gibi çocukların çok fazla duydukları sözcükler belirlenirken daha sonra, saksağan, türbülans, koala gibi telaffuzu daha zor olabilecek kelimeler listeye alınır. Çocuklar öğretmen rehberliğinde bu sözcükleri telaffuz ederken ellerindeki ayna yardımıyla ağız ve dudak hareketlerini izlerler.

2. 9. Üstün Yetenekli Olan/Olduğu Düşünülen Çocuklar ve Oyun Etkinlikleri

Üstün yetenekli çocukların oyun davranışları üzerinde yapılan gözlemler bu çocukların genellikle yalnızlığı tercih ettiklerini ve tek başına oyun oynadıklarını ortaya koysada bu çocukların sınıf ortamında devam eden oyun etkinliğiyle yakından ilgili oldukları gözden kaçırılmamalıdır (Frost, Wortham and Reifel, 2012). Üstün yetenekli olan çocuklara ilişkin "genellikle tek başına oynamayı severler" algısı aslında birkaç sebepten kaynaklanmaktadır. Öncelikli olarak üstün yetenekli çocuklar arkadaş ya da oyun arkadaşı seçerken kendileri gibi benzer üstün özelliklere sahip akranlarını tercih etmektedirler. Ayrıca bu çocuklar bir sosyal grup içindeki çoğunluktan ziyade bir ya da iki arkadaşla birlikte oynama eğilimindedirler. Yine üstün yetenekli çocuklar aynı yaştaki oyun arkadaşlarından daha üstün ilgi alanlarına ve dolayısıyla oyun zenginliğine sahiptirler. Dil gelişimi ve kavramsal becerilerindeki avantaj dolayısıyla üstün yetenekli çocuklar sınıf arkadaşları tarafından otoriter ve rahatsızlık verici bireyler olarak algılanabilirler (Porter, 2001: akt Frost, Wortham and Reifel, 2012).

Üstün yetenekli çocuklar yaratıcılıklarını ve keşfetme özelliklerini ortaya çıkaran ve kendi zihinlerinde canlandırdıkları ürünleri kullanabilmelerini sağlayan ortamlarda çok daha iyi gelişim gösterirler. Bu noktada oyun, üstün yetenekli çocukların öğrenmeye ve keşfetmeye yönelik duygularını başkalarının kurallarına uyma, başarıya ilişkin standartlar ve performans baskısı olmaksızın ortaya çıkaran kışkırtıcı bir rol üstlenmektedir (Post, 2014). Öğretmenler ve diğer yetişkinler üstün yetenekli çocukların diğer akranlarıyla oyun fırsatlarını değerlendirmesi için onlara çeşitli yönlendirmelerle destek olabilirler. Örneğin üstün yetenekli çocuğa "diğer çocuklar bu koşma oyununun kurallarını bilmiyorlar, belki sen onlara açıklayabilirsin" ya da "diğer çocuklara fikirlerini söyle fakat onların fikirlerini de dinlemeyi unutma" şeklinde iletişim kurmaları için yönlendirme yapabilirler.

Oyun Örnekleri

- ***Kitabı birleştir.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen çocukları bir araya toplar. Daha önce anlattığı iki adet öykü kitabını yırtmadan, orta kısımdaki telleri çıkarmak suretiyle parçalara ayırır. Daha sonra kitabın sayfalarını sınıfın değişik yerlerine karışık olarak dağıtır. Çocuklar da iki gruba ayrılırlar. Her iki gruba da hedef gösterilen kitabı uygun şekilde bir araya getirmeleri çağrısı yapılır. Kitaplar çocuklarca uygun şekilde bir araya getirildiğinde yeniden öğretmen tarafından zımbalanır. Bu oyunda hikaye kartlarını kullanmak da oldukça pratik bir çözüm olacaktır.

➢ ***Uzaylı yapalım.***

Nasıl Oynanır: Öğretmen sanat etkinliği sırasında çeşitli artık materyalleri öğrencilere verir. Sınıf 4 ya da 5 kişilik gruplara bölünür. Şampuan şişeleri, kağıt havlu ruloları, ipler vb. materyal yardımıyla bir uzaylı yapmaları istenir.

➢ ***İlk kez bulma ve tanıtma oyunu (bahçede ve büyüteç yardımıyla).***

Nasıl Oynanır: Öğretmen çocuklara birer büyüteç verir ve bahçeye çıkılır. Çocuklardan çevreyi iyice gözlemlemeleri ve daha önce hiç dikkat etmedikleri nesneleri/canlıları bulmaya çalışmaları istenir. Bu aramalar sonunda farklı bir ürün keşfeden öğrenci diğer çocuklara keşfettiği nesneyi açıklamaya çalışır. Öğretmen bu etkinlikte de zaman zaman müdahaleler ile çocukları aydınlatabilir.

➢ ***Başka nasıl kullanırım?***

Nasıl Oynanır: Öğretmen çocuklara içinde pek çok farklı materyal bulunan bir çuval ile sürpriz yapacağını açıklar. Çuvalın içine elini atar ve çıkan ilk nesne hakkında konuşulur. Örnek olarak çuvaldan "bardak" çıkmış olsun. Önce bardağın ne olduğu ve nasıl kullanıldığı hakkında sohbet edilir. Ardından öğretmen sihirli sorusunu sorar. "Peki bu bardak/balon/uçurtma başka hangi amaçlar için kullanılabilir?". Oyun çocukların cevapları üzerine sürdürülür.

Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde temel alınan eğitim programlarında özel eğitime ilişkin teorik ve uygulamalı derslerin sınırlılığı dikkate alındığında, öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli çocuklar ile karşılaştıklarında çaresizlik içine düşmeleri olasıdır. Bunun yanında 20 normal gelişim gösteren çocuğun içinde 1 kaynaştırma öğrencisi ile ayrıca ilgilenmeye çalışmak bu çaresizliğin düzeyini artırabilmektedir. Gelişim dönemi özellikleri itibarıyla okul öncesi çocuklarının kendileri için iyi ve kötü olanı zaman zaman ayırt etmede zorlanmaları ise ayrı bir handikap noktası oluşturmaktadır.

Özel gereksinimli çocukların özgür ve bağımsız bireyler olarak yetişmeleri için olabildiğince erken yaşlarda eğitim sisteminin içerisine girmeleri ve gelişimlerini destekleyici servis ve hizmetleri düzenli olarak almaları gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının özel eğitim ve özel gereksimli çocuklar ile çalışma konusunda teorik ve uygulamalı eğitimler alması bir zorunluluk haline gelmiştir. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenliği programında özel eğitime yönelik derslerin sayısının artırılması ve uygulamaya dönük etkinliklerin yaşama geçirilmesi sağlanabilir. Ayrıca çeşitli projeler yoluyla okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya daha hazır hale

gelmeleri sağlanabilir. Hali hazırda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri içinse kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Buna ek olarak, sınıflarında özel gereksinimli çocuklar bulunan okul öncesi öğretmenlerine birer yardımcı öğretmen verilerek bu çocukların kabiliyetleri ve ihtiyaçları doğrultusunda gerek duydukları servisleri almasını kolaylaştırılabilir. Yardımcı öğretmenlerin en azından çocuk gelişimi önlisans programlarından mezun bireylerden seçilmesi sürecin daha başarılı bir şekilde ilerlemesine katkıda bulunabilir.

Her çocuk eşsizdir ve her çocuğun kendisine özgü öğrenme biçimi vardır. Aynı zamanda, hemen her çocuk –özel gereksinimli çocuklar da dahil olmak üzere- oyun oynamayı sever (Redepenning and Mundl, 2013). Bu nedenle, oyun, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimi ortamlarında öğrenmesini ve gelişmesini sağlamada bir aracı olarak kullanılabilir. Öğretmenler oyun etkinliklerini özel gereksinimli çocukların özelliklerini dikkate alarak uyarlayarak bu çocukların oyuna daha motive olarak katılımını sağlayabilirler. Bu bağlamda, bu bölümde sunulan bilgiler ve oyun örnekleri okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarına ve özel gereksinimli çocuklara bakım sağlayan diğer yetişkinlere yardımcı olacaktır.

Kaynaklar

Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Özel Eğitim Dergisi,* 3(1), 25-33.

Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Aral, N., ve Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Ataman, A. (1998). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. İçinde S. Eripek (Ed.), Özel eğitim. (171-194). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1018.

Avramidis, E., and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17: 129–147.

Ballı, B., ve Ulukapı, I. (2006). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve diş hekimi yaklaşımı. J*ournal of Istanbul University Faculty of Dentistry,* 40: 67-73.

Batu, S., ve Uysal, A. (2009). Günümüz sınıflarında engelli çocukların katılımını destekleme. İçinde G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 113-140). Ankara: Kök Yayıncılık.

Bodur, Ş., ve Soysal, A. Ş. (2004). Otizmin erken tanısı ve önemi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi,* 13(10): 394-398.

Buysse, V., and Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education,* 26: 434-461.

Devlet Denetleme Kurulu. (2009). *Denetleme raporu.* http://www.tccb.gov.tr/ddk/ddk30.pdf (Erişim Tarihi: 20.07.2014).

Deretarla Gül, E. (2008a). Özel eğitim. (Ed. A. Dikici Sığırtmaç ve E. Deretarla Gül), *Okul öncesinde özel eğitim* (s. 8-27). Ankara: Kök Yayıncılık.

Deretarla Gül, E. (2008b). İşitme yetersizliği olan çocuklar. (Ed. A. Dikici Sığırtmaç ve E. Deretarla Gül), *Okul öncesinde özel eğitim* (s. 106-134). Ankara: Kök Yayıncılık.

Dikici Sığırtmaç, A. (2008a). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. (Ed. A. Dikici Sığırtmaç ve E. Deretarla Gül), *Okul öncesinde özel eğitim* (s. 44-56). Ankara: Kök Yayıncılık.

Dikici Sığırtmaç, A. (2008b). Ortopedik yetersizliği olan çocuklar. (Ed. A. Dikici Sığırtmaç ve E. Deretarla Gül), *Okul öncesinde özel eğitim* (s. 152-165). Ankara: Kök Yayıncılık.

Eripek, S. ve Vuran, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. (Ed. G. Akçamete), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 246-282). Ankara: Kök Yayıncılık.

Fazlıoğlu, Y., ve Eşme-Yurdakul, M. (2005). *Otizm*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Frost, J. L., Wortham, S. C., and Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th edition). UpperSaddle River, NJ: Pearson.

Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.

Hughes, F. P. (2009). Play in special populations. (In F. P. Hughes), *Children, play, and development* (4th Edition) (183-210). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Jenvey, V. B. (2013). Play and disability. *Encyclopedia on Early Childhood Development.* http://www.child-encyclopedia.com/documents/JenveyANGxp1.pdf (Erişim tarihi: 04.07.2014).

Kabal, M. (2012). *Çocuk gelişiminde oyunun önemi.* http://merve-wwwmerveeitimciler.blogspot.com.tr/2012_05_01_archive.html (Erişim Tarihi: 21.07.2014).

Konrot, A. (2007). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları. (Ed. S. S. Topbaş), *Dil ve kavram gelişimi* (3. Baskı) (227-248). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kütükçü, Ş., ve Erdoğan, C. (2010). *Özel eğitimde etkinlik örnekleri.* İstanbul: Morpa Yayıncılık.

McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology,* 31: 198-206.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf (Erişim Tarihi: 21.07.2014).

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf (Erişim Tarihi: 21.07.2014).

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf (Erişim Tarihi: 20.07.2014).

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *Otizm ve oyun.* http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/54/16/967819/icerikler/otizm-ve-oyun_331837.html (Erişim Tarihi: 25.07.2014).

Nal, A., ve Tüzün, I. (2011). *Kaynaştırma / bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi: Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim- politika ve uygulama önerileri.* Bahçelievler, İstanbul: İmak Ofset Basın Yayın.

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. T*opics in Early Childhood Special Education*, 20: 20-27.

Odom, S. L., and Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood special education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly,* 13: 3-25.

Öner, P., Soykan-Aysev, A., & Altınoğlu-Dikmeer, İ. (2009). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü.* http://www.turkpsikiyatri.org/arsiv/adhd-brosur-anababa.pdf (Erişim Tarihi: 25.07.2014).

Öktem, F. (2009). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). (Ed. G. Akçamete), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (477-501). Ankara: Kök Yayıncılık.

Özlü-Fazlıoğlu, Y. (2004). *Duyusal entegrasyon programının otizmli çocukların duyusal ve davranış problemleri üzerine etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy, Y. (2001a). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve eğitimleri. (Ed. Y. Özsoy, M. Özyürek, ve S. Eripek), *Özel eğitime giriş* (11. Baskı) (s. 1-20). Ankara: Karatepe Yayınları.

Özsoy, Y. (2001b). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. (Ed. Y. Özsoy, M. Özyürek, ve S. Eripek), *Özel eğitime giriş* (11. Baskı) (s. 125-150). Ankara: Karatepe Yayınları.

Özyürek, M. (1995). *Görme yetersizliği olan çocuğu bağımsızlığa hazırlamak için ana baba rehberi.* Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları (No: 87).

Post, G. (2014). *Gifted children need the gift of play.* http://giftedchallenges.blogspot.com.tr/2014/06/gifted-children-need-gift-of-play.html (Erişim Tarihi: 07.08.2014).

Redepenning, S., and Mundl, J. (2013). *The importance of play for kids with disabilities*. http://www.couragecenter.org/images/documents/the%20importance%20of%20play%20PDF.pdf (Erişim Tarihi: 31.07.2014).

Sak, A. (2010). *Süreğen hastalığı olan çocukların bakımı ve eğitimi.*

Schneekloth, L. H. (1989). Play environments for visually impaired children. J*ournal of Visual Impairment and Blindness,* 83: 196-201.

Snyder, P., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T., Sandall, S., and McLean, M. (2014). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review of the empirical literature. *Journal of Early Intervention* (Accepted for Publication).

Stuart, T., ve Beste, A. (2008). *Farklı olduğumu biliyordum: Üstün yeteneklileri anlayabilmek* (Çev. A. Gönenli). Ankara: Kök Yayıncılık.

Şafak, P. (2009). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. (Ed. G. Akçamete), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 397-440). Ankara: Kök Yayıncılık.

Tüfekçioğlu, U. (1998). İşitme engelliler. (Ed. S. Eripek), *Özel eğitim* (s. 105-125). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1018.

17. BÖLÜM

HASTA ÇOCUKLAR VE OYUN

İçindekiler

Giriş
Hasta Çocuk
Hasta Çocuk ve Oyun
- Rahatlatıcı Programlar
- Etkinlik Eğlence Programları
- Çocuk Gelişimi Programları
- Terapi Amaçlı Programlar
Oyun İçin Gerekli Koşulların Sağlanması
- Çocuğa Yönelik Ortam
- Uygun Oyun Materyalleri
- Gözlem Yapacak Yetişkinin Desteği
Hastanedeki İşlemler Sırasında Kullanılabilecek Yöntemler.
- İşlemlere Hazırlama
- Dikkat Dağıtma
- Sürece Yönelik Oyun
- Evcilik Oyuncakları
- Çocuk Kitapları
- El Becerilerini Geliştiren Oyuncaklar
- Çocuk Tiyatrosu
- Çocuk Sineması-Televizyon Odası
- Müzik Odası
- Hastanede Oyun Parkı ve Bahçe Oyunları
Sonuç
Kaynaklar

Giriş

"Oooo..
İğne battı
Canımı yaktı
Tombul kuş
Arabaya koş
Arabanın tekeri
İstanbul'un şekeri
Hop hop altın top
Bundan başka oyun yok."
Sayışmaca örneği (Anonim)

Hastalık ve hastane yaşamı çocuklar için kaygı verici, hoş olmayan deneyimlerdir. Çocukların hastalığa ve hastaneye verdikleri tepkiler yaşına, hastalığın türüne, gelişim düzeyine, aile tutumlarına, yaşadığı toplumun kültürel özelliklerine v.b. bağlıdır. Bir yandan acı veren tıbbi işlemlerle diğer yandan yabancı ortam ve kişilerle baş etmek, çocukları zorlamakta ve bir takım olumsuz tepkiler vermelerine neden olmaktadır. Çocuğu gelişimine uygun açıklamalarla hastane yaşamına ve tedaviye hazırlamak ve çocuğa hastane ortamında günlük oyun fırsatları sunmak, çocuğun bu süreçten olumsuz etkilenmesini önleyebilecek en önemli yaklaşımlardandır. Çocuğun hayatının ayrılmaz parçası olan oyun, hastanede yatan çocukları rahatlattığı gibi onların duygularını ve düşüncelerini ifade etmesini sağlamak, hastalığı ile ilgili yanlış inanışlarını anlamak ve müdahale edebilmek açısından da yararlı bir araçtır.

Hasta Çocuk

Hastalık ve hastaneye yatmanın çocuğun gelişimi üzerinde çeşitli olumsuz etkileri vardır. Çocuk için hastalık ve buna bağlı olarak hastaneye yatma onu korkutan, rahatsız eden bir durumdur. Hastaneye yatmış bir çocuk hastalık ile mücadele ederken tedavilerin yan etkileri, acı verici işlemler, ailesinden, oyun arkadaşlarından, okul çevresinden ayrılmanın verdiği anksiyete ile mücadele etmek zorundadır (Çakıroğlu, 1991).

Çocuğun hasta olması sadece hasta olan çocuğu değil ailesini de doğrudan etkileyecektir. Hastalığın çocuk ve aile üzerindeki etkileri; çocuğun hastalığının doğuştan veya sonradan kazanılmış olması, hastalığın kazanıldığı yaş, çocuğun

uyum düzeyi ve yetenekleri, anne-baba-çocuk ilişkisi, aile içi denge, hastalığın derecesi, hasta organ, ağrı veya kaybın derecesi, tedavi şekli, hastalığın yarattığı kalıcı etki ve sınırlamalar, hastalığın taşıdığı anlam, hastalıkla ilgili düşünceler, hastalığın, çocuğun toplumsal uyumuna, okul yaşantısına ve benzeri ilişkilerine etkisi gibi değişkenlere göre farklılıklar gösterebilir. Hasta çocuk, ailesi ve kardeşlerinin hastalığa bağlı olarak yaşanan stres artışı ve yaşam kalitelerinin düşüşü ile baş edebilmeleri için, sağlık kuruluşlarında, çocuk ve ailesini hastalık ve tedavi süreci konusunda bilgi verilmesi, tıbbi işlemlere anne-babanın katılımının sağlaması, aileye sosyal destek hizmetlerinin sunulması gerekmektedir. Çocukların hastalıkları ile birlikte gelişimlerinde gerilemeler (regresyon) ve süreğen hastalık veya akut olup, tedavisi uzun süren ciddi hastalık durumlarında çocuklarda çeşitli davranış problemleri görülmektedir (Er, 2006). Kronik hastalığa sahip çocuk ve ergenler ve ailelerindeki duygusal sorunların evrensel anlamları olmamalarına karşın, araştırmalardan gelen kanıtlara göre; kronik hastalığı olan çocuklarda daha fazla duygusal ve davranışsal sorunlar geliştiği saptanmıştır Kronik hastalıklara ikincil olarak gelişen psikolojik sorunların toplumda görülme sıklığı (prevelansı) %10-30' dur. Bunlar uyum sorunlarından depresyona kadar varabilen ve çocuğun tüm dış dünya ile bağlantılarının kopmasına neden olan ağır duygusal sorunlar olabilir (Emiroğlu ve Akay, 2008). Hastaneye her yıl, 15 yaş altı 3,5 milyondan fazla çocuk yatmaktadır (http://www.nytimes.com).

Bir çocuğun hastalığa ve hastaneye yatışa tepkisini birden çok etken belirler. Hastalığın akut ya da kronik olması, hayatı tehdit edici olması ve görünür veya kalıcı engele neden olması gibi hastalıklarla ilgi etkenler, her çocuğu farklı etkileyebilir. Gelişimsel dönem çocuk ve ergenin tepkilerinin şekillenmesi yönünden önemlidir. Karmaşık düzeyde olduğundan bu etkenlerin tek yönlü bir etkileşimi yoktur. Kendi aralarında etkileşim içinde olan birçok etkene bağlı olarak aile üyeleri, yaşıtları ve diğerleri çocuğun hastalığından etkilenirler ve bunlar da sırasıyla çocuğu etkiler. Stres altındaki çocuk üzerine ayrılığın olası etkileri nedeni ile ebeveynlerin genellikle 24 saat boyunca ziyaret etmeleri uygundur. Aile düzeni ve günlük rutinlerin mümkün olduğunca korunması önemlidir. Hastane odaları gelişimsel açıdan daha uygun sevdiği oyuncak ve eşyalarla tasarlanabilir. TV, kitap okuma, oyun resim ve uğraş olanakları sağlanabilir (Emiroğlu ve Akay, 2008).

Hastaneye yatış sürecinin çocuk ve ailesinin yaşamlarında yaratığı maddi ve sosyal değişikliklerin, hastalığa, hastane ortamına, yapılacak uygulamalara yabancı olmanın ve uygulamalar üzerinde kontrolünün olmadığı duygusunun yarattığı psikososyal stresin yanı sıra hastalıklar ve tedavilerinin santral sinir sistemine etkileri ve bunların getirdiği biyolojik stres hastanede yatan çocukların gelişimlerinin olumsuz etkilenmesinin nedenleridir (Er, 2006). Psikososyal stres akut hastalıklar

nedeniyle kısa süreli hastane yatışında bile ortaya çıkmaktadır. Çocuklarda hastaneye yatmaya bağlı olabilecek psikolojik sorunların resim çizme yoluyla tanımlandığı, yaş ortalaması 10.5±1.25 yıl olan ve 20 akut hastalık, 20 kronik hastalık nedeniyle hastaneye yatan çocuk ve kontrol grubu olarak hastane deneyimi olmayan 20 sağlıklı çocuk ile yürütülen tanımlayıcı bir araştırmada psikososyal stres ile ilişkili sorunların görülme oranının akut hastalık nedeniyle yatanlarda % 92.4'e kadara yükseldiği bildirilmektedir (Beytut, Bolışık, Solak ve Seyfioğlu, 2005). Hastalık ve hastaneye yatış sürecinde ortaya çıkan biyolojik stres ve psikososyal stres kortizol salınımını arttırmaktadır. Uzun süreli ve yüksek kortizol düzeyi sinir sisteminin çalışmasını etkilemekte ve beyinde öğrenme ve anımsamayla ilgili bölgede yapısal değişikliklerin gelişmesine ve gelişimin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Atay, Eras ve Ertem, 2011).

Bir çocuk, bulunduğu yaştaki anlayışına göre yetişkinlerin hastalığına ilişkin ona yaptıkları açıklamalara göre, bir hastalığa duygusal reaksiyon gösterir. Bazı yaşlarda çocukların hastalığa yakalanmaya karşı olan reaksiyonu anne babaları hastalığın fiziksel semptomlarından daha çok rahatsız edebilir (Mayes and Cohen, 2006). Hasta çocuğa etkin destek ve yaklaşım için çocuğun gelişim düzeyini ve duygularını bilmenin yanı sıra, hastalıkla ilgili inançları da incelenmelidir. Hastalığın süresi ve etkileri arttıkça ruhsal sonuçları daha belirginleşir (Karabekir, 2009).

Çocuğun çevresini keşfetmesi ve bağımsız olma özelliğini yaşayabilmesi önemlidir. Hastalık nedeniyle artan kısıtlamalar, çocuğun bağımsızlık duygusunun gelişmesini engelleyebilir. Çocukların aktiviteleri ve hareketleri kısıtlanmışsa benlik duygusunun gelişimi ve kendilerini ayrı bir birey olarak görmeleri güçleşebilir (Babaroğlu, 2011). Hastane ortamında kendi yaşamı ile ilgili bir şeyler yapmasına izin verilmeyen aktiviteleri ve hareketleri kısıtlanmış çocuklarda uyum ve davranış problemleri artabilir.

Araştırmacılar, çocuklarda hastaneye yatmaya bağlı gelişen anksiyete, korku, endişe, ajitasyon, sinirlilik, gerilim ve kaygı gibi olumsuz duygulara daha çok odaklanmıştır (Goodman 2001; Thompson and Venon 1993). Çalışmaların bir kısmında ise araştırmacılar, süreç iyi yönetilirse çocukların yaşadığı hastane deneyiminin kendilerine güvenlerini artırdığını, streslerini kontrol etmede daha başarılı olduklarını belirtmiştir (Beytut, Bolışık, Solak ve Seyfioglu, 2009).

Hastalığın çocuk gelişimine olumsuz etkilerinin engellenebilmesi ya da azaltılabilmesinde hastalık ve olası olumsuz etkilerinin etkin tıbbi tedavisinin sağlanarak biyolojik stresi azaltmaya çalışmanın yanı sıra gelişen psikososyal stresle de baş edilmesi önemlidir. Çocuk hastaların hastane deneyiminde gelişen psikosos-

yal stresin engellenmesi yaklaşımları şunlardır: 1) Aile merkezli bakım yaklaşımı, 2) Tedavi edici oyun (therapeutic play), 3) Çocuk yaşam hizmetleri (child life services) 4) Eğitim etkinlikleri (hastane okulları) 4) Ağrı kontrolü (Atay, Eras ve Ertem, 2011).

Hasta Çocuk ve Oyun

Çocuğun gelişiminde yaşamsal bir önem taşımakta olan oyun, hasta çocuk için hayati derecede önemlidir. Çocuklar oyun yoluyla iç dünyalarını çevrelerine yansıtmaktadır (Kandır, 2000). Oyun çocuğun duygu ve coşkularını, üzüntülerini, ilişkilerini anlamak için yeniden yarattığı bir düş ortamıdır (Kılbaş'dan aktaran, Pehlivan, 2011). Bu düş ortamı çocuk tarafından belirlenir veya farklı fantaziler yoluyla çeşitlendirilebilir (Pehlivan, 2011). Oyun çocuğun ait olma, güç, özgürlük ve eğlence ile ilgili psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilir (Önder, 2000). Oyun çocukların özgüven gelişimlerini de destekler ve özgüveni artan çocukların stresle başa çıkma becerileri gelişir ve kaygıları azalır. Oyun, çocukların güvenli tehlikelerden uzak bir ortamda deneyim kazanmalarını sağlar (Öncü ve Özbay, 2011). Çocuklar, insanlar ve nesneler arasında oyun etkileşimi yoluyla anlamlar oluştururlar. Oyun sırasında çocuklar iç sıkıntısı yaratan olumsuz duygulardan oyunda olumlu ya da olumsuz duygularını ifade ederek kurtulabilirler (Atay, 2011). Oyunla çocuk sorunlarından uzaklaşabilir, duygusal sorunlarını ortaya koyabilir (Çakmak ve Elibol, 2010). Böylece çocuk hastalık ve hastaneyi konu alan oyunları aracılığı ile hastalık ve hastaneye yönelik kaygısını azaltabilir. Tedavi süreci, çocuk için oyun ortam ve fırsatları oluşturularak, daha az hasar görmesini sağlayacak şekilde verecek şekilde planlanabilir (Piserchia, Bragg, and Alvarez, 1982).

Stres yaratan deneyimlerin yoğunluğu hastalık ve hastaneye yatış sürecinde daha da artmaktadır. Günlük yaşam sırasında çocuklar gelişimlerinin ve deneyimlerinin kısıtlı olması nedeniyle kendi kontrollerinin olmadığı deneyimler yaşarlar. Çocuk oyun oynarken bu deneyimleri yine canlandırabilir, bu sırada deneyime etkin olarak katılabilme olanağını yakalar, deneyimler üstünde kontrolü olduğu duygusunu ve içsel denetim duygusunun geliştirerek yaşadığı stresi azaltır. Oyunun stresle baş edilmesindeki işlevinin anlaşılması sonrasında gelişmiş ülkelerde çocuklarda hastane ve hastalık ile ilgili deneyimlerin getirdiği stresi azaltmak, deneyimlere uyumlarını arttırmak ve bu süreçte onların normal gelişimlerini desteklemek amacıyla "tedavi edici oyun (therapeutic play)" uygulamaları başlatılmıştır. Çocuklarla oynanan bir oyunun "tedavi edici oyun" olarak nitelenebilmesi için 1) Duyguların dile getirilmesinin yüreklendirilmesi (örn. bebeklerle oynarken deneyimlerin yeniden canlandırılması), 2) Çocukların hastane deneyimleriyle

ilgili eğitim sağlaması ve 3) Fizyolojik yarar sağlamaya yönelik bir oyun olması (örn. akciğer fonksiyonlarının iyileştirilmesi için köpük üflemek, balon şişirmek) özelliklerinden en az birisini içermelidir.

Tedavi edici oyunun kliniklerde uygulanmaya başlanmasıyla birlikte etkinliği ile ilgili bilimsel çalışmalar da yürütülmüştür. Hong Kong'da yaşayan 7-12 yaşındaki Çinli çocuklar ve anne babaları ile yürütülen geleceğe yönelik (prospektif), seçkisiz kontrollü bir çalışmada tedavi edici oyunun cerrahi girişimlerde kullanımının etkinliği ve uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Kontrol grubundaki 106 çocuk ve ailesine operasyon öncesi, operasyon sırası ve sonrasında yapılacak uygulamalarla ilgili bilgilendirme toplantısı ve uygulamaların videosu izletilmiş, çalışma grubundaki 97 çocuk ve ailesine ise aynı süreçteki uygulamalar 1 saat süren tedavi edici oyun uygulamaları ile anlatılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında çalışma grubundaki çocuklar ve ailelerinde operasyon öncesi ve sonrasındaki durumluk kaygı puanlarının kontrol grubundakilere göre istatistiksel anlamlı olarak düşük olduğu, çalışma grubundaki ailelerin operasyondan memnuniyet puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Li and Lopezden aktaran Atay vd., 2011). Alanda yapılan başka bir geleceğe yönelik (prospektif), seçkisiz kontrollü çalışmada ise endoskopi uygulanacak çocuklara işlem öncesi uygulanan tedavi edici oyun içeren bir psikolojik hazırlık programının etkinliği değerlendirilmiştir. Kontrol grubundaki 30 çocuk girişim öncesinde pediatrik gastroenteroloji uzmanı tarafından bilgilendirilmiş, çalışma grubundaki 30 çocuğa ise oyuncak bebek ve özel hazırlanmış kitap aracılığıyla çocuk yaşam uzmanı tarafından yürütülen bir hazırlık programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarında çalışma grubundaki çocuklarda istatistiksel anlamlı olarak durumluk kaygı puanlarının daha düşük, gözlemlenen stres davranışlarının daha az olmasının yanı sıra stresle ilişkili fizyolojik değişkenler olumlu yönde olumlu değişiklikler bulunmuştur(Atay, Eras ve Ertem, 2011).

Çocuğun oyun ihtiyacı, garip seslere ve kokulara maruz kaldığı, yabancı hastane ortamında özellikle çok önemlidir. Başarılı, iyi yönetilen bir hastane oyun programı şunları gerektirmektedir (http://www.ncb.org.uk).

- Hastaneye yatış ile başa çıkmak için çocuğun yeteneğini arttırmak,
- Çocuk, aile ve ilgili sağlık profesyonelleri arasındaki uygun iletişim kanallarını kolaylaştırmak,
- Stres ve kaygıyı azaltan bir ortam oluşturmak,
- Güven, benlik saygısı ve bağımsızlığı desteklemek,
- Değerlendirme süreci ve tanıyı anlamaya yardımcı olmak,

- Çocuğa ağrı yönetimi ve tıbbi işlemler ile başa çıkma stratejileri sunmak,
- Tıbbi ve cerrahi işlemler için çocuğu ve ailesini hazırlamak.

Oyunun ustaca kullanımı, çocuğun kendi korkuları ve fantezilerinin ifadesinin güvenli bir biçimde ortaya çıkması sürecini hızlandırarak çocuğa yardımcı olabilir. Örneğin yapılan uygun bir açıklama ve oyun uygulaması çocuğun neden kan alındığını anlamasına yardımcı olabilir (http://www.ncb.org.uk).

Hastanede yatan çocukların olumsuz tepkilerinin altında yatan ruhsal durumları /duyguları ortaya çıkarabilecek ve duruma yeniden anlam verebilecek oyun ortamlarında çocuk, bozulan iç dengesini kurmaya çalışır (Sevinç, 2009).

Batı dünyasında 1920-30 yıllarında ilk olarak hastane ortamında oyun programları geliştirilmiş olmasına rağmen geniş çapta uygulamaları 1960-1970 yıllarında görülmüştür. (Wilson'dan aktaran, Sevinç, 2009). Ülkemizde son yıllarda özel hastanelerde ve bazı devlet hastanelerinde oyun odalarına ve oyun yoluyla eğitime yer verilerek bu uygulamaya geçilmeye başlanmıştır. Hastanede yatan çocukların oyun olanaklarını iyi değerlendirilmesi için oyun alanının ve oyun materyallerinin iyi düzenlenmiş olması önemlidir. Çocuğun seçtiği oyun materyalleri, oynadığı oyun türü, bu oyunlarla kendini nasıl ifade ettiği, çizdiği resimler, resim boyarken kullandığı renkler onun duygu ve düşüncelerini dışa vurur. Hastaneler için geliştirilen oyun programları amaçları, yöntemleri ve uygulama şekilleri açısından çok farklılık göstermektedir. Hastane programları aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Sevinç, 2009).

Rahatlatıcı Programlar

Bu programların amacı çocuğu meşgul etme ve rahatlatmaktır. Çocuklara oyuncaklar verilir, resim yapmaları, hamurdan şekiller oluşturmaları gibi ürüne yönelik etkinlikler düzenlenir. Çocukların pasif durumda olduğu, kukla gösterileri filmler v.b. kullanılır. Bu programlarda çocukların gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmaz. Bütün çocuklara aynı etkinlik sunulur. Bu uygulamadaki temel amaç çocuğu hastane yaşantısı hakkında fazla düşündürmemeye çalışmaktır. Bu gibi programlarda çocukların psikolojik ihtiyaçlarına yanıt verecek eğitimli, profesyonel kimseler yer almaz. Ayrıca çocuğu izleyecek, gözlem yapacak bir yetişkin bulunmaz ve oyuna ayrılmış özel bir alan yoktur ya da küçüktür (Bolig'den aktaran, Sevinç, 2009).

Bu oyun özellikle hastaneye acil yatış ya da acil muayene gerektiren durumlarda kullanılabilir. Yatış için yeterince hazırlık yapılmaması, hem uzun hem de kısa süreli duygusal sıkıntıya neden olabilir. Oyunun kullanımı, fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimin devamını sağlar ve beceri kaybı ya da gerilemeyi en aza

indirmek için yardımcı olur. Normal oyun kullanımı sayesinde, önemli gözlemler yapılabilir ve bunlar değerlendirilme ve tanı aşamasında katkıda bulunması için pediatri ekibine iletilebilir (http://www.ncb.org.uk).

Etkinlik-Eğlence Programları

Bu programlar çocukların aktif oldukları sürece mutlu olabilecekleri görüşünü temel alır. Burada temel ilke çocukların bir şeyler yapması; örneğin, sanat etkinlikleri projeleri ile bir şeyleri tamamlaması ve ortaya çıkardığı ürün sonucu alacağı haz ve tatmini öngörür. Bu program çocuğun dikkatini başka şeylere yönlendirmekten çok onun kendisini iyi hissetmesini sağlamaya hizmet eder. Yapılabilecek etkinlikler; çizme, boyama, tahta oyma, okuma, kart oyunları, müzik aleti çalma, hamurdan heykel yapma vb.dir. Bu etkinlikler bir yetişkini desteği ile yapılabilmektedir (Bolig'den aktaran, Sevinç, 2009).

Terapi Amaçlı Programlar

Terapiye yönelik programlar çocuk gelişimini psikoanalitik yorumları çerçevesinde geliştirilmiştir. Burada temel ilke çocukların daha iyi uyum sağlayabilmelerine, duygularını özgürce ifade edebilmelerine bağlıdır. Bu uygulamalarla hastane ortamını yarattığı gerilim ve kaygının üzerine eğilerek, etkisini azaltmak ve bu şekilde çocukları daha uyumlu bir ruh haline sokmaktır.

Bu programda kullanılan materyaller örneğin bebekler, kuklalar, minyatür hastane araç gereçleri, yaratıcı sanat materyalleri çocuğun kendisini özgürce ifade etmesinde, korku ve saldırganlığını sergilemesinde araç olarak kullanılır (Sevinç, 2009). Teşhis tedavi ve yardım planı ile çocuğun çevresine yeni bir uyum sağlamasına yardım edilir (Özdoğan, 1997).

Çocuk Gelişimi Programları

Son yıllarda hastane oyun programlarını yaklaşımı çocuk gelişim kuramları ve genel ilkeleri üzerine odaklanmıştır. Çocuğun bedensel, sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimi bütün olarak göz önünde bulundurularak oyun programları düşünülmüştür. Burada yetişkinin rolü destekleyici ve eğitici olmaktır. Bu programda okul öncesi ve temel eğitim sınıflarında uygulanan müfredata yer verilir. Örneğin; çocuklara hikaye anlatılır, resim çizme, boyama yapma, bloklarla oynama ve da ha birçok sayısal, fen ve dil becerileri gerektiren etkinliklere yer verilir. Bu şekilde hastanede uzun süre kalan çocuklar hastane dışı yaşantılarındaki deneyimlerini bu oramda da devam edebilirler (Sevinç, 2009).

Oyun İçin Gerekli Koşulların Sağlanması

Hastane koşullarında oyun ortamını sağlamak için aşağıda belirtilen üç koşulun bulunması gerekir:

- Çocuğa yönelik ortam
- Uygun oyun materyalleri
- Gözlem yapacak bir yetişkinin desteği

Çocuğa Yönelik Ortam

Hastanede çocuğa oyun alanı olarak ayrılan mekanın sıcak ve davetkar bir yer olması, renkli mobilyalar, renkli duvarlar, resimler, birçok oyuncak ve oyun materyalleri bulundurması gerekir. Ayrıca çocuklar için hastane ile ilgili hiçbir nesnenin olmadığı bir oyun odası da ayrılmalıdır. Çocuk burada ister yalnız ister başkalarıyla istediği şekilde oynayabilmelidir (Bolig'den aktaran, Sevinç, 2009). Hastanedeki oyun odaları olabildiğince büyük olmalı, çocukların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlamalıdır. Ayrıca hareketli yataklar, yatağa bağımlı çocuklarında oyun odasına gelebilmelerini sağlamalıdır (Baykoç, 2006).

Oyun birimleri çocuğun tedavi gördüğü akut birimlerde de (acil, poliklinik vb) olmalıdır ya da bu birimler ona göre düzenlenmelidir (http://www.ncb.org.uk).

Çocuklar için oyun ve eğlence çocuklara hizmet veren bütün hastane bölümlerinde karşılanmalıdır. Hatta bu yeni doğan üniteleri için bile geçerlidir (http://yoobyoo.ie/system/assets).

Levitin'in 1977'de bu amaçla yapılan çalışmaların birinde, hastanenin çocuk bölümünün duvarları ve odaları büyük boyutlarda hayvan resimleriyle boyanmıştır. Oyun odasının açık olmadığı zamanlarda, renkli sevimli ve ilgi çekici hayvan resimleriyle dolu bölüm hastaneden çok, Disneyland'a benzemiştir. Bu çalışmada çocukların sevdiği bir hayvan resminin bulunduğu odada geçireceği hastane günlerini, sevecen duygular hissederek anımsayacağı açıklanmıştır (Baykoç, 2006).

Uygun Oyun Materyalleri

Her çocuğun ilgisini çekecek çok farklı ve çeşitli oyun materyalleri bulundurulmalıdır. Bunlar arasında sanat materyalleri, yapı-inşa malzemeleri, bloklar, yapbozlar, oyuncak masa üstü oyunları, müzik aletleri, elektronik araç gereçler, film, ses kayıt cihazı, radyo, televizyon, bilgisayar, CD'ler, video oyunları, aynı zamanda uygun olduğu durumlarda dış mekanlarda oynanacak oyunlara da yer verilmelidir.

Hastane oyun materyalleri arasında tıbbi oyuncakların da bulundurulması önemlidir. Örneğin; tansiyon aleti, yara bandı, steteskop, hemşire ve doktor giysileri, boş ilaç kutuları, oyuncak ambulans, tekerlekli sandalye sedye ve çeşitli cinste oyuncak bebekler, hayvanlar. Bu materyaller hastane dramatizasyon oyunlarında kullanılabilir. Çocukların bu aletlerle tanışması ve onları işlevlerine uygun olarak kullanmaları kaygı düzeylerini etkileyecek ve bazı tıbbi işlemlerden dolayı duydukları korkuları azaltacaktır. Çocukların duygularını denetleyebilmeleri onları daha güçlü kılacak ve kendilerine güvenleri artacaktır. Yine dramatizasyon oyunlarında, hasta durumdan çıkıp doktor rolüne girmek bu ilişkiler anlam vermesine de yardımcı olacaktır. Bu oyunlara hastane personeli ve anne babalar da zaman zaman katıldığında ortak paylaşılmış deneyim ve duygularla çocuğun yalnızlığı giderilebilir. Yapılan çalışmalar bu gibi ortamlarda iyileşme süreci yaşayan çocukların tedaviye daha iyi yanıt verdiklerini, kalp atışlarının, beden ısılarının ve kan basınçlarını daha normal olduğunu ortaya koymuştur. (Wilson'dan aktaran, Sevinç, 2009).

Gözlem Yapacak Yetişkinin Desteği

Bu ortamda çalışacak personelin, güler yüzlü, kabullenen, tutarlı ve hoşgörülü olması gerekir. Ayrıca çocuklara destek olacak, sıcak ilişkiler kuracak biri olması onları oyuna teşvik etmekte önemli bir faktördür. Çocuk hastanede kaldığı sürece, eğitimcinin aynı kişi olması çocuğun kendisini güvende hissetmesi açısından önemlidir. Çocuklar stresin ve gerilimin olmadığı ortamda oynarlar. Oyunun kalitesi de özgür ve mutlu bir ortama bağlıdır. Güvenli bağlanma gösteren çocukların serbest oyuna katılmaları çevrelerinin güvenilir ve tanıdık olması durumunda daha olumlu ve aktif hale dönüşür (Sevinç, 2009).

Hastanedeki İşlemler Sırasında Kullanılabilecek Yöntemler

İşlemlere Hazırlama

İşlemler için yapılan hazırlıklar, çocuk ve ailenin, tedavi sürecini anlamaları ve sağlık ekibi ile işbirliği yapmaları konusunda yardımcı olacaktır. Örneğin; kan testleri uygulanacak olan çocukla işbirliği, işlemlerin hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesini sağlar. Çocuk kaygı ve korkuları ile mücadele ederken, aynı zamanda kan almak gibi girişimlerde gerekebilir. Bu hem çocuk ve ebeveyn için travmatik, aynı zamanda doktorlar içinde zaman alıcı bir süreçtir. Çocukların korkularını yenmeleri veya bilinmeyene uyum sağlaması için bol zaman ve fırsata ihtiyaçları vardır (http://www.ncb.org.uk).

Dikkat Dağıtma

Dikkat dağıtma yöntemi; işlem sırasında korkan çocuğun işlemi kabulü ve işlemle baş etmesini sağlayacak bir dizi tekniği içerir. Başarılı bir dikkat çekme yöntemi, çocuğun tedavisi hakkında pozitif şeyler hissetmesini sağlar ve kontrol alma becerisini güçlendirir. Aşağıda çeşitli teknikler yer almaktadır.

- Balonlar
- Şarkı
- Hikayeler
- Etkileşimli kitap
- Yönlendirilmiş hayal, çocuğun hayal gücünü kullanarak bir durumu ayrıntıları ile düşünmesini ve daha sonra işlem sırasında bu konuda çocukla konuşmayı içerir. Örneğin; sahilde yürüyüş, yunuslar ile yüzme gibi. Bu süreç tamamen çocuğun kontrolünde ve liderliğinde olmalıdır. Ancak bu konuda eğitimli bir yetişkinin rolü sorularla sürece rehberlik etmektir. Bu yöntem korkmuş olan çocuğun ya da gencin hareketsiz kalmasını gerektiren işlemler sırasında, acil servis ya da muayeneler sırasında kullanılabilir.
- Görselleştirme: Burada çocuktan görselleştirmek isteyeceği mutlu bir olayı düşünmesi istenir. Örneğin oyuncak köpek, lunapark gezisi vb. Burada çocuk sadece hayalindeki şeye konsantre olmalıdır. Bunu herhangi biriyle tartışmak ya da anlatmak zorunda değildir. Bu konuşmanın güç olduğu işlemler sırasında kullanılabilir, diş çekimi, radyoterapi, CT ya da radyo terapi. (http://www.ncb.org.uk).

Sürece Yönelik Oyun

Bu oyun korkuları tanımak ve işlemlerle ilgili yanlış inanışları belirlemek için kullanılır. Bu oyun biçimi acil başvurularda geçerlidir ve bu hassas yaklaşımda çocuğun yatış anına geri dönmeyi ve sahip olduğu boşlukları doldurmayı içerir. Yöntem çocuk; neden hastaneye yattığı ya da ne gibi işlemler yapılacağı ile ilgili yanlış bir inanışa sahipse bu olaylar üzerinde çalışma ve böylece iyileşmeye doğru ilerleme sağlar. Yetişkinler için deneyimlerini uyum sağlayabilmek için, yeniden düzenlemek ve bu yolla uyum sağlamak çok zor değildir, ancak çocuklar bunu yardımsız yapamayabilirler. Poliklinik muayenelerinde, iğne fobisi olan çocuklarda, yeni diyabet tanısı konmuş çocuklarda, nedeni belli olmayan baş ağrısı ya da ağrıları olan çocuklarda ve kronik hastalığı nedeniyle evde tedavi gören çocuklarda yöntem kullanılabilir (http://www.ncb.org.uk).

Hastanede yatan, özellikle okul öncesi yaş grubu çocuklarının, annelerinden ayrı olmalarının yarattığı duygusal çöküntü çözüm bulması gereken önemli konulardan biridir. Bu çocuklarda oluşan korku, kaygı, düşmanlık, saldırganlık, içine kapanma, regresyon gibi tepkileri azaltmak veya giderebilmek için hastanede oyun programlarının düzenlenmesi, en uygun çözüm yollarından biridir (Baykoç, 2006).

Çocukların oyunu, yıllardır eğitim, sağlık ve gelişimsel psikoloji alanında çalışsan araştırmacı ve uygulamacıların ilgi alanı olmuştur. Hastanede oyun, oyun odası, oyun araçları çocuğu her aman bildiği tanıdığı dünyaya götürür. Ailesi, evi arkadaşları ve okuldan ayrı olan ve tanımadığı bir çevrede, bilmediği işlemlerle karşılanan çocuğu rahatlatan eşsiz bir dünyadır. Çocuk ve hastane personeli arasında ki tek köprüdür. Hastanede yatan çocuklar için oyun, onların pek çok ihtiyaçlarını karşılayan bir araç haline gelmektedir. Oyun sayesinde çocuk duygusal yönden rahatlayabilmekte, çevresindeki kişilerle ilişkilerinde kendine düşen rolü oynayarak kişilik gelişimini sürdürebilmektedir. Bu nedenle çocuk hastanede ki oyun odaları, çocuk servislerinin önemli ve vazgeçilmez bir parçası olup, aynı zamanda çocuğun ihtiyacı olan çevre değişikliğini sağlamakta, sakin bir ortam yaratmaktadır.

Hastanedeki çocukların tepkileri bazen yetişkinler tarafından açık olarak gözlenebilirken, bazı çocukların bu tür duygularını hiç belli etmedikleri görülür. Tepkileri açıkça belli olan çocuklara yardım etmek kolaydır, fakat esas problem tepki vermeyen, duyguları anlaşılmayan çocuklara yardım etmede ortaya çıkar. İşte özellikle böyle durumlarda oyun çok değerli bir araç olarak kullanılabilir. Çocuğun seçtiği oyun araçları, oyun çeşidi, oyun sırasındaki ifadeleri, çizdiği resimler onun ruhsal durumunu ortaya koyar. Oyun hastanede yatan çocukları rahatlattığı gibi onların duygularını ve düşüncelerini anlayabilmek açısından da yararlı bir araçtır. Hastanede yatan çocuklar için oyun olanağının yeterli bir şekilde sağlanabilmesi için, oyun alanı ve araçlarının iyi düzenlenmesi gerekmektedir. Hastanede ki oyun odaları, çocuk için servis ortamından çok farklıdır. Orada oyun oynarken rahattır, acı duymayacaktır. Kısa bir sürede olsa kurduğu oyunun dünyasında yaşayacak, sıkıntılarından kaygılarından uzaklaşacaktır. Aynı zamanda çocuğun hareket etme gereksinimini de sağlamış olacaktır (Baykoç, 2006).

Ayrıca oyun odasında, çocuklarla iyi iletişim kurabilen, onlara sevecen ve samimi davranabilen, sabırlı, gerçekçi, yumuşak fakat disiplinli olabilen bir eğitimcinin bulunması da önemli bir konudur. Çocuğun kendisi ile düzenli olarak ilgilenen birinin olması, onu sık sık görmesi güvenini arttırır. Bu kişi çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı, bir pedagog, psikolog veya bir öğretmen olabilir. Doktor ve hemşirelerin hızlı çalışma ortamında çocuklarla özel olarak ilgilenebilmeleri güç-

tür. İyi bir eğitimci, çocuk ile doktor ve hemşireler arasında olumlu bir ilişkinin gelişmesini sağlayan kişidir. Çocuğun korkularını giderir, gerekli bilgileri doktor ve hemşirelerden alarak, çocuğun sorularını yanıtlar sorunlarının çözümlenmesine yardımcı olur (Baykoç, 2006).

Başka bir çalışmada (Shufer, 1977) hastaneden ki çocuklara ulaşmak üzere oyun tartışması düzenlemiştir. Bunu için servisteki çocuklar oyun odasında toplanmakta, hastanede kullanılan aletler masa üzerine yerleştirilerek ne işe yaradıkları anlatıldıktan sonra, çocukların bu aletlerle oyun kurmaları sağlanmaktadır. Çocukların oyun sırasındaki davranışları, sözel ifadeleri gözlenerek, oyun yoluyla açığa vurdukları duygu ve düşünceleri gözlenir. Oyun sonunda çocukların katıldığı bir tartışma yapılır ve her çocuk hastaneye geliş nedeni, hastanede uygulanan tedavi yöntemleri hakkında bilgi verir. Bu çalışma ile çocukların duygularını ve düşüncelerini dışa yansıttığı, dolayısıyla duygusal yönden rahatladığı savunulmaktadır. Zaman zaman bu oyun tartışmalarına doktor ve hemşirelerin katılımı sağlanarak, çocuklara daha yakın olmalarının yararları belirtilmektedir (Baykoç, 2006).

Hastanede oyun ile ilgili başka bir çalışmada ise hastanede yatan çocuklar için, oyun terapisinin yararlarından bahsetmiştir. Hastanede oyun terapisi uygulayacak bir uzmanın olması gerektiğini vurgulamıştır (Baykoç, 2006).

Bilington, 1972' de yaptığı diğer bir çalışmada çocuk servislerinde oyun programlarının gerekliliğine inana bir hastanenin, çocuklar için hastanede bir oyun programı hazırlanmasından bahsedilmektedir. Bu programları için bir oyun odası, oyun araçları ve sorumlu bir oyun lider sağlamıştır. Bu çalışma da temel düşünce hastanedeki çocuğun, hastane dışındaki çocuklar aynı ihtiyaçlara sahip olduğudur. Eğer çocuğun normal yaşantısı herhangi bir sebeple kesintiye uğrarsa ve hastaneye yatırılırsa, evden uzaklaşan çocuk güvenini kaybeder. Hastanedeki çocuk yabancı ülkedeki birey gibidir. İyi düzenlenmiş bir program çocukların sakinleşmesini, rahatlamasını, güven duymasını sağlamıştır. Ayrıca yatağa bağlı çocuklar için de kitaplar ve el becerilerini, geliştiren oyuncaklar alınmıştır. Hatta karantinaya alınmış çocukların kullandıktan sonra atacakları materyaller verilmiştir. Okula devam eden bir çocuğun hastanede tedavisi gerekirse okuldaki eğitiminden geri kalması üzüntü yaratır. Böyle durumlarda eğitimci okulla iletişimi kurarak hastanede eğitim programı düzenlemek için amacıyla hastanede eğitim ve öğretim programı düzenlenebilir. Bunla çok yüklü programlar olmamakladır. Amaç sadece çocuğun derslerinden uzaklaşmaması olmalıdır. Bununla birlikte bu çocukların yaş grubuna uygun kitaplar, bilmeceler, zeka oyunları, el becerilerini geliştiren etkinlikler (dokumacılık, örgü, kesme-yapıştırma), sanat faaliyetleri (resim, müzik, fotoğrafçılık gibi) yararlı olacaktır. Önemli olan sıkılmadan, yaşıtlarıyla iyi vakit geçirebilmeleridir.

Hastanede yatan küçük çocuklar la yapılan çalışmalar, boyama, yoğurma, su ve kumla oynamanın çocukları gevşetmek rahatlattığını ve yatıştırdığının göstermiştir. Boya kalemleri, boyalar, tuz, plastrin, tuz seramiği, kağıtlar, su, kum gibi materyaller rahatlatıcı oyunlar için kullanılabilir. Ayrıca çocukların yaratıcılığını geliştiren bu materyaller oyun odasında kullanılabildiği gibi, sürekli yatak istirahatinde olan çocuklar içinde portatif yatak masasında, derince bir kap ve geniş plastik örtü sağlanırsa kullanılabilir. Ayrıca bloklarda çocukları rahatlatan ve yaratıcılıklarını destekleyen oyun araçlarıdır (Baykoç, 2006).

Evcilik Oyuncakları

Ev yaşantısını hatırlatacak biçimde hazırlanmış evcilik köşeleri ve oyuncaklar ev eşyaları çocukların ev yaşantısından kopmamalarını sağlar. Bebek evleri, çeşitli mutfak eşyaları77, oturma ve yatak takımları, telefon, bebekler, giysiler, örtüler, çamaşır ipi, mandallar, marangoz aletleri, arabalar, kamyonlar gibi oyuncaklar çocukların anne ve babalarını taklit etmelerini, evdeki yaşantılarını hayal dünyalarında yaşayabilmelerini sağlar. Oyuncak bebekler, hastanede yatan çocuklar için özellikle yararlı ve değerlidir. Çocuk bebek ile kendini özdeşleştirerek, hastane yaşantısından etkilendiği durumları, duygularını ortaya koyacaktır. Evcilik oyuncakları dramatik oyunu salarlar (Baykoç, 2006).

Çocuk kitapları

Hastanede ki çocuklar için bir çocuk kütüphanesinin düzenlenmesi ya da oyun odasının bir bölümünün kitap köşesi olarak hazırlanmasıdır çok yararlı olacaktır. Burada çocukların farklı yaş gruplarına uygun kitaplar bulunmalıdır. Bunlar dokunma kitapları, renkli resimleri olan tanıtım ve hikaye kitapları, sözcükler, atlaslar, çocuk romanları, gazeteler, dergiler olabilir (Baykoç, 2006).

El Becerilerini Geliştiren Oyuncaklar

Çeşitli konuları içeren oyun kartları (domino, sıralama, eşleştirme kartları gibi), Legolar, takma çıkarma, doldurma boşaltma oyuncakları, çocukların zihinsel gelişimini ve el becerilerini destekler (Baykoç, 2006).

Çocuk Tiyatrosu

Bir tiyatro çocukların, çeşitli konuları dramatize ederek oluşturacakları küçük grup çalışmaları niteliği taşır. Çocuklar kendi aralarında ya da bir eğiticinin liderliğinde istediği konularda rol alarak hem kendileri hem de diğer hasta çocuklar için eğlenceli vakit geçirebilirler. Bu izleyicilerin arasında hastane personelinin de katılımı veya oyunlarda misafir olarak rol almaları çocukları cesaretlendirecektir. Personelle olan dayanışmaları olumlu yönde gelişecektir. Bu tür sosyal etkinlik-

lerde kurulan ortak çalışmalar, tedavi zamanlarında da etkinliğini gösterecekti, çocuklar tedavileri sırasında personele yardımcı olacaklardır. Bununla birlikte çocukların ilgilerinin hastane yaşantısı dışında kaydırılacağı koyunların seçilmesi, onların ruh sağlığı açısından yararlı olacaktır. Kendilerini önceki yaşantılarında kopmamış hissedeceklerdir. Örneğin; kasap, manav, bakkal gibi çeşitli satıcı rollerini üstlenme veya ilişkin olarak bir sınıf ortamını canlandırma, çocukların hastanede bulundukları süre içinde de dış dünya ile ilişkilerini sağlayacaktır (Baykoç, 2006).

Çocuk Sineması-Televizyon Odası

Hastane içinde bulunana bir sinema salonunu haftanın belirli gün ve saatlerinde, çocuklar için çeşitli filmler gösterilebilir. Çocukların kaygı ve korkularından bir süre için kurtulmaları, vakitlerini değerlendirmeleri ve eğlenmeleri için çok yararlı bir yöntemdir. Televizyon odası, günün belli saatlerinde açık olmalı, video, cd, vcd ile çizgi filmler, çocuk filmleri, eğlenceli programlar sunulmalıdır. Hastanede bulunan böyle bir televizyon odası, hemen hemen bütün çocukların belirli zamanlarda burada toplanmalarını sağlayacaktır (Baykoç, 2006).

Müzik Odası

Hastanede bulunan bir müzik odasında, çocuklar müzik çalışmaları yapabilirler. Bu odada bazı müzik aletleri bulunmalı, çocuklar bunları gerektiğinde kullanabilmelidirler. Ayrıca müzik dinleyebileceği bazı araç gereçlerde olmalıdır (Baykoç, 2006).

Hastanede Oyun Parkı ve Bahçe Oyunları

Hastane içinde kapalı oyun parkında bulunan salıncak, kaydırak, bebek evleri, arabalar, atlıkarınca gibi oyun araçları, çocukların hastane ortamından uzaklaşarak, eğlemesini, neşelenmesini sağlar. Hastaneyi sadece acı deneyimlerinin yaşanmadığı, eğlencenin de var olduğu bir dünya olarak algılarlar. Bu tedavi işlerini ve iyileşme sürecini de olumlu yönde etkilemektedir. Hastane bahçesinde çocuklar için hazırlanacak oyun parkı ve oyun araçları, hastalıkları dikkate alınarak kontrollü bir şekilde kullanıldığında çocukların dış dünya ile iletişimini sağlamaktadır (Baykoç, 2006).

Burada amaç, çocuğun bu malzemelerle oynayarak onlara aşina olması ve devam eden tıbbi işlemler sırasında daha az kaygı, korku yaşaması ve yanlış anladığı şeylerin düzeltilmesidir (Webb, 1995). Tıbbi oyun üzerinde birkaç deneysel çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar tıbbi olan ya da olmayan oyun türlerinin çocuğun kaygısını azalttığını göstermektedir. Yapılan bir çalışmada, tipik oyuncaklarla (bebek, oyun hamuru, arabalar vb) ve medikal malzemelerle (bandaj, steteskop

v.b.) uzman kontrolünde oynayan çocukların, süpervizyon olmaksızın aynı oyun malzemeleri ile oynayan çocuklara göre daha az kaygı gösterdikleri görülmüştür. Çalışmalar gerek yataklı servislerde gerekse pediatri polikliniklerinde uzmanların rehberliğinde tıbbi oyunun oynanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu çalışmalar çocuk doktorları ve diğer personelin çocuğa oyunla yaklaşımı ve aile merkezli yaklaşımı ve çocukların tıbbi işlemlerle baş etme becerilerini desteklemek için ne tip aktivitelere ihtiyaçları olduğunu daha iyi anlamalarını ve yaygınlaşmasını sağlayacaktır. Yine bu yola uzmanlar bu tip servislerde, çocukların kaygılarını azaltacak ne gibi ihtiyaçlarının olduğunu tespit edebileceklerdir. Uzman tarafından uygulanan oyun tekniklerinin kullanılması, hastanedeki multidisipliner ekibe de çocukla nasıl iletişim kuracağı ve oynayacağı konusunda model olacaktır. Böylece ekip, çocukların tedavi süreçlerinin her aşamasında çeşitli oyun müdahalelerini sunabilecektir ve hizmet yaygınlaşabilecektir (http://yoobyoo.ie/system/assets).

Çocuklar yaşları ve gelişim özelliklerine göre farklı etkinlik ve materyallere ihtiyaç ve ilgi duyarlar. Sağlık personeli ve ebeveynlerin çocukların yaşlarına göre yapmaktan hoşlanabilecekleri etkinlikleri bilmeleri hastane ortamında oyun ortamı oluşturmak için yarar sağlayacaktır. Aşağıda yaşlara göre etkinlik ve materyaller yer almaktadır (https://www.dmc.org).

0-1 yaş grubu

- Kucaklanmak
- Hafif bir ritmle kucakta ya da salıncakta sallanmak
- Kendisiyle konuşulması ya da ona şarkı söylenmesi
- Göz kontağı kurmak
- Elinde ya da yakınında kavrayabileceği (çıngırak), bakabileceği (mobil..) nesneler olması
- Renkli, ışıklı nesneler
- Komik yüz ifadeleri, hareketler
- Çıkardığı seslerin taklit edilmesi
- Diğer çocukları izlemek
- El çırpma, ce-ee gibi oyunlar oynama
- Aynaya baktırma vb

1-3 yaş grubu

- Yürümek, koşmak, tırmanmak
- Atıp tutabileceği, doldurup boşaltabileceği nesneler
- İtmeli çekmeli oyuncaklar
- Müzik dinleyip dans etmek
- Bloklar ve legolarla yapılar oluşturmak
- Davul, marakas gibi aletlerle ritm tutmak, oynamak
- Tamir, evcilik, kum ve su oyunları oynama
- Basit büyük yapbozlarla oynamak
- Oyuncak telefonla konuşmak,
- Balon şişirmek

3-6 yaş grubu

- Seçim yapabilmek
- Bir şeyler öğrenmek
- Teşvik ve övgü
- Taklit oyunları
- Hikaye kitabı dinleme
- Yaratıcı sanat etkinlikleri
- Basit yap bozlar
- Müzik aletleriyle oynamak
- Telefonla oynamak

6-12 yaş grubu

- Masa oyunları
- Yaratıcı sanat etkinlikleri
- El işi
- Filmler ve CD' ler
- Dergiler, günlük tutma
- Bilgisayar oyunları
- Seçenekler sunulması
- Gizliliğe önem verilmesi

13 yaş

- Masa ve kart oyunları
- Yaratıcı sanat etkinlikleri
- Bilgisayar
- Gençlik dergileri
- Arkadaşlarıyla iletişim
- Duygularını ifade etme
- Gizliliğe saygı (https://www.dmc.org).

Hastanede yatmayı gerektiren durumların dışında evde bulaşıcı hastalık, kulak boğaz enfeksiyonu gibi hastalık durumlarında ya da kronik hastalıklarda da çocuğa özenle yaklaşmak gerekmektedir. Bu dönemlerde ev ortamında çocuğun dinlenmesine özen gösterilmeli ve doktora danışılarak basit etkinlik ve oyun fırsatları çocuğa mutlaka sunulmalıdır. Bu konuda ailelere şunlar önerilebilir:

- Çocuğunuzun dinlenme ve ilaç saatleri için gösterdiğiniz özeni oyun saatleri içinde gösterin ve onun için oyun zamanı saptayın. Kendisini iyi hissettiği durumlarda ona mutlaka oyun fırsatları verin. Çocuğun sizinle veya kendi başına oynayacağı sürenin uzunluğunu doktorunuza danışın.
- Fiziksel ve dolayısıyla duygusal rahatsızlığı olan çocukların dikkat süreleri önemli ölçüde azalmış olabilir. Zaman zaman oyunu içeriğini, hızını çocuğun ihtiyaçlarına göre ayarlayın.
- Ondan belli ürünleri, yaratıcılığını ortaya koymasını istemek yerine rahatlamasını sağlamaya çalışın (Arnold, 1995).

Sonuç

Hastane yaşantılarını etkisi bazen yıllar süren kalıcı davranışlara yol açabilmektedir (Sevinç, 2009). Gerek hastanede yatan gerekse evde tedavi gören çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve uzun vadede duygusal sorunlar oluşturmaması, hastane ortamının oluşturduğu psikososyal stresin azaltılması ile mümkündür. Psikososyal stresin azaltılması sağlık çalışanlarının konunun önemini kavrayabilmeleri, uygulamaları öğrenerek sağlık sistemini bir parçası olarak kullanabilmeleriyle ilişkilidir. Ülkemizde psikososyal stresin azaltılması ile ilgili bilgi ve uygulamalar bulunmakla birlikte bunların arttırılmasına gereksinim duyulmaktadır (Atay, Eras ve Ertem, 2011).

Kaynaklar

Arnold, A. (1995). Çocuğunuz ve oyun. Aile. Eğitim Serisi. İstanbul: Oğul Yayıncılık.

Atay, G. , Eras, Z., ve Ertem, İ., (2011). Çocuk hastaların hastane yatışları sırasında gelişimlerinin desteklenmesi. Çocuk Dergisi 11(1):1-4.

Atay, M. (2011). Erken çocukluk döneminde gelişim 2. Ankara: Kök Yayıncılık.

Babaroğlu, A. (2011). Çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı. Ankara: Vize Yayıncılık.

Baykoç, N. (2006). Hastanede çocuk ve genç. Ankara: Gazi Kitabevi 145-159.

Beytut D. Ş., Bolışık B., Solak, U., ve Seyfioglu, U. (2009). Çocuklarda hastaneye yatma etkilerinin projektif yöntem olan resim çizme yoluyla incelenmesi. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 2(3):36-44.

Burns, E. S. (2011). The effects of medical play on reducing anxiety, fear and Procedure distress in school-aged children Going to visit the doctor. Unpublished doctoral dissertation. USA: The University of Alabama. Department of Educational Psychology.

CHM Child Life Services Department Detroit Medical Center. (2007) https://www.dmc.org/.../volchmimportplay.ppt

Çakmak, A. ve Elibol, E. (2011). Çocuk ve oyun. Ankara: Vize Yayıncılık.

Emiroğlu, N. İ., ve Akay, P. A. (2008). Kronik hastalıklar, hastaneye yatış ve çocuk. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi. 22 (2): 99 – 105.

Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi. 49: 155-168.

Guidelines are available from the national association of hospital play staff. http://yoobyoo.ie/system/assets/30/original/hospital-playlink.pdf. Hospital play link. 20.06.2014.

Kandır, A. (2002). Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncaklar. Htpp://Mef.gazi.edu.tr./77-80.htm.10.06.2014.

Karabekir, K. (2009). Bebek ruh sağlığı. Ankara: Say Yayınları. 60

Öncü, E. Ç., ve Özbay E. (2010). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun. (10. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Önder, A. (2000). Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri. İstanbul: Epsilon.

Özdoğan, B. (1997). Çocuk ve oyun. Ankara: Anı Yayıncılık.

Pehlivan, H. (2011). Oyun ve öğrenme. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. Sayfa 24

Piserchia E. A., Bragg C. F., and Alvarez, M. M. (1982). Play and play areas for hospitalized children. Child Health Care. Spring;10(4):135-8.

Play in Hospital. Children's Play. Information Services, http://www.ncb.org.uk/media/124842/no.6_play_in_hospital. 30.07.2014.

Severo, R. (1981). Play eases the fears of hospitalized children.http://www.nytimes.com/1981/06/09/science/play-eases-the-fears-of-hospitalized-children.html. 20.07.2014.

Sevinç, M. (2009). Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

18. BÖLÜM

FARKLI KÜLTÜRLERDEKİ OYUN VE OYUNCAK ÖRNEKLERİ

İçindekiler

Giriş

Dünya'nın Farklı Yerlerinden Oyun Örnekleri

Dünya Genelindeki Geleneksel Oyuncaklardan Örnekler

Dünya Genelinde Oyuncak Müzeleri/Oyuncak Kütüphanelerinden Örnekler

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"Biz yaşlandığımız için oyun oynamayı bırakmıyoruz, oyun oynamayı bıraktığımız için yaşlanıyoruz."

George Bernard Shaw

Oyun, tüm kültürlerde çocukları mutlu eden, keyifli zaman geçirmelerini sağlayan etkinliklerdir. Hangi dili konuşursa konuşsun, hangi ırka mensup olursa olsun yeryüzündeki tüm çocuklar, zamanlarının büyük bir bölümünü oyun oynayarak geçirirler.

Oyun ile yetişkin kültürü arasında etkileşim vardır. Çocuk oyunları kültürü etkileyebildiği gibi, kültürden de etkilenmektedirler (Gosso and Carvalho, 2013). Oyun ve kültür arasındaki ilişki, üç nedenden dolayı önem taşır: 1. Çocuklar, getirdikleri kültürel birikimleriyle okulda bir kültürel yapı oluşturabilmektedirler. 2. Oyun, kültürel değerleri öğrenmek için etkin bir araçtır. 3. İdeal okul öncesi eğitim programları kültürel çeşitlilik ve bireysel farklılıklar arasında dengeyi sağlamaya yönelik bir yapıdadır (Retting, 1995). Dolayısıyla çocuk oyunları kültürler arasında benzerlikler gösterirken, çeşitli farklılıklara da sahip olabilmektedir. Kenya'daki çocukların oyun materyalleri arasında çalı, hayvan kemikleri, dişleri, taş gibi nesneler ön plana çıkabilirken, Tanzanya'da davul eşliğinde danslarla şekillenen oyunların çok çeşitli olabildiği görülmektedir (Clements, Messanga and Millbank, 2008; Haight et al., 1999).

Oyun ve kültür arasındaki ilişki, eğitim, sosyoloji, antropoloji alanlarında yer bulan çok detaylı bir konu alanıdır. Şöyle ki, oyunla ilgili kültürel çalışmaların önemli bir bölümü, modern ve geleneksel kültürlerin, yetişkinlerin ve çocuk işçiliğinin oyun üzerindeki etkilerine odaklanmışlardır (Shlomo, 2002). Bu çalışmalarda belli kültürlerin sosyolojik bir bakış açısı ile karşılaştırılması söz konusudur. Bir grup araştırmada ise toplumdaki sosyal ve ekonomik değişikliklerin oyun ve oyuncaklar üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu araştırmalardaki en çarpıcı bulgu, teknolojik araç-gereçlerin oyuncakların yerine geçmeye başlamasıyla birlikte çocukların oyun ve oyuncak alışkanlıklarının da değişmesidir (Moyles, 2012). Kültür ve oyun arasındaki ilişkiyi inceleyen bir grup çalışmada da farklı kültürlerdeki çocukların oyun davranışları karşılaştırılmıştır. Örnek olarak, Bower, Ilgaz-Carden ve Noori (1982), Türkiye ve İran'daki çocukların oyunlarını inceledikleri çalışmalarında, Türkiye'de oyun alanlarının kullanımında sosyo-ekonomik düzeye göre bir farklılığa rastlamamışken, İran'da orta sosyo-ekonomik düzeyde oyun için daha çok alan ve oyuncağın temin edildiğini belirlemişlerdir. Türkiye ve Azerbaycan'daki çocuk oyunları ve oyuncaklarının karşılaştırıldığı bir çalışmada (Bayar Çelebi, 2007, s. 251) her iki kültürde de çocukların oyuna davet,

ebe, eş seçiminde ve oyunu bitirmede benzer yöntemler kullandıkları, oyunlarda verilen cezaların ortak yanlarının olduğu fakat Azerbaycan'da cezaların daha ağır olduğu, her iki halkın çocuk oyunlarında ödüllerin sayısının cezalardan az olduğu, oyunların da genellikle benzerlik taşıyabildiği belirlenmiştir. Bloch (1989) çalışmasında, Senegal ve Amerikalı çocukları karşılaştırmış ve Senegalli çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü oyuncaklarla geçirdiklerini, 0-6 yaş grubunda müzikli, resimli, büyük kas becerilerine yönelik oyunları ve itiş kakış oyunlarını oynadıklarını belirlemişlerdir. Amerikalı çocukların da en fazla büyük kas becerilerine yönelik olan oyunlarla beraber tüm oyun türlerinde oynadıklarını ve Senegalli çocuklara göre daha çok televizyon seyrettiklerini belirlemiştir. Ancak bir takım farklılıklar olsa da, oyun tüm kültürlerde çocukların gelişimlerini destekleyen, kültürü öğrenmelerini sağlayan bir işleve sahiptir. Ancak kültür, çocukların oyun oynayabilme becerileri üzerinde değil, oyun davranışları üzerinde etkilidir.

Kültürel farklılıklar ailelerin oyun üzerindeki etkisinden dolayı da farklılık gösterebilmektedir. Örnek olarak yapılan çalışmalarda Türk annelerinin Amerikalı anneler kadar çocuklarıyla oyun oynadıkları, oyuna dahil oldukları, Amerikalı annelerin Guatemalalı annelere göre çocukların oyunlarına daha çok katıldıklarını düşündükleri belirlenmiştir (Goncu and Mosier, 1991; Rogoff et al., 1993). Konu ile ilgili başka araştırmalarda, Amerikalı ve Meksikalı ailelerde, Meksikalı annelerin oyunun çocuklar için ne kadar önemli olduğuna yönelik inançlarının, Amerikalı annelere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu yüzden Meksikalı ailelerde küçük çocukların yakın oyun arkadaşlarının kardeşleri ve diğer aile üyelerinden oluştuğu belirlenmiştir (Farver, 1993; Farver and Howes, 1993). Asya'da da Çinli annelerin Amerikalı anneler gibi çocuklarıyla oyun oynamayı önemsedikleri belirlenmiştir (Haight and Miller, 1993). Özellikle yetişkinlerin sağladığı oyun ortamları, oyun sırasında çocukla etkileşimleri ve çocuğa sundukları oyun fırsatları açısından kültürler arasındaki farklılıklar, oyun davranışlarını etkileyebilmektedir (Sheridan, 2011).

Bu bölümde ise amaç oyunun ve oyuncağın evrenselliğine dikkat çekmenin yanı sıra farklı oyun örneklerine de yer verebilmektir.

Dünya'nın Farklı Yerlerinden Oyun Örnekleri

Çin

Dört Mevsim

Yaş grubu: 5 yaştan itibaren.

Kişi sayısı: Kalabalık gruplarla daha iyi oynanacaktır.

Araç-gereç: -

Uygulama: Bu oyun, sınıf veya grup ortamında dört mevsimin adlarını ve sırasını öğretmek için kullanılan geleneksel bir Çin oyunudur. Öncelikle oyunu yönetmek için öğretmen ya da bir çocuk lider olarak seçilir. Grubun geri kalanı 4 mevsim için 4 gruba ayrılır.

Dört mevsimin grupları bir halkanın çevresinde mevsimlerin sırasıyla (ilkbahar, yaz, sonbahar, kış) otururlar. Lider "Ben baharım, bahar ayrılıyor." diyerek oyuna başlar. Liderin ardından yaz mevsimi grubunun "Ben yazım, geliyorum." diyerek ayağa kalkması gerekir. Mevsimlerin sırasına göre oyun devam eder. Lider, doğru sırayla ve doğru yönergeleri söyleyen gruplara 1 puan verir.

Bu oyunda lider isterse kendisi arada mevsim sırasından bağımsız olarak farklı mevsimlerle ilgili yönergeler de verebilir (Tradional Chinese Games, 2014).

Bu oyunda, çocukların hangi mevsimde hangi arkadaşlarının olduğunu unutmamaları için gruplara o mevsimi gösteren maskeler verilebilir.

Arjantin

Orada Dur !

Yaş grubu: 5 yaştan itibaren

Kişi sayısı: En az 3 kişi.

Araç gereç: Top

Uygulama: Bir oyuncu topu alır. Diğer oyuncular topu tutan oyuncudan uzaklaşarak koşmaya başlarlar. Topu tutan oyuncu, diğer çocuklardan birinin adını söyleyerek "Ali dur!" diye seslenir. Topu tutan oyuncunun seslenmesiyle herkes durmak zorundadır. Eğer Ali, çok uzaktaysa topu tutan çocuk, kendisine en yakın çocuğa topu verir ve topu verdiği çocuk topla Ali'yi vurabilir. Eğer Ali yakındaysa, topu tutan çocuk kimseye topu vermeden kendisi vurabilir Ali'yi. Ali topla vurulmuşsa, topu tutup başkasının ismini söyleyen çocuk artık Ali olacaktır. Top Ali'ye gelmez ise top oyunu başlatan çocukta kalır ve yeniden diğerleri kaçarken bir isim söyler. Eğer bir çocuk 3 kez topu ismini söylediği çocuğa atamaz ise grup ona bir ceza verir. Bu ceza eğlenceli ve komik bir ceza (taklit gibi) olmalıdır (International Games Argentinean Games. Stop There, 2014).

Görüldüğü gibi Arjantin'de oynanan bu oyun, Türkiye'deki geleneksel oyunlardan İstop'a son derece benzemektedir.

Pakistan

Yukarı ve Aşağı

Yaş grubu: 5 yaştan itibaren

Kişi sayısı: En az 2-3 kişi.

Araç gereç: -

Uygulama: Seçilen ebe, diğer çocukları yakalamaya çalışır. Çocuklar kaçarken etrafta bir sandalye, dal parçası üzerine çıkabilirler. Böylece çıktıkları şeyin üzerinden inmedikçe ebelenemeyeceklerdir (International Games Pakistani Games. Up and Down, 2014).

Bu oyun Türkiye'deki geleneksel oyunlardan Yerden Yüksek'e benzemektedir. Yerden Yüksek'te oyuncular kaldırıma çıktığında ebelenememektedir.

Avustralya

Kovuktaki Tavşanlar

Yaş grubu: 5 yaştan itibaren

Kişi sayısı: En az 4-5 kişi

Araç gereç: Yere daire çizmeyi sağlayacak bir araç (tebeşir, boya, bant v.b.).

Uygulama: Oyuncular yere bir daire çizerler. Bir oyuncu köpek, bir oyuncu da dairenin dışındaki bir tavşan, kalan tüm oyuncular dairedeki (kovuktaki) tavşanlar olacaklardır. Büyük dairenin dışındaki tavşan da kendisi için bir daire çizer. Oyun başladığında, köpek, dairenin dışındaki tavşanı kovalamaya başlar. Tavşan köpeğe yakalanmadan daireye girip bir tavşanı çıkarmaya çalışır. Eğer çıkarıp kendi dairesine tavşanı koyarsa, köpek tekrar tavşanı kovalayacak, tavşan da kalan tavşanları köpeğin kovuğundan çıkaracaktır. Eğer yakalanırsa köpek olur ve oyun tekrar başlar (Around Kid's World in Games, 2014).

Filipinler

Kedi Fare

Yaş grubu: 5 yaştan itibaren

Kişi sayısı: En az 4-5 kişi

Araç gereç: Taşlar, bilyeler, çıkartmalar, oyuncaklar v.b. araç gereçler.

Uygulama: Oyuncular içlerinden bir ebe seçerler. Ebe kedi olacaktır. Diğer oyuncular faredir. Fareler yarım daire şeklinde otururlar. Kedi farelerin önünde durur. Kedinin önünde de hazinesi vardır. Bu hazine taşlar, bilyeler, çiçekler, çıkartmalar ya da oyuncaklardan oluşabilir. Fareler bir şekilde kedinin dikkatini da-

ğıtıp, farklı yerlere çekerek hazineleri almaya çalışırlar. Eğer kediye yakalanmadan alırlarsa hazine onların olur. Eğer yakalanırlarsa hazine kediye geri verilir. Tüm hazine fareler tarafından çalındığında yeni bir kedi seçilir (Around Kid's World in Games, 2014).

Lübnan

Taş Atma

Yaş grubu: 5 yaştan itibaren

Kişi sayısı: En az 2 kişi.

Araç gereç: Her oyuncu için 4 taş.

Uygulama: Toprak zeminde oynanan bu oyunda, oyuncular dört taşa sahiptir. Her oyuncu, belli bir mesafe uzaklığa çizilmiş bir doğru üzerinde kendisi için bir delik açar. Her oyuncu sırayla açtığı deliğe taşını atacaktır. En çok taşı deliğe isabet ettiren oyuncu kazanır (Around Kid's World in Games, 2014).

Sumatra

Karınca, Adam, Fil

Yaş grubu: 4 yaştan itibaren

Kişi sayısı: 2 kişi.

Araç gereç: -

Uygulama: Bir Amerikan oyunu olan Taş, Kağıt, Makas'a oldukça benzeyen bu oyunda, oyuncular yumruklarını karınca, fil ve adam diyerek 3 kez sallarlar. Dördüncüsünde 3 işaretçiden birini göstermeleri gerekir. Karınca için işaret parmağı yumruğun dışında olmalıdır. Adam için serçe parmak, fil için de başparmak dışarıda olmalıdır. Oyunun mantığı ise şudur: Fil, adamı yener çünkü ondan daha güçlüdür. Adam, karıncayı ezer çünkü adımlarıyla ona zarar verebilir. Karınca ise fili yener. Çünkü filin kulağını ısırıp fili öfkeden delirtebilir. Üç oyunun ikisini alan kazanır (10 Fun Games from Around the World, 2014).

İngiltere

Paketi Geçir

Yaş grubu: 4 yaştan itibaren

Kişi sayısı: En az 4-5 çocuk.

Araç gereç: Paket, müzik.

Uygulama: İngiltere'de özellikle doğum günü partilerinde oynanan bu oyunda, önceden bir paket hazırlanır. Paket küçük bir hediyenin en az 7-8 farklı hediye paketi ile kaplanmasından oluşur. Her paket kağıdının farklı renk ya da desende olmasının yanı sıra istenirse her paket kağıdı küçük çıkartmalar, balon gibi minik hediyelerle de sarılabilir. Dolayısıyla paketleme işlemi bittiğinde küçük bir hediye büyük bir paketin içinde olacaktır. Oyuncular çember şeklinde yere otururlar. Müzik başlatıldığında paket çocukların elinde sırayla dolaşacaktır. Müzik bittiğinde paket kimin elindeyse paketin en üstteki kağıdını açar. Eğer o kağıtla beraber küçük hediyeler çıkarsa o hediyeler paketi açan çocuğun olur. Müzikle beraber paket dolaşmaya devam eder. Paket en son kimin elinde kalmış ve asıl hediyeye ulaşılmışsa, o çocuk hediyeyi kazanır.

Oyunun, paket elinde kalan çocuğun taklit ya da komiklik yaparak arkadaşlarını güldürdüğü versiyonu da vardır (Five Fun Games from Around the World, 2012).

Brezilya

Horoz Dövüşü

Yaş grubu: 5 yaştan itibaren

Kişi sayısı: 2 çocuk.

Araç gereç: İki adet mendil.

Uygulama: Oyuncular mendillerini, bir kısmı dışarıda kalacak şekilde arka ceplerine yerleştirirler. Karşı karşıya geçerler ve bir kollarını önde elleri ters yöndeki omuzlarını tutacak şekilde çapraz tutarlar. Kollarının ters yönündeki bacaklarını da dizden kıvırırlar. İki oyuncu bu şekilde karşılıklı geçerler ve "Başla!" komutuyla sekerek birbirlerinin arka ceplerindeki mendili almaya çalışırlar. Bacak ve kol durulşu bozulmadan karşısındakinin mendilini alan kazanır (Five Fun Games from Around the World, 2012).

Romanya

Sandalye Üstüne Koymaca !

Yaş grubu: 5 yaştan itibaren

Kişi sayısı: 4 çocuk.

Araç gereç: 16 çift ayakkabı.

Uygulama: Oyuncular mekanın dört tarafına konulmuş sandalyelerde gözleri kapalı otururlar. O sırada orta alana 16 çift ayakkabı karışık şekilde konulur. Çocuklar gözlerini açtığında komutla beraber, orta alana gelip bir çift ayakkabı seçip giyerek kendi köşelerine giderler ve orada çıkartıp sandalyenin üstüne ko-

yarlar. Koşarak tekrar gelip 2. çift ayakkabılarını seçip, giyip tekrar sandalyelerine götürürler. Dört ayakkabı çifitini ilk tamamlayan, oyunu kazanır (Children's Folk Games: Romanian Games, 2014).

Tanzanya

Kaç Tane ?

Yaş grubu: 5 yaştan itibaren

Kişi sayısı: En az 3 çocuk.

Araç gereç: Her çocuk için 15-20 arasında çakıl, mısır tanesi, boncuk, bilye gibi nesneler.

Uygulama: Her çocuğun 15-20 arasında değişen nesnesi vardır. Seçilen kişi, bu nesnelerden 1-4 arasındaki nesneyi bir avucunda saklar. Oyuncular sırayla kaç nesneyi sakladığını tahmin etmeye çalışırlar. Eğer bilirlerse saklayan çocuk o oyunculara bir nesnesini verir. Eğer yanlış tahminde bulunurlarsa, tahmin eden saklayan çocuğa bir nesnesini verir. Oyun en çok nesneyi toplayan kişinin birinci olmasıyla sonlanır (Clements, Messanga and Millbank, 2008).

Japonya

Düz Cam Misket Oyunu (Ohajiki)

Yaş grubu: 5 yaştan itibaren

Kişi sayısı: En az 2 çocuk.

Araç gereç: Her çocuk için düz, cam bilyeler.

Uygulama: Bu oyun Japonya'da genellikle kızlar tarafından oynanır. Oyuncularda ohajiki denilen düz, cam misketler vardır. Oyuncular aynı sayıda misketlerini yere bırakırlar. Ardından taş, kağıt, makas (jan-ken) tekniği ile ilk oyuna başlayacak kişi belirlenir. İlk oyuncu herkesin misketlerini tek eliyle toplar ve yere dağıtır. Dağılan misketlerden iki tanesini seçip, birini diğeriyle nasıl vurabileceğini anlatır. Vurmak için seçtiği misketi baş ve işaret parmağını daire şeklinde yapıp, işaret parmağı ile vurduğu bir fiske ile atarak, hedeflediği diğer misketi vurmaya çalışır. Vurursa misketi alır. Vuramazsa diğer oyuncuya sıra geçer. En çok misketi toplayan oyuncu kazanır (Traditional Japanese Games, 2014).

Almanya

Bavul Hazırlama

Yaş grubu: 5 yaştan itibaren

Kişi sayısı: En az 7-8 çocuk

Araç gereç: -

Uygulama: Çocuklar çember şeklinde oturur. Hayali bir bavul hazırlayacaklarını düşünürler. İlk oyuncu, bir bavula konulması gereken ilk eşyayı (örnek olarak pijama) söyler. İkinci oyuncu, ilk oyuncunun söylediği ile birlikte kendisi de başka bir eşya söyler. Üçüncü oyuncu ilk iki oyuncunun söylediklerini söyleyerek kendisi de farklı bir eşya söyler. Son oyuncu, kendisinden önceki tüm oyuncuların söylediği eşyaları sırasıyla söyleyerek kendisi de farklı bir eşya söylemelidir. Şaşıran oyundan çıkmaktadır (Lee, 2014).

Sri-Lanka

Mavi Su

Yaş grubu: 6 yaştan itibaren

Kişi sayısı: En az 7-8 çocuk

Araç gereç: Bambu dalı, halat ya da kalın ipler, 5-6 adet testi, kum ya da su, deniz suyu ya da özel nesneler (şeker, konfeti v.b.)

Uygulama: Birkaç testi ya da çömlek, su veya kum ile doldurulur. Testilerden birine deniz suyu ya da özel nesneler (şeker gibi) konulur. Testiler belli bir hat üzerindeki halatlara bağlanır. Oyuncuların gözleri kapatılır. Sırayla gelip ellerindeki bambu dalını sallayarak testileri kırmaya çalışırlar. Deniz suyu ya da özel nesne ile dolu testiyi kıran çocuk oyunu kazanır (Traditional Games in Sri Lanka, 2014).

Alaska

Çizgiye Zıplama

Yaş grubu: 5 yaştan itibaren

Kişi sayısı: En az 3-4 çocuk

Araç gereç: -

Uygulama: Oyun alanında bir çizgi çizilir. Oyuncular bu çizginin paralelinde, çizgiye 1-2 metre uzaklıkta yan yana dururlar. Ellerini göğüslerinde birleştirerek, bacaklarını dizden kırmadan oldukları yerden çizilen çizgiye aynı anda atlayacaklardır. Çizgiye ulaşan ya da en yakına zıplayan oyunu kazanır (Jumping Forward Race, 2014).

İsviçre

Kaşla Göz Arası

Yaş grubu: 6 yaştan itibaren

Kişi sayısı: 21 çocuk

Araç gereç: 10 sandalye.

Uygulama: Öncelikle bir ebe seçilir. Ebe ortada durur. Kalan oyuncular iki gruba ayrılır. Eğer kız ve erkek oyuncu sayıları eşit ise kızlar ve erkekler olarak da ayrılabilmektedir. Ebenin etrafına iç içe iki daire çizilir. İç daireye sandalyeler yerleştirilir. Sandalyeler ebeye dönük olmalıdır. Gruplardan biri bu sandalyelere oturacaktır. Diğer gruptaki kişiler iç dairede oturan çocukların arkasında ayakta dururlar. Eğer kızlar ve erkekler grupları oluşturulmuşsa, kızlar iç dairede erkekler dış dairede yer alırlar. Ebe iç dairedeki gruptaki kişilerden birine göz kırpar. Göz kırptığı kişinin hemen sandalyesinden kalkıp, ortaya ebenin yanına katılması gereklidir. Ancak dış dairede ayakta olan çocuklar, önlerinde oturan ve ayağa kalkmaya çalışan çocukların kaçmasına izin vermeyeceklerdi. Bunun için hızlı davranıp omuzlarından hemen tutabilirler. Eğer bunu yapamadan ayağa kalkan çocuk ebenin yanına ulaşırsa, yakalayamayan çocuk ebe olur. Eğer ayağa kalkan kaçmadan yakalanırsa yeniden sandalyesine oturur. Ebe yeniden başka bir çocuğa göz kırparak onunla yer değiştirmeye çalışır (Family Games Treasurehouse. Blinzlis, 2014).

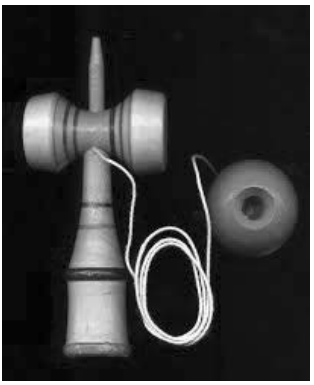
Dünya Genelindeki Geleneksel Oyuncaklardan Örnekler

Oyunlarda olduğu gibi oyuncaklarda da evrensel olan bir yön vardır. Oyuncaklar da oyunlar gibi zaman içerisinde dünyanın dört bir yanına yayılmıştır. Örnek olarak, Türkiye'de misket olarak bilinen bilyeler Mısır ve Roma kültürlerine dayanan bir oyuncak olmasının yanı sıra günümüzde de Amerika, Endonezya, İngiltere başta olmak üzere dünyanın dört bir yanında çocukların en temel oyun araçlarından biri olmaktadır (Marble, 2014). Topaç, kağıt uçak, uçurtma, oyuncak bebek, rüzgar gülü, sallanan at, hacı yatmaz, yoyo da dünya üzerinde yüzyıllardır çok yaygın olarak kullanılan oyuncaklardır. Evrensel yaygınlıkla birlikte bazı oyuncaklarda ülkelere göre farklılıklar da görülebilmektedir. Örnek olarak, Türkçe'de "Bambu-Pervane" olarak isimlendirilebilecek bir Çin oyuncağı (Zhuqingting), Türkiye'de Ufo pervane (ya da pervane) olarak adlandırılmaktadır. İki oyuncağın temel işleyiş mantığı aynı olsa da Çin'de bu oyuncak bambudan, Türkiye'de ise plastikten üretilmektedir. Türkiye'de ufo pervanenin ışıklı versiyonları da bulunabilmektedir. Bunun yanı sıra kültürlere ait olan, evrensel hale gelmemiş oyuncaklar da bulunmaktadır. Aşağıda Dünya'nın farklı yerlerinden geleneksel oyuncak örneklerine yer verilmeye çalışılmıştır.

Kargopol Oyuncağı (Rusya: Каргопольская игрушка)

Kilden yapılmış ve boyanmış insan ve hayvan figürlerinden oluşan bir oyuncaktır. İsmini Rusya'nın Kargopol kasabasından almıştır. Küçüklü büyüklü figürlerin boyanmasında genellikle beyaz, kırmızı, sarı ve siyah renkleri kullanılır. 19. yüzyıldan beri üretilmektedir. Kargopol oyuncaklarının temel karakteri olan Polkan, başı at, gövdesi insan olan bir canlıdır (Kargopol Toys, 2014).

Kendama (Japonya: けん玉)



Fotoğraf 18. 1. *Kendama (2014). http://en.wikipedia.org/wiki/Kendama*

Kendama, 1700'lü yıllara dayanan, Japonya'da ortaya çıkmış bir dikkat ve denge oyunudur. Oyunda özel bir yuvarlak nesne ve bu nesneye uzunca bir iple bağlı bir top bulunur. Ayrıca nesnenin ucunda topun girebileceği bir çubuk bulunur. Nesne yardımıyla top ileri doğru atılır ve tekrar nesnenin ucundaki çubuğa oturtulmaya çalışılır (Kendama, 2014).

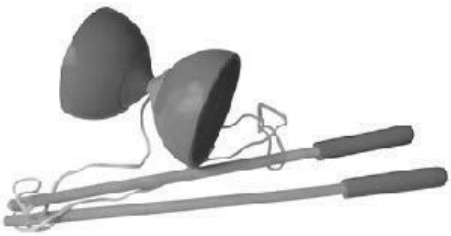
Chaptek (Endonezya)

Chaptek, üzerinde renkli tüylerin bir lastik üzerine sabitlenmesiyle oluşturulan bir oyun aracıdır. Bu oyun aracıyla aynı ismi alan oyunda bir grup çocuk Chaptek'i ayağıyla havaya arkadaşına doğru atar. Diğer çocuk da düşürmeden bir diğer çocuğa ayağıyla gönderir. Yere düşürmeden mümkün olduğu kadar havada tutarak atmak gereklidir. Ellerle de oynanabilir (Old School Childhood Games and Toys in Singapore, 2014).



Fotoğraf 18. 2. *Chaptek. 2014. http://www.the-wackyduo.com/2014/01/old-school-childhood-games-and-toys-in.html*

Diabolo (Çin)



Fotoğraf 18. 3. *Diabolo. (2014a). http://www.imaginarium.com.tr/diabolo-7672.htm*

Çin yo-yosu olarak bilinen Diabolo, ucunda iki tahta uzun çubuğun olduğu bir ip üzerinde kum saati şeklindeki bambu parçanın düşürülmeden ip üzerinde hareket ettirilmesini temel alan bir oyuncaktır. Tabi oyunda Diabolo adı verilen ortadaki bambu parçayı değişik şekillerde hareket ettirme söz konusudur. Hatta üst düzeydeki oyunlarda ipin üzerinde birden fazla Diabolo bunulabilmektedir. Çin'de bambudan üretilen Diaboloların yanı sıra plastik ve ahşap olanları da vardır (Diabolo, 2014b).

Takeuma (Japonya)

Takeuma (Bambu At), 1-2 metre uzunluğunda bambu direklerdir. Bu direklerin altına yakın iç taraflarına ayakların üzerine sabitlenebileceği parçalar yerleştirilmiştir. Ayaklar parçalara sabitlenip, direkleri tutarak yürüme şeklinde oynanan bir oyundur. Japonya'da şu anda direkler plastikten de üretilmektedir. Çok geniş bir yaş aralığında ve yaygın bir biçimde oynanan bir oyundur (Japanese Culture and Daily Life, 2014).



Resim 18. 1. *Ride a takeuma. 2014. http://quizlet.com/2498286/verbs-flash-cards/*

Dünya Genelinde Oyuncak Müzeleri/Oyuncak Kütüphanelerinden Örnekler

Oyuncak Müzesi, belli bir kültür içerisinde yar alan oyuncaklar için oluşturulmuş müzelerdir. Türkiye dahil (Bkz. Bölüm 11) Dünya'nın dört bir tarafında oyuncak müzelerine rastlamak mümkündür. Oyuncak müzeleri, oyuncak ve oyun kültürü açısından büyük önem taşımaktadır. Oyuncak müzeleri sadece çocuklara değil yetişkinlere, akademisyenlere, araştırmacılara, öğretmenlere ve her eğitim-öğretim kademesinden öğrencilere de hitap etmektedir. Dünya genelinde Amerika (birçok eyaletinde), Rusya, İsveç, Almanya, İskoçya, Hindistan, İngiltere, Estonya, Yunanistan, Malezya, Japonya, Finlandiya, İspanya, İsviçre'de oyuncak müzeleri bulunmaktadır (Toy Museum, 2014).

Müzelerde oyuncakların sınıflandırılması farklı şekillerde olabilmektedir. Hem oyuncak hem de oyuncak ve oyunlara ilişkin fotoğraflar, resimler, heykeller de yer alabilmektedir. Örnek olarak ***Katalonya'daki (İspanya) oyuncak müzesinde***, oyuncakların sınıflandırılmaları şu şekildedir: Eski Çağ oyunları, günümüzdeki Katalan oyunları (bowling, ip atlama v.b.), açık alan oyunları (topaç, ip gibi oyuncaklar), seyahat ile ilgili oyuncaklar (arabalar, uçaklar v.b.), hayvanlarla ilgili oyuncaklar (dolgu, tekerlekli, üstüne binilebilen oyuncaklar), oyun oynayan çocukların fotoğraflarından oluşan bir alan, yemek sonrası oyunları (domino v.b.), evcilik oyunları (bebekler v.b.), Dünya çapından oyun ve oyuncak örnekleri (Çin kukla, kukla sahnesi örnekleri v.b.), yapı-inşa oyunları (legolar, küpler v.b.), kart oyunları, görsel algı oyunları (kızma birader gibi), müzikli oyuncaklar, kurşun askerler, pilli oyuncaklar, robotlar, yapbozlar, Mickey Mouse ile ilgili oyuncaklar, oyuncak ayılar (peluş oyuncaklar), oyuncak yapım atölyesi, oyunlar ve oyuncaklarla ilgili kitaplar. Bu kütüphanede 17600 parçanın bulunduğu belirtilmektedir (Toy Museum of Catalonia, 2014). ***Liverpool'daki (İngiltere) oyuncak müzesinde***, maket uçaklar, trenler, tarih dedektifi (geleneksel oyuncaklar), kukla ve kukla tiyatrosu, günümüzdeki yerel oyuncaklar gibi bölümler bulunmaktadır. Müzede, çocuklar için hem oyuncakları tanıtan hem de kavram öğrenimini destekleyen Oyuncak Takibi isimli etkinlik kitapçıkları da hazırlanmıştır (Museum of Liverpool, 2014).

Oyuncak kütüphaneleri, çocukların gelip oyuncaklarla vakit geçirdikleri, oyuncakların ödünç alınabildiği, oyuncak bağışı, üye olma gibi kitapların yer aldığı kütüphaneler benzeri bir işleyişe sahiptirler. Çok geniş bir yelpazede oyuncaklar, oyun materyalleri sunmayı amaçlayan kuruluşlardır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar dahil tüm çocuklar tek başlarına, akranlarıyla ve/veya anne-babalarıyla birlikte de oyun oynayabilirler. Oyuncak kütüphaneleri oyuncak ya da para bağışı kabul etmektedirler (A Guide to Starting and Running a Community-Based Toy Library, 2010).

Dünya genelindeki bazı oyuncak kütüphanelerinin ve oyuncak kütüphaneleri ile ilgili kuruluşların iletişim bilgileri şu şekildedir (https://www.google.com.tr/#q=toys+libraries, 2014):

Toy Libraries Australia (TLA)- http://www.toylibraries.org.au/

Toy Library Federation of New Zealand- http://www.toylibrary.co.nz/

International Toy Library Association (ITLA)- http://www.itla-toylibraries.org/pages/home/

USA Toy Library Association- http://www.usatla.org/USA_Toy_Library_Association/Welcome_to_the_USA_Toy_Library_Association.html

The National Association of Toy and Leisure Libraries (NATLL)- http://www.play-matters.org.uk/

The Cotlands Toy Library Association- http://www.cotlands.org.za/cotlasa/

Oyuncak ve Oyun konusunda detaylı bilgi için: Bekir Onur. Oyuncaklı Dünya. Oyuncağın Toplumsal Tarihi. Ankara İmge Yayınları.



Fotoğraf 18. 4. *Türkiye'den (sağda) ve Peru'dan (solda) düdüklü testi örnekleri*



Fotoğraf 18. 5. *Oyuncak bebek örneği-İngiltere*

Sonuç

Oyunun evrenselliği aynı oyunların birbirinden çok uzak ülkelerde bile son derece benzer bir şekilde oynanmasından anlaşılabilmektedir. Örnek olarak, İp Atlama'nın Meksika ve Teksas'ta Türkiye'dekine benzer bir tekerleme söylenilerek gerçekleştirildiğini, Köşe Kapmaca oyununun İspanya'da "Dört Köşe" adıyla, Mendil Kapmaca'nın İspanya'da "Mendil", Şili'de "Kaç Kaç la Guaraca" adlarıyla oynandığını, Sek Sek'in Kolombiya ve Endonezya'da da çok popüler bir oyun olduğunu biliyoruz. İsim-Şehir-Hayvan isimli oyun Meksika'da renk, çiçek, meyve, televizyon programı, film kategorileriyle oynanmaktadır (Around Kid's World in Games, 2014; The Games of Spain, 2014; Traditional Children's Games: Hopscotch, 2014; Traditional Children's Games: Paper Dolls, Paper and Card Games, 2014; 10 Fun Games from Around the World, 2014). Bekir Onur, oyuncağın çok eski zamanlardan beri varolmasını, yetişkinlerin eski çağlarda da (modern çağlarda olduğu gibi) oyuncağı, çocuğu gelecekteki rollerine hazırlamak için kullanmaları ile açıklanabileceğini ifade etmiştir (Onur, 2010, s. 54).

Bu bölümde, Dünya'nın farklı ülkelerindeki, kültürlerindeki oyunlardan ve oyuncaklardan örnekler verilmeye çalışılmıştır. Burada verilen oldukça sınırlı örneklerin yanı sıra Dünya genelinde oyunların ve oyuncakların çeşitliliği incelenmeye değer zenginliktedir. Oyun, oyuncak tarihi ve kültürü çok zengin, detaylı bir şekilde incelenebilecek önemli konu başlıklarıdır. Oyuncak örneklerinde görüldüğü gibi Çin, Japonya başta olmak üzere Uzak Doğu, köklü bir oyuncak geçmişine sahiptir.

Türkiye'deki geleneksel oyunlara 12. bölümde yer verildiği için sadece diğer ülkelerdeki oyun ve oyuncak örnekleri yer almaktadır. Türkiye'de de okul öncesi eğitimi öğretmenleri, sınıflarında geçici bir oyuncak köşesi oluşturabilirler. Dünyanın farklı yerlerindeki oyuncak örneklerini, geleneksel Türk oyuncaklarını sergileyebilirler. Bu oyuncaklarla oynanabilecek yeni oyunlar da oluşturabilir. Böylece çocukların oyun ve oyuncak dağarcıklarını geliştirebilirler. Hatta bu oyuncaklardan sınıf ve ev ortamında yapılabileceklerini seçip çocuklarla birlikte evde ve okulda oyuncaklar yapılabilir.

Kaynaklar

A Guide to Starting and Running a Community-Based Toy Library (2010). Western Australian Association of Toy Libraries-WAATL. http://www.toylibrary.asn.au/downloads/Manual-setting-up-and-running-a-toy-library.pdf. Erişim tarihi: 23.07.2014.

Around *Kid's World in Games (2014). Kids' World International Curriculum. Tulsa Global Alliance*. http://webpages.shepherd.edu/EMORRI01/KWCurriculum_Games.pdf. Erişim tarihi: 07.07.2014.

Bayar Çelebi, D. (2007). *Türkiye ve Azerbaycan'daki çocuk oyunları ve oyuncaklarının karşılaştırılmalı incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi.

Bloch, M. N. (1989). Young boys' and girls' play at home and in the community: Acultural-ecological framework. (Eds. M. N. Bloch and A. D. Pellegrini), *The ecological context of children's play* (pp. 120–154). Norwood, NJ: Ablex.

Bower, E., Ilgaz-Carden, A., and Noori, K. (1982). Measurement of play structures: Cross-cultural considerations. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 13: 315–329.

Chaptek (2014). http://www.thewackyduo.com/2014/01/old-school-childhood-games-and-toys-in.html. Erişim tarihi: 20.07.2014.

*Children's Folk Games: Romanian Game*s (2014). http://www.estcomp.ro/~cfg/romania31.html. Erişim tarihi: 08.07.2014.

Clements, R., Messanga, M. and Millbank, A. M. (2008). Traditional Children's games in Tanzania. *Children, Youth and Environments*, 18(2): 206-218.

Diabolo (2014a). http://en.wikipedia.org/wiki/Diabolo. Erişim tarihi: 18.07.2014.

Diabolo. (2014b). http://www.imaginarium.com.tr/diabolo-7672.htm

Family Games Treasurehouse. Blinzlis (2014). http://www.family-games-treasurehouse.com/blinzlis.html. Erişim tarihi: 08.07.2014.

Farver, J. (1993). Cultural differences in scaffolding pretend play: A comparison of American and Mexican American mother-child and sibling-child pairs. (Ed. K. MacDonald), *Parent-child play: Descriptions and implications* (pp. 349–366). Albany: State University of New York Press.

Farver, J., and Howes, C. (1993). Cultural differences in American and Mexican mother-child pretend play. *Merrill- Palmer Quarterly,* 39: 344–358.

F*ive Fun Games from Around the World* (2012). http://www.incultureparent.com/. Erişim tarihi: 08.07.2014.

Goncu, A., and Mosier, C. (1991). C*ultural variations in the play of toddlers.* Paper presented at the biannual meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, WA.

Gosso, Y., and Carvalho, A. M. A. (2013). *Play and cultural context.* Encyclopedis on Early Childhood Development. http://www.child-encyclopedia.com/documents/Gosso-CarvalhoANGxp1.pdf. Erişim tarihi: 06.07.2014.

Haight, W. L., and Miller, P. J. (1993). *Pretending at home: Early development in a sociocultural context.* Albany: State University of New York Press.

Haight, W. L., Wang, X., Fung, H., Williams, H. and Mintz, J. (1999). *Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: a cross-cultural comparison of pretending at home. Child Development,* 70(6): 1477–1488.

International Games. Argentinean Games. Stop There. (2014). http://www.gameskidsplay.net/games/chasing_games/stop_there.htm. Erişim .tarihi: 06.07.2014.

International Games Pakistani Games. Up and Down (2014). http://www.gameskidsplay.net/games/chasing_games/up_and_down.htm. Erişim tarihi: 07.07.2014.

Japanese Culture and Daily Life (2014). http://www.tjf.or.jp/eng/content/japaneseculture/34traditionalgame.htm. Erişim tarihi: 18.07.2014.

Jumping Forward Race (2014). http://www.family-games-treasurehouse.com/jumping_forward_race.html. Erişim tarihi: 09.07.2014.

Kargopol Toys (2014). http://en.wikipedia.org/wiki/Kargopol_toys. Erişim tarihi: 17.07.2014.

Kendama (2014). http://en.wikipedia.org/wiki/Kendama. Erişim tarihi: 17.07.2014.

Lee, C. (2014). *Traditional Games German Children Play*. http://www.ehow.com/list_5793665_traditional-games-german-children-play.html. Erişim tarihi: 09.07.2014.

Marble. (2014). http://en.wikipedia.org/wiki/Marble_%28toy%29. Erişim tarihi: 17.07.2014.

Moyles, J. (2012). A-Z of *play in early childhood*. UK: Open University Press.

Museum of Liverpool (2014). http://www.liverpoolmuseums.org.uk/mol/learning/resources/. Erişim tarihi: 23.07.2014.

Old School Childhood Games and Toys in Singapore (2014). http://www.thewackyduo.com/2014/01/old-school-childhood-games-and-toys-in.html. Erişim tarihi: 17.07.2014.

Onur, B. (2010). *Oyuncaklı dünya. Oyuncağın toplumsal tarihi.* Ankara: İmge yayınları.

Retting, M. (1995). Play and cultural diversity. T*he Journal of Educational Issue of Language Minority Students,* 15, 1-9.

*Ride a takeum*a (2014). http://quizlet.com/2498286/verbs-flash-cards/. Erişim tarihi: 20.07.2014.

Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., and Mosier, C. (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers.* Monographs of the Society for Research in Child Development, 58, Serial No. 236.

Sheridan, M. D. (2011). *Play in early childhood. From birth to six years*. (revised and updated by J. Howard and D. Alderson). London: Routledge.

Shlomo, A. (2002). *Children's imaginative play: A visit to wonderland*. USA: Praeger Publishers.

The Games of Spain (2014). http://www.streetplay.com/playfulworld/spain.shtml. Erişim tarihi: 08.07.2014.

Toy Museum (2014). http://en.wikipedia.org/wiki/Toy_museum. Erişim tarihi: 23.07.2014.

Toy Museum of Catalonia (2014). http://www.mjc.cat/guia_ang.pdf. Erişim tarihi: 23.07.2014.

Tradional Chinese Games (2014). http://www.activityvillage.co.uk/four-seasons. Erişim tarihi: 06.07.2014.

Traditional Children's Games: Hopscotch (2014). http://www.topics-mag.com/edition11/games-hopscotch.htm. Erişim tarihi: 08.07.2014.

Tr*aditional Children's Games:* Paper Dolls, Paper and Card Games (2014). http://www.topics-mag.com/edition11/games-paper-cards.htm. Erişim tarihi: 08.07.2014.

Traditional Games in Sri Lanka (2014). http://www.crookprimary.org.uk/index.php?pid=426. Erişim tarihi: 09.07.2014.

Traditional Japanese Games (2014). http://web-japan.org/nipponia/nipponia26/en/topic/ Erişim tarihi: 09.07.2014.

10 Fun Games from Around the World (2014). http://www.parents.com/fun/games/educational/games-from-around-the-world/. Erişim tarihi: 08.07.2014.

https://www.google.com.tr/#q=toys+libraries (2014).



Oyun her yerde!

19. BÖLÜM

OYUN TERAPİSİ

İçindekiler

Giriş

1. Oyun Terapisinin Kısa Tarihçesi

2. Oyun Terapisinin Tanımı

3. Oyun Terapisinin Kullanıldığı Alanlar ve Çocuğa Katkıları

4. Oyun Terapisinde Kuramsal Yaklaşımlar

4.1. Çocuk Merkezli Oyun Terapisi

4.2. Okul Terapisi (Kinder Therapy)

4.3.Ekosistemik Model

5. Oyun Terapisinin Okul Ortamında Uygulanması

6. Oyun Odası ve Materyal

6.1. Oyun Odasında İletişim ve Sınır Koyma

6.2. Oyun Odasının Fiziksel Özellikleri

6.3. Oyun Odasında Kullanılan Malzeme ve Oyuncaklar

7. Oyun Terapisi Teknikleri

7.1.Kum Teknesi Tekniği

7.2. Kuklalar

7.3.Oyun Terapisinde Kullanılan Oyunlardan Örnekler

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"İnsan oyunla kendini ortaya koyar."

Salzmann

Oyun bilinçaltına açılan bir pencere olarak değerlendirilmekte ve oyun terapisi yoluyla bu pencereden içeri girilebilir. Oyun terapisinde terapistler, çocuğun konuşma dili olan oyunu iyi bilmeli ve anlamalıdır. Bu nedenle oyun terapisinde yer alan temel ilkeler, yaklaşım ve kuramlar, teknikler tedavi sırasında oyunun gelişmesinde ve çocuğa yardımcı olmada önemlidir. Bu bölümde oyun terapisine ilgi duyan veya bu alanda uzmanlaşmak isteyenler için oyun terapisine yönelik kuramsal ve uygulamaya yönelik genel bir çerçeve çizilmiştir.

1.Oyun Terapisinin Kısa Tarihçesi

Oyunun çocuğun yaşamındaki rolü yıllardır fark edilmektedir. 18.yy'dan da önce Jean Jacques Rousseau çocuğu anlama ve öğrenme için oyunu ve çocuğun oynadığı oyunları gözlemenin önemini savunmuş, eğitim ve gelişim arasındaki güçlü ilişki nedeniyle Rousseau çocuk gelişimi alanında doğal bir eğitim yöntemi olarak oyunun önemini belirtmiştir (Landreth, 2002). Piaget (1972) oyunun somut yaşantı ve soyut düşünce arasında bir köprü olduğunu ortaya çıkarmış ve sembolik oyun yoluyla çocukların deneyimlerini organize etmeye yardımcı olduğunu vurgulamıştır (Akt. Ogawa, 2006, s.16) Vygostky (1966) oyunun doyurulmamış isteklerin tatmini için önemli bir işlevi olduğunu ve çocuğa hayali bir dünya sunduğunun altını çizmiştir. Piaget ve Vygotsky'e benzer bir şekilde Bettleheim da (1987) oyunun çocuğun kendini geleceğe hazırlamasında ve gelecekle ilgili gelişimsel görevleri yerine getirmesinde önemli bir araç olduğunu ileri sürmüştür.

Diğer yandan, ruh sağlığı alanında, 20.yy'ın başına kadar çocukların tedavisine ilişkin spesifik bir yaklaşım ortaya çıkmamıştır. Landereth'e göre (2002) oyunu terapötik amaçla kullanan ilk kişi Sigmund Frued'dur. Frued vaka analizi raporunda 5 yaşındaki bir erkek çocuğunun yaşadığı fobiyi ele almış ve "Küçük Hans" olarak kaydettiği bu vaka, oyun terapisinin kökeni ve psikoanalitik terapinin çocuklara uygulanma çabası olarak kabul edilmiştir. Psikanalitik oyun terapisti olarak kabul edilen Melanie Klein ve Anna Freud'dan önce Hugg-Hellmuth çocukların analizinde oyunun önemini vurgulayan ve çocukların kendilerini ifade etmesi için oyun materyali sağlayan ilk terapist olarak kabul edilir. Bir öğretmen ve Freud'un bir danışanı olan Hermine von Hugg-Hellmuth çocukları anlamak için ağırlıklı olarak sözel ve bilişsel gelişime dayanan yetişkin terapisini çocuklara oyun yoluyla uygulamıştır (Schafer and O'Connor, 1983). 21. yy. ortalarında Melaine Klein (1960) çocuk terapisindeki oyunu yetişkinlerle yaptığı serbest çağrışım ile benzer

görmüş ve oyunun çocukların bilinçaltına ulaşmak için bir araç olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanlarda, Anna Freud da oyunu çocuklarla yaptığı psikoanalitik terapide kullanmıştır. Buna karşın Anna Freud, oyunu çocuğu yabancı bir terapiste alıştırmaya ve terapistle iletişim kurmaya cesaretlendirmek için hafif düzeyde kullanmıştır. Anna Frued, çocukların psikoanalitik tedavisi kitabında oyunu terapist ve çocuk arasındaki ilişkinin kurulması için bir önşart ve analiz sürecindeki yorumun bir önkoşulu olarak görmüştür (Freud, 1959). Oyun terapisindeki bu öncü isimler oyuna ilişkin algının ve oyunun psikoterapide kullanılmasına liderlik etmiştir. Erken dönemlerdeki oyun terapistlerinden biri olan Virginia Axline (1947) da oyun terapisi ile ilgili bir okul kurmuş ve çocukların uygun terapötik süreçlerle * kendilerini iyileştirecek güçleri olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Axline (2002) oyun terapisi sırasında çocuk ve terapist arasında güvenli bir ilişki kurulabilmesi için sekiz temel ilke önermiştir:

1. Terapist çocukla sıcak ve arkadaşça bir ilişki geliştirmek zorundadır.
2. Terapist çocuğu olduğu gibi kabul etmelidir.
3. Çocuğun hissettiklerini rahatça anlatabilmesi için terapistin çocukla arasında izin verici bir duygu geliştirmesi gerekir.
4. Terapist çocuğun duygularını fark edebilmeli ve çocuğa yansıtabilmelidir, çocuğun duygularını ifade ederken kullandığı kelimelere karşı dikkatli olmalıdır. Böylece çocuk kendi davranışlarına yönelik olarak bir içgörü geliştirir.
5. Terapist çocuğun kendi problemlerini çözebileceğine saygı göstermeli ve çocuğun sorumluluğu alabileceğine inanmalıdır.
6. Terapist çocuğu yönlendirmemeli, aksine çocuğu serbest bırakmalı ve çocuğu izlemelidir.
7. Terapist terapi sürecini kademeli olarak anlamalı ve çocuğu telaşlandırmamalıdır.
8. Terapist gerçek yaşamla terapi arasındaki gerekli sınırlılıkları oluşturmalı ve ilişkide çocuğa kendi sorumluğuna yönelik farkındalık kazandırmalıdır.

Oyun terapisi günümüzde son yirmi yıldır çocuk ile danışma sürecinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Oyun terapisine yeni gelişmeler katan önemli terapistler arasında Dr. Garry Landreth ve Dr. Charles Schaefer yer almaktadır.

---

* Terapötik süreç: psikolojik danışma ortamında danışman ile danışan arasında yaşanan, danışmanın bireyi tanıması ve anlaması, danışanın sorunlarını fark etmesi, kabul etmesi ve çözmesi için sağladığı psikolojik destek olma sürecidir.

2. Oyun Terapisinin Tanımı

Oyun terapisi, uzman terapistlerin oyunu kullanarak çocukların duygusal, davranışsal ve travmatik sorunlarını çözen ve çocukların başa çıkma becerilerini güçlendiren kişiler arası bir süreçtir (Hall, Kaduson and Schaefer, 2002). Çocuklar sıklıkla duygularını dile getirmekte güçlük çekerler bu nedenle çocuklar için oyun terapötik bir yöntemdir. Oyun yoluyla, çocuklar duygularına yönelik engellerini ortadan kaldırır ve duygularını daha güçlü ifade eder. Bununla birlikte, oyun terapisi anne ve babalar için bir terapist eşliğinde çocuklarını daha iyi anlamak ve ilişkilerini geliştirmek ve güçlendirmek için oldukça işlevsel bir terapotik süreçtir. Schaefer (1993) oyun terapisini eğitimli bir terapist tarafından sistematik bir şekilde oyunun yaratıcı güçlerini kullanarak (örn. rol oynama, iletişim, ilişkiyi iyileştirme) danışanın yaşadığı psikolojik güçlükleri çözümlemesine yardımcı olma şeklinde tanımlamıştır. Genellikle yaşamında bir travma veya bir engel ile baş etmeye çalışan çocuklara yardım amacıyla kullanılan ve çocuğun düşünme süreçlerini sözel olarak ifade edebildiği ve edemediği anılarının net bir şekilde anlaşılmasını sağlayan oyun terapisinin daha geniş bir tanımı Oyun Terapisi derneği tarafından yapılmıştır. Oyun Terapisi Derneği (tarihsiz) [Association for Play Therapy, APT] oyun terapisini "danışanların psikososyal sorunlarını çözmelerine ya da engellemelerine, ideal büyüme ve gelişimi gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için oyunun terapötik gücünden yararlanılan ve kişiler arası bir süreç oluşturmak için kuramsal bir modelin sistemli bir biçimde kullanılmasıdır" şeklinde tanımlamıştır. Landreth de (2002, s.5) oyun terapisini "terapist ve çocuk arasında terapi sürecinde, seçilmiş oyun materyali ve çocuğu rahatlatan güven ilişkisinin gelişimi ile çocuğun kendini ifade etmesini, düşüncelerini, duygularını, davranışlarını ve deneyimlerini keşfetmesini sağlayan ve çocukla iletişim kuran kişiler arası dinamik bir süreçtir" şeklinde tanımlamıştır. Çocukların tedavisinde kullanılan kanıtlanmış bir seçenek olan oyun terapisi çocuğun ne bildiği üzerine inşa edilir ve konusunda uzman terapist ile birlikte çocuk doğrudan tedavi sürecine dahil edilir. Terapistin, çocuğa terapötik süreçte verdiği destek çocuğun kendini ifade etmesini ve keşfetmesini sağlar ve bu durum da oyun terapisinin temel amacıdır (Homeyer and Sweeney, 1998, akt. Watson, 2007, s.45).

3. Oyun Terapisinin Kullanıldığı Alanlar ve Çocuğa Katkıları

Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, oyun terapisinin çocuk gelişimi alanında olumlu etkiler olduğu görülmektedir. Genel davranış problemleri, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemi, öz yeterlik, özsaygı, benlik, kaygı, depresyon, konuşma problemleri, bağlanma, anne baba ve çocuk ilişkileri gibi alanlarda oyun terapisi uygulanmaktadır (Bratton, Ray, Rhine and Jones, 2005; Drewers, 2001).

Oyun genel olarak küçük yaş grubundaki çocuklarla iletişim kurmanın gelişimsel olarak kabul edilen en iyi yoludur. Oyun terapisinde süreç çocuk merkezlidir ve terapötik süreç kesintisiz ve güvenli olmak zorundadır (Sweeney, 1997). Oyun terapisi zamanla kendini kanıtlamış ve çocukların tedavisinde bir seçenek haline gelmiştir (Landreth,1993). Oyun terapisinin terapötik etki yarattığı bağlanma, ahlaki gelişim, stres kontrolü, öğrenme güçlüğü, problem çözme, öz-kontrol, fiziksel sağlık gibi başlıklarda klinisyenler ve bu alandaki diğer uzmanlar tarafından oyun terapisine başvurulmaktadır ve oyun terapisi etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Schaefer, 1993; Ray, 2008). Peterson-Johnson (2001) saldırgan eğilimli çocukların terapisi sırasında olumsuz duygularının sosyal olarak kabul edilebilen davranışlar çerçevesinde izin verilmesinin çocukları rahatlattığı ve çocukların saldırganlık gibi olumsuz duygularının terapötik ilişki * içinde çözümlendiğini belirtmiştir. Bununla birlikte dikkat eksikliği, otizm, karşı gelme bozukluğu olan gençlerde ve çocuklarda oyun terapisi kullanımının sembolik oyun, sosyal, duygusal, psikomotor ve dil becerilerini önemli derecede geliştirdiğinin altı çizilmiştir (Restal and Magill-Evans, 1994). Küçük çocukların eğitimleri de travmalardan çok çabuk etkilenmektedir. Oyun terapisi yoluyla bellek, okul performansı, öğrenme, davranışları kontrol etmede, kişiler arası ilişkilerde, duygu düzenlemede, sosyal becerilerde, baş etme becerilerinde ciddi anlamdaki olumsuz etkiler tedavi edilmektedir (Russ, 2007). Bununla birlikte özellikle ihmal ve istismara uğramış çocuklar için de oyun terapisi uygulanabilir. Ancak bu uygulama için temel olarak çocuğun kendini güvende hissetmesi, ailenin işbirliği ve desteği gerekmektedir (Cattanacah, 2008).

Oyun terapisi süreci çocuğa *kendini tanıması ve kendini kabul etmesinde* yardımcı olur. Ayrıca öğretmen tarafından sağlanan öğrenme fırsatları ve deneyimler için de çocuğu destekler ve çocuğun sınıf ortamındaki öğrenme fırsatlarından maksimum kapasitede yararlanabilmesi için çocuğu teşvik eder. Terapist ile kurulan ilişki sayesinde çocuk aynı zamanda *özkontrolü sağlamayı ve kendini ifade etme özgürlüğüne ilişkin sorumluluk almayı* da öğrenecektir. Oyun terapisi sırasında elbette ki çocuğun bilişsel öğrenmesi veya kapasitesi genişlemeyecektir ancak bu süreçte *gelişimsel olarak deneyimlemeyi* ve *kendisi hakkında ortaya çıkanları sezgisel olarak* öğrenecektir. Çocuklar kendileri hakkında daha çok yeni şeyler keşfettikçe ve kendilerini daha iyi anladıkça *kendi problemleri ile baş etmeyi ve yaptıklarından doyum almayı* da öğrenecektir. Bununla birlikte çocuk, terapistin kendisine saygı duyduğunu anlayınca o da terapiste saygı duyacak *ve çocuk saygı duymayı* öğrenecek ve içselleştirecektir (Landreth, 2002).

* Terapötik ilişki: Terapist ve danışan arasında formal ve karşılıklı etkileşimi içeren kendine özgü nitelikleri olan kapsamlı bir ilişkidir.

4. Oyun Terapisinde Kuramsal Yaklaşımlar

Oyun terapisinde çok farklı kuramsal yaklaşımlar vardır. Her bir terapist danışanı ile etkileşime girmek için Psikanalitik Modeller kapsamında "Psikoanalitik Yaklaşım", "Jungian Analitik Oyun Terapisi", "Adlerian Oyun Terapisi", Hümanistik Modeller kapsamında "Çocuk Merkezli Oyun Terapisi", Filial Terapi", "Gestalt Oyun terapisi", Sistemik Modeller kapsamında "Grup Oyun Terapisi", "Ekosistemik Oyun Terapisi", Gelişmekte olan Modeller kapsamında "Thereplay: Bağlanmayı Geliştirici Oyun Terapisi, Çözüm Odaklı Oyun Terapisi" (Schaefer, 2003) ve "Kinderterapi" gibi farklı yollar ve yaklaşımlar seçebilir.

Bu başlık altında tüm kuramsal yaklaşımlara detaylı bir şekilde yer verilmemekle birlikte temelinde Psikodinamik Modelin öğelerini içeren ve Humanistik Modelin bir temsilcisi olan "Çocuk Merkezli Oyun Terapisi", Sistematik Modeller kapsamında "Ekosistemik Oyun Terapisi" ve Gelişmekte olan Modeller kapsamında "KinderTerapi" ele alınacaktır.

4.1. Çocuk Merkezli Oyun Terapisi

Oyun terapisinde en yaygın olarak kullanılan yaklaşımlardan biri çocuk merkezli oyun terapisi yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre çocuk gelişimi "dinamik bir yolculuk" ve "oluş" sürecidir (Schaefer, 2003). Çocuk merkezli oyun terapisinin kökeni Carl Rogers'in (1961) birey merkezli terapisine dayanmaktadır. Rogers, bu yaklaşımında temel olarak bireylerin kendilerini gerçekleştirme eğilimine sahip olduklarını ve büyümeye yönelik doğuştan bir çabaları olduğuna inanmaktadır. Terapötik ilişki empati, koşulsuz kabul ve bireyin biricikliğine dayanır. Rogers'in öğrencisi olan Virginia Axline (2002), Rogers'in birey merkezli terapisinin ilkelerini çocuklarla oyun terapisine başarılı bir şekilde uygulamış ve "danışma merkezli terapi" veya "yönlendirici olmayan oyun terapisini" geliştirmiş ve günümüze kadar çocuk merkezli oyun terapisi ismiyle gelmiştir. Axline'in temel çabaları Lanreth (2002) gibi pek çok terapistin çocuk terapisini başarıyla uygulamasını ve geliştirmesini sağlamıştır.

Çocuk merkezli oyun terapisi eğitimli terapistin seçtiği oyun materyali ile birlikte çocuğun kendini güvende hissedebileceği bir iletişim çerçevesinde gerçekleşmelidir. (Blanco and Ray, 2011). Çocuk merkezli oyun terapisini geliştiren Rogers ve Axline oyun terapisi sürecinin veya uygulamasının çocukla birebir olması gerektiğine inanmıştır. Bununla birlikte Roger ve Axline seanslarda çocuğa kendi sınırları içinde yardımcı olabilecek bir ortamın oluşturulmasının, çocuğun sağlıklı gelişimini ve büyümesini engelleyecek ortamdan kurtulmasının ve oyun terapisinde özgürce kendini ifade edebileceği terapötik bir çevre oluşturulmasının altını çizmiştir. Bu yaklaşım çocuğun uyumsuzluğunun veya çocuğun tanılanmasının

temel amaç olarak ele alınmasına izin vermemektedir. Vurgulanan nokta çocuğun ne yapabildiğidir veya ne yapabileceğidir. Bu nedenle bu yaklaşım hem en yaygın olarak kullanılan hem de oldukça popüler olan bir yaklaşımdır (Schaefer, 2003). Çocuk merkezli oyun terapisinin amacı çocuğa pek çok alanda yapabilecekleri konusunda yardımcı olmaktır. Landreth'e göre (2002) çocuğun yapabilecekleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Olumlu bir benlik geliştirmesine yardımcı olmak,
2. Sorumluk duygusunun gelişmesini sağlamak,
3. Özyönetim becerilerinin artmasını sağlamak,
4. Kendini kabul etmesine yardımcı olmak,
5. Kendine güvenmesini sağlamak,
6. Kendi kararlarını almasına yardımcı olmak,
7. Kontrol duygusunu yaşamasını sağlamak,
8. Baş etme sürecine ilişkin duyarlı olmasını sağlamak,
9. Kendini içsel olarak değerlendirmesini geliştirmesini sağlamak,
10. Kendine daha çok güvenmesini sağlamak.

Terapist çocuğun kapasitesine ve yapabileceklerine güvenerek çocuğa inanır ve çocuğun amaçlarına ulaşmasına yardımcı olur. Yukarıda sıralanan çocuğun yapabilecekleri ile ilgili belirgin amaçlar çocuğu sınırlamak için değil, terapistin çocuğun bireysel gelişimine destek vermesi içindir. Yukarıda belirtilen on amaca karşın oyun terapisi sırasında çocuklar çok nadiren belirgin olarak kendi amaçlarını oluştururlar, en azından bu amaçları sözel veya bilinçli olarak ifade etmezler. Örneğin 4 yaşındaki bir çocuk gönüllü ya da bilinçli olarak "1 yaşındaki erkek kardeşimi itip kakmaktan vazgeçmeye ihtiyacım var", veya 5 yaşındaki bir çocuk "amacım kişiliğimi" daha iyi hale getirmek" şeklinde ifadeler kullanmayacaktır. Benzer şekilde 6 yaşındaki bir çocuk da "burada olmamın amacı öfkemle başa çıkabilmek" şeklinde duygu ve düşüncelerini paylaşmayacaktır. Çocukla oyun sırasında iletişime geçtikçe çocuğun yaşadığı problemler süreç içinde oyun yoluyla ortaya çıkacaktır. Bu aşamada terapist çocuk için neyin en önemli olduğuna karar veren veya neyin en doğru olduğunu belirleyen, çocuğun ne düşünmesi gerektiğini belirleyen bir otorite değildir. Bu yaklaşımda çocuğun oyun terapisinin problemlerine yararlı olacağı şeklinde bir farkındalığa ihtiyacı yoktur (Landreth, 2002).

Çocuk merkezli oyun terapisinin temel ilkesi terapistin çocuğun içsel motivasyonuna yönelik kapasitesi, iyileşme gücüne ve uyumuna yönelik sarsılmaz inancıdır. Bu nedenle terapistler çocuğu kontrol etmeye veya değiştirmeye çalışmazlar. Çocuğun öz farkındalığına ve kendini iyileştirici yeteneğine ulaşması için

terapist ve çocuk arasında bir ilişki oluşturmaya çabalar (Blankenship and Lawver, 2008). Çocuk merkezli oyun terapisinde ilk temel koşul çocuk ile bir ilişkiyi başlatabilmektir. Bu ilişki sırasında çocuk merkezli oyun terapisi sırasında terapist çocuğu yargılamadan onu kabul etmeli ve kademe kademe çocuğun davranışlarını yapılandırmalıdır (Fall, Balvanzi, Johnson and Neslon, 1999). Terapistin kullandığı dil basit olmalı, kısa kelimeler içermeli ve terapist çocuğun gelişimsel düzeyini bilmeli ve bu düzeye göre davranmalıdır. Axline'e göre (2002) çocuk merkezli oyun terapisi çocuğun davranışlarını izleme, duygularını yansıtma, içeriği yeniden şekillendirme teknikleri olmak üzere üç temel koşul üzerine kurulmuştur. Çocuğun davranışını izleme ve içeriği yeniden şekillendirme çocuğun eylemlerinin bir tanımıdır ve de çocuk ne söylerse söylesin ve nasıl davranırsa davransın terapist bunların önemli olduğunu ve neye dikkat etmesi gerektiğini bilmelidir. Duyguları yansıtma da ise terapist çocuk ile kurduğu iletişimde çocuğun algı dünyasına ilişkin empatik bir anlayış sergilemek durumundadır. Çünkü çocuğun kendi kararlarını alabilmesi için ve duygusal olarak olgunlaşabilmesi için kendi gibi olma özgürlüğü vardır (Guerney,1983).

4.2. Okul Terapisi (Kinder Therapy)

Etkili bir okul psikolojik danışma programının önemli bileşenlerinden biri de öğretmenlere yönelik müşavirliktir. Okul ortamında öğretmen ve öğrencinin karşı karşıya kaldığı stres faktörlerini en aza indirgemenin en iyi yollarından biri de öğretmenlere öğrencilerini nasıl daha iyi ve etkili anlayabileceğine ilişkin yardım etmektir (Dustin and Ehly, 1992). Küçük yaştaki çocukların gelişimsel ihtiyaçları ve öğretmenlerin çocukların öğrenme, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisi nedeniyle White, Flynt, and Draper (1997) "Kinder Therapy" adı altında bir terapi modeli geliştirmişlerdir. Bu modelin ortaya çıkmasındaki diğer nedenler arasında okul ortamında öğretmenlerin becerilerinin yeteri kadar desteklenmediklerini belirtmeleri, öğretmenlerin çocuklarla olan ilişkilerini ve onların bu becerilerine yönelik geribildirim vermek üzere bir eğitim düzenlenme ihtiyacıdır. Öğretmenlere yardım etmek amacıyla "Kinder Therapy" adı altı altında geliştirilen bu yaklaşım Anaokulu (kindergarten) kelimesinin kısaltılmasıdır ve Adlerian terapi ve Filial terapi kavramları üzerine kurgulanmış bir öğretmen danışma modelidir. Bu terapi modeli öğretmenleri terapötik bir ajan olarak görmekte ve okul ortamında öğretmen çocuk arasındaki iletişimi güçlendirmeye yönelik yardımı içermektedir ve sınıf ortamında müdahale sürecinde öğretmen ana noktadır (White, Flynt, and Draper, 1997). Okul ortamında öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkinin anlamlı ve güvenilir olması çocuğun başarısı için oldukça önemlidir. Sınıf ortamında öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları açısından ne kadar öğrenci varsa öğretmen ve çocuk arasında da o kadar güvenli bir ilişki gereklidir.

Bu model, sınıf ortamında öğretmenlerin çocuklarıyla olan ilişkilerini ve aynı zamanda çocuklara yönelik bakış açısını geliştirmeleri için önemli bir araçtır. Ayrıca bu model ile öğretmelerin sınıf içinde yönetim becerileri ve kendilerine olan güveni de artmakta ve çocuk ile öğretmen arasında olumlu bir ilişki kurulmaktadır (Hyun, tarihsiz).

Okul Terapisi modelinde öğretmenlerin oyun terapisine yönelik olarak eğitilmeleri ve sonradan oyun terapisi sürecine öğrencilerin dahil edilmesi önemlidir. Draper, White, O'Shaughnessy, Flynt, and Jones (2001) okul terapisi modelini öğretmenler ve çocuklarla okul öncesi dönemde ve birinci sınıfta deneysel bir çalışma ile uygulamışlardır. Bu deneysel çalışmada, okul terapisinin birinci sınıf ve anaokulu düzeyindeki öğrencilerin davranışları, sosyal becerileri ve erken okuma yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte sınıf ortamında öğretmenler tarafından gözlenmiş ve değerlendirilmeye tâbi tutulan bir müdahale programı hazırlanmıştır. Öğretmenlerin gözlemlerinden yola çıkılarak elde edilen sonuçlara göre müdahale çalışmasından sonra çocukların davranış problemlerinde azalma ve uyum becerilerinde bir artışın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erken okuma yazma becerileri de azalma eğilimi göstermiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin sözel olarak cesaretlendirilmelerinin süreç boyunca etkili olduğu ve sonuçların daha olumlu bir yönde ilerlediği belirlenmiştir (akt. Marrison and Helker, 2010, s.186)

Adlerian bakış açısına göre okul danışmanları ve öğretmenleri çocuğun yaşam tarzını gözlemeli ve çocuğun ne için çaba gösterdiğini açık bir şekilde anlamaları gerekmektedir (White, Flynt, and Draper, 1997). Okul Terapisi modelinde Adlerian terapisi eğitimi almış danışmanlar izleme, empati, cesaretlendirme ve sınır koyma olmak üzere dört temel beceriye sahip olmak zorundadırlar. Danışmanın çocuğun davranışını izlemesi ve içeriği yeniden şekillendirmesi danışmanın çocuk ile ilgili neye dikkat etmesi gerektiğini işaret eder. Danışmanın çocuğu cesaretlendirmesi çocuk ile aralarında bir ilişki kurulmasına yardım eder. Oyun terapisinde cesaretlendirme çocuğun değerlendirmelerine saygı duyma, çocuğun yeteneklerine karşı güven duyma ve çocuğun çabalarını ve gelişimini fark etmeyi içerir (Kottman and Johnson, 1993). Böylece danışman tarafından fark edilen ve cesaretlendirilen çocuğun özgüvenin ve danışmana olan güveninin artması beklenir. Adlerian terapinin son becerisi, danışmanın çocuğu yargılamadan çocuğa sınırlarını öğrenmesine yardımcı olmadır. Bu girişimde doğru belirlenmemiş hedefler, çocuğun dikkat çekmek için güç kullanması ve terapist ile olan ilişkisinde kendini geriye çekme ihtiyacı (Dreikurs and Soltz, 1964) terapist ve çocuk arasındaki olumlu ilişki için engel olarak kabul edilir.

Okul Terapisi aynı zamanda Filial Terapinin temel yapıları ve ilkeleri üzerine de kurulduğundan bu modeli uygulamak isteyen terapistlerin Filial Terapi eğitimi de almış olması gerekmektedir. Filial Terapide "Kız çocuk" ya da "erkek" çocuk anlamına gelen *filial* teriminin kökeni Latincedir ve yaygın bir şekilde "ebeveyn-çocuk" olarak çevrilmiştir. 1950 ve 1960'lı yılların başında Dr. Bernard ve Louise Guerney tarafından geliştirilmiş ve araştırılmıştır (Guerney, 1964). Filial Terapinin amacı ailenin daha güçlü hale gelmesini sağlayarak, aile üyelerinin, sevgi, anlayış, güven, güvenlik, sadakat, aidiyet, şefkat ve arkadaşlık üzerine kurulmuş tatmin edici bir ilişkiye ulaşmalarına yardımcı olmaktır (Cavedo and Guerney, 1999). Oyunun gücü ile aile ilişkilerini kuvvetlendirmek amacıyla Filial Terapi uygulayacak terapistlerin birincil olarak kendilerini çocuk merkezli oyun terapisindeki yeterliklerini güçlendirmek zorundadır (Landreth, 2002).

4.3. Ekosistemik Model

Ekosistemik kuram ve onu oyun terapisi pratiğine uygulama modeli, 1980'lerde geliştirilmiş ve birçok psikoloji, sosyal çalışma ve sistem kuramının unsurlarını bütünleştirmiştir. Oyun terapisinde Ekositemik Kuram Uri Bronfebrenner'in (1979) Ekolojik Modeli ile bazı benzerlikler taşır. Bu benzerliklerden en önemlisi çocukların içinde bulunduğu çeşitli sistemlerin onların günlük yaşamları üzerine olan etkilerine yapılan vurgudur. Ekosistemik Oyun Terapisi (EOT) çocuk ile ilgilenirken çocuğun nörobiyolojik, gelişimsel, sistematik ve kültürel işlevlerini de dikkate alır (O'Connor, 1997). EOT oyun terapisi geleneksel modellerden, özellikle danışman odaklı modellerden farklı olarak (Axline, 1947) çocukla sıcak ve çocuğu kabul edici bir terapötik ilişkiye geçer. Bu sıcak ve terapötik ilişkiden, seansa katılanlardan, çocuğun gelişimsel düzeyinden, tedavinin amacından ve ekosistemdeki diğer değişkenlerden terapist sorumludur. EOT'nin büyük bir bölümünde tedavi bireysel, anne baba ve çocuk, akran ve aile ilişkisine yönelik işbirliği ve danışmanlığı kapsar (O'Connor and Braverman, 1997). EOT, gelişimsel olarak çocuğun ekosistemine odaklandığı için çocukların yaşamlarının ilk beş yılına ve ergenlik dönemine odaklanır (McDonough, 2000). Bu nedenle EOT uygulayacak terapistlerin çocukların fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve oyun alanlarında donanımlı olması gerekmektedir. Ekosistemik Modelde okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışan ruh sağlığı uzmanları bağlanma teorileri, gelişim ve ekosistem teorileri bağlamında spesifik tanılama ve değerlendirme yapar. EOT kapsamında okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışılırken problemin kaynağı mümkün olduğu kadar farklı bakış açılarından elde edilmeye çalışılır. Büyük annebabalar da dahil olmak üzere çocuğun ekosistemindeki tüm kaynaklarla görüşülür. İlk görüşmelerden sonra çocuğun ve ailenin ekosistemindeki güçlü ve zayıf yönler gelişimsel perspektiften değerlendirilir. Çocuk ve anne baba ilişkisi tedavinin merkezini

oluşturur. Bu aşamada çocuğun ruhsal durumunun da ve oyundaki temsilleri kavrayacak bilişsel kapasitesi de değerlendirilmeye ve göz önüne alınır (Ammen and Limberg, 2005). Kültürel ve ailevi faktörler de çocuğun oyun formunu ve içeriğini etkilemektedir. Bu nedenle aile üyelerinden çocukla nasıl ve tür oyunlar oynadıklarına ilişkin bilgi de alınır (Westby, 2000). Tedavi planında aile ile ortak bir görüş ve bakış açısına varılmaya çalışılır. Bunun içinde ilk olarak ailenin hikayesi dinlenir ve formal değerlendirme araçlarıyla bir değerlendirme yapılır. Çocuk ve aile için en uygun tedavi süreci planlanır.

5. Oyun Terapisinin Okul Ortamında Uygulanması

Oyun terapisinin uygulandığı ana ortamlar sağlık, sosyal hizmetler ve eğitim alanlarıdır. Oyun terapisi sıklıkla klinik ortamlarda kullanılsa da okul ortamında çocukların yaşadıkları zorluklarda çocukları desteklemek için de kullanılmaktadır. Okul ortamında davranışsal ve duygusal zorluklar yaşayan çocuklar ve gençlerle sözel yollarla iletişim kurmada güçlük yaşandığında oyun terapisi akla gelebilecek en iyi yöntemlerden birisidir (Landreth, Sweeney, Ray, Homeyer and Glover, 2010). Öğretmenler bazen oyun terapisinin çocuğun yaşamında neler olup bittiğini keşfetmek için kullanmanın faydalı bir yöntem olacağını düşünmektedir. Bu noktada önemli olan okul personeline oyun terapisinin doğası ve içeriği ile bilgi vermektir. Okul sistemi dışındaki profesyonellere de çocuğun ve ailenin yaşamına dahil olabilmelerinin mümkün olduğu hakkında bir bilgilendirme yapılması aileler ve okul personeli için önemlidir. Buradaki önemli nokta çoçukta okul sistemi dışında bir başka yetişkin tarafından etiketleniyormuş duygusunun uyanmamasıdır (Cattanach, 2003). Oyun terapisinin okul ortamında kullanılması çocukların okul ve sınıf ortamına ilişkin hazır bulunuşluğunu artırmak için işlevsel bir yoldur (Landreth, 2002). Oyun terapisi yöntemi çocukların problemlerini ve ilgilendikleri konuları anlamaya yardımcı olduğu için özellikle küçük yaştaki çocuklarla yapılan çalışmalarda oldukça etkili ve önemlidir. Oyun oynarken çocuklar kendilerini daha rahat hisseder, kızgınlıklarını ifade eder ve kaygılarından uzaklaşır. Böylece çocuklar okul ortamında oyun terapisi alanında uzman ile yaşadığı danışma sürecine daha çok ve daha kolay dahil olur (Barlow, Strother and Landreth,1985). Ancak psikolog, psikolojik danışman veya okul psikologlarının eğitim ortamına adaptasyonu veya eğitim ortamına dahil edilmesi ancak 1960'lı yıllarda gerçekleşebilmesi, oyun kavramının terapi amaçlı kullanılmasının 1909'a kadar fark edilememesi, okul ortamında zamanın oyun terapisi için kısıtlı olması, uygun ortamın ve oyun terapisi eğitimi almış yeterli personelin okul ortamında olmaması gibi temel nedenlerden dolayı okul ortamında oyun terapisi çok kullanılmamaktadır (Ray, Armstrong, Warren and Balkin, 2005).

Her ne kadar okul ortamında oyun terapisi sıklıkla kullanılamasa da özel eğitim ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin okul ortamındaki uygulamalara işaret etmesi, erken tanı ve müdahale ilkelerinin eğitim ortamında sıklıkla gündeme getirilmesi, öğretmenlerin akademik başarı ile duygusal gelişim arasında önemli bir ilişki olduğuna dair bilgilerinin artırılması oyun terapisini okullarda işlevsel hale getirebilir. Anne ve babası boşanmış bir çocuğun okul ortamında akademik başarısının düşmesi ve çocuğun duygusal zorluklar yaşayabileceği örneğinden yola çıkıldığında, oyun terapistinin amacı okul ortamında öğretmenlerin karşı karşıya kalabilecekleri bu ve buna benzer durumlarda oyun terapisinin uygulanabileceği ve başarılı olunabileceği konusunda bilgilendirilmelidir. Axline'ın oyun terapisindeki sekiz temel ilkesi eğitimciler için uzak gelebilir. Ancak okul ortamında unutulmaması gereken ve tüm eğitimcilerin birleşeceği ortak nokta çocukların ruh sağlığının başarılı bir eğitim süreci için temel bir gereklilik olduğudur. Bu nedenle de okul ortamında çocuk ve öğretmen arasındaki ilişki çok önemlidir ve bu ilişki okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar önemini kaybetmeden devam etmelidir. Öğretmen çocuğa duygularına rahatça ifade edebileceği izin verici bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Bununla birlikte okul ortamında çocukların duygularını oyun hamuru, dramatik yazılar, resim, yaratıcı drama ile ifade etmesine izin verilmelidir. Oyun terapisi ile de çocuk duygularını tam olarak ifade etmeyi tamamlayacaktır (Axline, 2002).

Oyun terapisi ister okul ortamında ister hastanede uygulansın oyun terapisinde disiplinler arası takım çalışması davranış ve öğrenme sorunları yaşayan çocuklar için gereklidir. Okul ortamında anne baba, öğretmen, oyun terapisti ve diğer personeller bu takımın içinde yer alırken, hastane ortamında hemşireler, doktorlar, oyun terapistleri bu takımın içinde yer alır. Her iki ortamda da oyun terapistinin yer aldığı ekipler, çocukların öğrenme ortamı ve deneyimleri, gelişimsel ihtiyaçları, sosyal duygusal ve akademik gelişmelerini izlemelidir (Frost, Wortham, and Reifel,2012). Özellikle okul ortamında, çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin bu gelişmeleri dikkate alarak çocuk ve ailesi ile iletişime geçmesi gerekmektedir. Okul ortamında yapılan oyun terapisi uygulamalarının araştırıldığı bir çalışmada Shen (2006) Amerika Birleşik devletlerinin Texas eyaletinde okul psikologlarının %35'inin okul ortamında oyun terapisini uygulayabildiklerini belirtmiştir. Bu sonucun düşük bir oran olarak yansımasında okul ortamında oyun materyalinin yetersizliğinin ve oyun odalarının olmamasının etkili olduğu bildirilmiştir. Türk Milli Eğitim sisteminin temel amaçları arasında özellikle erken çocukluk döneminde öğrencilerin psikomotor, sosyal duygusal ve akademik gelişiminin en üst düzeyde gelişmesi için desteklenmesi yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Ancak okul öncesi eğitim kurumlarında ve diğer okul türlerinde

oyun terapisi için fiziksel olarak donanımlı odaların ve bu alanda eğitim almış yeterli psikolojik danışmanların ve/veya psikologların okul ortamında olmaması nedeniyle (Tekin ve Özer, 2010) Türkiye'de oyun terapisi okul ortamında yürütülememektedir.

6. Oyun Odası ve Materyal

6. 1. Oyun odasında iletişim ve sınır koyma

Oyun odasına çocuk ilk kez girdiğinde, çocukla iletişimi başlatmak ve yapılandırmak için oyun odası çocuğa tanıtılır. Oyun odasında çocukla ilişkiyi etkileyen faktörlere dikkat etmek gerekmektedir. Bu faktörler; çocuğu olduğu gibi kabul etmek, çocuğun güvenliğini ve rahatlığını sağlayabilmek, belirli sınırlar içinde izin verici olmak, çocuğun duygularını anlamak ve bunları çocuğa yansıtmak, destekleyici bir tutum sergilemek, karar verme, sorumluluk alma ve kontrolü sağlamaya ilişkin yapıyı oluşturmaktır (Frost, Wortham and Reifel, 2012). 45 dakikalık oyun terapisi seansında oyun odasında sınırların olduğunu ve terapistin çocuğa istediği gibi oynayabileceği yönünde bir mesaj vermemesi ve çocukla bu yönde bir iletişime geçmemesi gerektiği vurgulanmalıdır. Bunun yerine çocuğa oyun odasının gösterilerek "bu bizim oyun odamız ve burada da oyuncaklarla farklı şekillerde dilediğin gibi oynayabilirsin" şeklinde bir ifadenin kullanılması daha uygun olacaktır (Landerth, 2002).

6. 2. Oyun odasının fiziksel özellikleri

Oyun odasının atmosferi ilk olarak çocuğu etkilediği için kritik bir role sahiptir ve çocuğa açık bir şekilde "bu ortam çocuklar içindir" mesajı verilmelidir. Oyun odasının çocuğun nasıl hissettiğini anlayabilecek şekilde planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Oyuncak ve materyal çocuk için "benimle oyna" mesajı vermelidir (Landreth, 2002). Oyun odasında çocuklar zaman zaman fazlaca ses çıkardığından veya gürültü yapabildiğinden dolayı klinik ortamda, okulda veya özel ofislerde oyun odaları mümkün olduğu kadar diğer danışanları, öğrencileri veya hastaları rahatsız etmeyecek bir mesafede olmalıdır. Benzer şekilde oyun odasında çocuk oynarken de diğer danışanlar, anne babalar ve diğer çocuklar içeride neler olduğunu duymamalıdır. Aksi takdirde çocuğun gizliliği ve özel alanı kaybolacak, çocuk kendini güvende hissetmeyecek ve terapist ile olan ilişki zedenelecektir. Oyun odasında çocuk zaman zaman öfkesini dile getirmek için oyuncakları yere atıp bağırabilir bu nedenle odanın akustiği önemlidir, odanın akustiği çocuğun içeride çıkaracağı sesi azaltabilir. Bu nedenle oyun terapisi için seçilecek odanın akustiğine dikkat edilmelidir. Diğer yandan oyun terapisinin yapılacağı odanın ses geçirmez olması her zaman gerçekçi bir koşul olmayabilir (Schaeffer, 2013).

Oyun odasında gizliliği ve çocuğun özelini korumak için içeride herhangi bir cam ya da iç duvar bulunmamalıdır. Oyun odasının duvarlarının rengi çok parlak, canlı ya da çok karanlık renkler olmamalıdır. Bunun yerine oyun odasında kırık beyaz renk olarak tercih edilmelidir. Oyun odasında ayrıca süreci kaydetmek için bir kamera bulundurulmamalıdır. Bunun yerine süreç çocuğun dikkati dağıtılmadan tek yönlü aynanın bulunduğu bir yerden kaydedilmeli veya aynalı odadan kaydedilmelidir. Anne babaların oyun terapisi sürecini izlemesine kesinlikle izin verilmemelidir. Eğer mutlaka anne babanın süreci izlemesi gereken bir durum ortaya çıkarsa, anne ve baba Filial Terapi sürecine benzer şekilde eğitilmelidir. Oyun odasında ayrıca duvarlarda oyuncakları ve malzemeleri koyacak raflar ve yerdeki oyuncakları kalabalık görüntüden uzaklaştırmak için saklayacak kutular olmalıdır. Ayrıca oyun odasında bulunan malzemelerin boyandığında silinebilecek olmasına özen gösterilmelidir (Schaeffer, 2013).

Okullarda oyun terapisi uygulamak için uygun ortamların bulunması da gerekmektedir. Çocuk için güvenli ve sürekli aynı odanın kullanılması işlevsel olacaktır. Eğer çocuk her bir seferde farklı veya yeni bir odaya terapi için gelirse sürecin başarısı olumsuz bir şekilde etkilenecektir. Oyun odası, bir okulun düzenli olarak kullanılan bir sınıfında oluşturulan köşe ya da bir hastane odasının çocuklar için kullanışlı bir odasında yer alabilir. Son derece donanımlı mobilyalar olması gerekli değildir. Terapist her oyun seansında bir çantada uygun malzemeleri taşıyabilir. Bu durumun özellikle altı çizilmektedir. Oyun terapisi odasının düzenlenmesi için gerekli bütçe ve bir yerleşim varsa oyun odası düzenlenebilir, diğer yandan oyun terapisinin lüks ortamlarda yapıldığı pahalı bir süreç gibi algılanmaması gerekmektedir (Axline, 2002).

Diğer yandan oyun odasının nasıl düzenleneceği, terapinin yapılacağı mekana ve terapistin ihtiyaç ve kuramsal yaklaşımına bağlı olarak büyük ölçüde değişir. Kuramsal yaklaşım ve yönelim çeşidi de oyun mekanının tasarlanmasında belirleyicidir (Schaeffer, 2013)

6.3. Oyun terapisinde kullanılan malzeme ve oyuncaklar

Oyun terapisinde kullanılacak materyal ve oyuncakların seçimi önemlidir. Tüm oyuncak ve materyal çocuğun duygularını ve ihtiyaçlarını otomatik olarak ifade etmesine yol açmamalıdır. Bu nedenle oyun terapisinde kullanılacak oyuncak ve materyal seçilmelidir, koleksiyon şeklinde toplanmamalıdır. Oyuncak ve materyal kullanmanın amacı, çocuk duygu ve düşüncelerini ifade ederken elleri boş durmasın diye çocuğu meşgul etmek değildir. Gerçek yaşam deneyimlerinin ortaya çıkarılması, duyguların geniş bir yelpazede ifade edilmesini sağlama, sınırları belirleme, kurallarla belirlenmiş yapının dışında çocukla iletişim kurma gibi

oyuncak ve materyal kullanımının bazı amaçları vardır. Mekanik veya karmaşık oyuncak seçiminden uzak durulmalıdır (Landerth and Bratton, 1999). Oyuncaklar ve malzeme yapılması ve birleştirilmesi ele gelmesi kolay olmalı ve çocuk oyuncak ya da malzemeyi manipüle edemediği zaman sinirlenmemelidir (Axline, 2002). Çünkü çocuk terapi sürecinde her zaman birebir terapist ile konuşmayabilir ve kendini oyuncaklarla ve diğer sanat malzemeleriyle ifade edebilir (Drewers, 2001).

Bununla birlikte oyun terapisinde kullanılan oyuncak ve materyal özgüveni düşük ve bağımlılığı fazla olan çocuklar için mevcut durumlarını pekiştirici özellikte olmamalıdır (Landerth and Bratton, 1999). Bununla birlikte oyun odasında bulunan kağıt, boya kalemleri, çıkartmalar çocuğun oyun terapisi sırasında kabul edilebilir sınırlar içinde kızgınlık, düşmanlık ve öfke gibi duygularını ortaya çıkarmasına ve ifade etmesine yardımcı olur (Landreth, 2002). Çocuklar geçmişteki travmalarını oyun materyaline doğru dışsallaştırdığında çocuk için duygusal olarak güvenli bir mesafe kaydedilmiş olacak ve travmalar söz konusu olmadan terapi süreci yürütülebilecektir. Çocuklar gereksinim duydukları malzemenin kullanabilir olduğunu ve ulaşılabilir olduğunu bilmelidir. Çocuklar sürekli olarak aşina olmadıkları malzemelerle karşı karşıya kalırsa, terapi seansının büyük bir bölümü oyun oynamak yerine çocuğun bunları keşfetmesi ile geçer (Kottman, 2001). Oyun terapisinde kullanılan oyuncak, kum, boya vb. malzemelerin her biri terapistin kullandığı yöntemler açısından farklıdır ve tek bir yöntem veya her zaman işleyen tek bir yöntem yoktur. Temel amaç her zaman çocuğa ne olursa olsun mümkün olduğunca yardım edebilmektir (Robinson, 2011). Eğer oyun terapisi özel bir oyun terapisi odasında yapılmıyorsa (örneğin okul ortamında bir sınıfta yapılıyorsa) oyun terapisinde kullanılan malzeme, oyuncaklar (bebek ve ailesi, küçük hayvanlar, mutfak eşyaları, ev malzemeleri, kukla sahnesi vb) bir çantada veya uygun bir köşede her bir seans için uygun bir şekilde hazır halde bekletilmelidir.

7. Oyun Terapisi Teknikleri

Oyun terapisi teknikleri terapötik süreçte oyun materyalinin spesifik bir şekilde nasıl kullanılacağı ile ilişkilidir (Schaefer, 1993). Bir tanılama süreci olarak kullanılan oyun terapisinde çeşitli teknikler vardır (Gitlin-Weiner, Sadgrund and Schafer, 2000). Kum teknesi tekniği ve kuklalar bu teknikler arasında yer alan en temel tekniklerdir.

***7.1. Kum teknesi tekniği*:** Bu teknik oyun terapisinde kişilik ile ilgili içsel ve dışsal konuları ifade edici ve yansıtıcı bir şekilde ortaya koymak için kullanılır (Homeyer and Sweeney, 2010). İletişimin sözel olmayan bir yolu olarak kullanılır

ve terapistin bu teknikle ilgili eğitimli olması gerekir. Kum teknesi tekniğini uygulanan terapide seçilen kumun cinsin ve teknesi oldukça önemlidir. Kum tekniğinde önemli olan bir diğer materyal de minyatür oyuncaklardır. Ammen (1994) kum teknesinde genel olarak hayvanlar, deniz yaratıkları, binalar, araçlar, bitkiler, insanlar ve soyut kavramlar kullanılabildiğini belirtir. Minyatür oyuncaklar, kelimelerin yerine geçer ve sözsüz iletişimin birer temsilidir. Minyatür oyuncaklar yoluyla çocuklar duygu, düşünce ve kaygılarını gösterir ve kelimler olamadan ifade eder (Homeyer and Sweeney, 2010).



Fotoğraf 19.1. *Çocuğun kum ile oynaması benliğini sağlıklı ve başarılı bir şekilde dışa vurmasına yardımcı olur.*



Fotoğraf 19. 2. *Kum teknesinde oyuncaklarla oynama çocuk için önemli bir iletişim yoludur.*

***7.2.Kuklalar*:** Nöropsikolog Malcom Rait'in 20. yy'ın başlarında kuklaları terapötik amaçla kullanmaya başlamasıyla birlikte kuklalar ve kuklaların sergilediği performanslar çocukların travmalarını iyileştirmek için önleyici bir yöntem olmuştur (Burneikaite, 2009, akt. Novotny, 2012, s.17). Oyun terapisinde kuklaları manipüle etmesi oldukça kolaydır ve kuklalar pek çok şeyi temsil edebilmektedir (Carter and Mason, 1998). Pek çok oyun terapisti oyun terapisinde kuklaları kullanmaktadır. Kuklalar çocuklara ve yetişkinlere gerçekliği test etmeye izin verir. Kuklalar aracılığı ile duygular sembolik olarak ifade edilir, travma sonucu ortaya çıkan kaygıların ve stresin azalması sağlar. Kuklalar görüşmelerde terapiste değerlendirmeler açısından yardımcı olduğu gibi öğretmenlerin problem çözme becerilerine yardım eder. (Landreth, Sweeney, Ray, Homeyer and Glover, 2010).



Fotoğraf 19. 3. *Kuklalar, çocukların duygularını sembolik olarak ifade etmelerine aracılık eder.*



Fotoğraf 19. 4. *Kukla sahnesi ve kukla örnekleri*

7.3. Oyun terapisinde kullanılan oyunlardan örnekler

Pek çok oyuncak, giysiler, bebekler oyun terapisi sürecinde kullanılır. Bu şekilde çocukların içsel ve kişiler arası iletişim becerileri güçlenir ve duygusal konularla baş etmesi kolaylaşır. Çocukların kızgınlıkla baş etmesi, kendisinin ve başkalarının duygularının fakına varabilmesi, özkontrol sağlayabilmesi, öfkesini yenebilmesi, kaygı, depresyon, güçlendirme ve problem çözme becerilerin artırılmasında oyunun terapötik gücünden yararlanılmaktadır. Oyun terapisinde kullanılan bazı oyun örnekleri şunlardır;

Yaşamını Renklendir oyunu (Color your life) (O'Connor, 1983)

Çocuklarla çeşitli duygusal durumlar olabileceğini tartışmak ve çocukların duygularını somut bir şekilde anlamasını sağlamak üzere geliştirilmiştir. Çocuklar için duygularla başarılı bir şekilde baş edebilmeye yönelik becerilerin gelişimi önemlidir. Özellikle, çocuklar farklı duygusal durumlar olabileceğini anlamaya, kendi duygularını sözel bir şekilde uygun yollarla ifade etmeye ihtiyaç duyarlar.

Renkli kalemler, pastel boyalar veya tebeşir ve beyaz kağıt bu oyun için gerekli malzemelerdir. Terapist çocuğa çeşitli renkleri eşleştirmeye başlamasını söyler. Örneğin;

Terapist: Kırmızı hangi duygunun ifadesi olabilir?

Çocuk: Bilmiyorum

Terapist: İnsanların yüzü ne hissettiğinde kırmızı renk olur düşün bakalım..

Çocuk: Kızgın olduklarında!!

Terapist: aferin. Pek çok insan kırmızı rengi kızgınlık ile eşleştiğini düşünür.

Kelimeleri Hissetme oyunu (Feeling word game)

Bu oyunda, terapist çocuktan duygularına bir isim vermesini ister. Terapist duyguları bir karta yazar ve çocuktan bu duygularla ilgili bir hikaye anlatmasını ister. Bu teknik çocukların duygular hakkında konuşmasına ve duygularla ilgili kelimeleri sözel olarak kullanmasına yardımcı olur. Dört ve daha büyük yaştaki çocuklar için bu oyun daha uygundur. Davranış ve kaygı problemleri, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda uygulanabilir (Hall, Kaduson and Scahefer, 2002).

Baloncuk nefesleri (Bubble breaths)

Bu teknik çocukları rahatlatmak, nasıl nefes alınacağını, bedenini ve nefesini nasıl kontrol edeceğini öğretmek için kullanılır. Baloncuk nefesi tekniğinde her bir baloncuk sırasında çocuklara kendilerini nasıl hissettikleri sorulur. Bireysel olarak ya da grup ile yapılabilir. Çocukların korku, kaygı, kızgınlık ile başa çıkmasında oldukça yararlıdır (Hall, Kaduson and Scahefer, 2002).

Hırsız/casus ve çalma (The spy and sneak)

Bu oyun, ailedeki olumsuz ilişkileri olumluya doğru çekmek için kullanılır. Çocuğa anne babasının bir casus olduğu ve çocuğunda anne babasının kendisini yakalamadan önce onlara sürpriz yapmak için onlardan habersiz bir şey yapması gerektiğini söyler. Terapist, çocukla anne babasının haberi olmadan yaptığı şeylerin olumlu ve olumsuz taraflarını tartışır. Bu oyunda çocuk ve annebaba ilişkisi ele alınır (Hall, Kaduson and Scahefer, 2002).

Sonuç

Bu bölümde oyun terapisinin kısa tarihçesi, tanımı, uygulandığı alanlar ve çocuğa katkısı, bazı temel kuramsal yaklaşımlar, okul ortamında uygulanması, oyun odası ve materyal, oyun terapisinde kullanılan teknikler başlıkları altında oyun terapisi ile ilgilenen uzmanlar, öğrenciler ve eğitimciler için genel bir çerçeve çizilmiştir. Kuramsal ve uygulama boyutlarını içeren bu çerçeve oyun terapisi ile ilgilenenler için bir başlangıç noktası olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte eğitimler yoluyla uzmanlık gerektiren oyun terapisi ile ilgili daha derin araştırma ve okuma yapmak isteyenlerin metin içinde yer alan araştırmacıların kaynaklarını incelemeleri önerilir.

Kaynaklar

Ammen, R. (1994). The sandtray as a garden of the soul. J Sandplay Ther 4: 46-65.

Ammen, S. A. and Limberg (2005). Play theraphy with preschoolers using the Ecosystemic Model. In Finello Karen Moran (Eds.), *The Handbook of Training and Practice in Infant and Preschool Mental Health*. Josey Bass: Alliant International University

Association for Play Theapy. (tarihsiz). *About APT.* Erişim tarihi 02.06.2014 http: www.a4pt.org/ps.aboutapt.cfm?ID=1212.

Axline, M. V. (1947). *Play therapy*. Cambridge : The Riverside.

Axline, M. V. (2002). *Play theraphy*. London:Churchill Livingstone.

Barlow, K., Strother, J., and Landreth, G. (1985). Child-centered play therapy: Nancy from baldness to curls. *The School Counselor*, 32: 347-356.

Bettelheim, B. (1987). *The importance of play*. *Atlantic Monthly, 3,* 35-46. Erişim Tarihi:02.06.2014http://learn.roguecc.edu/earlychild/pfarster/HDFS226/assignments/assign6.html.

Blanco, P. J., and Ray, D. C. (2011). Play therapy in elementary schools: A best practice for improving academic achievement. *Journal of Counseling & Development,* 89(2): 235-243.

Blankenship, K., and Lawver, T. (2008). Play therapy: A case-based example of a nondirective approach. *Psychiatry (Edgmont),* 5(10): 24–28.

Bratton, S. C., Ray, D. C., Rhine, T., and Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice,* 36(4): 376–390.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University.

Carter, R. B., and Mason, P. S. (1998). The selection and use of puppets in counseling. *Professional School Counseling,* 1(5): 1-13.

Cattanach, A. (2003). *Introduction to play therapy*. Brunner-Routledge, Taylor & Francis Group: Hove & New York.

Cattanach, A. (2008). Play therapy with abused children (2nd ed.) London&Philadelphia: Jessica Kingsley

Cavedo, C., and Guerney, B. G. (1999). Relationship Enhacement (RE) enrichment/problem prevention program: Therapy derived, powerfuli versatile. In R. Berger & M. T. Hannah (Eds.), *Preventive approaches in couples therapy* (pp. 73-105). Phiadelphia: Bruner

Dreikurs, R., and Soltz, V. (1964). Children: The challenge. NY: Hawthorne.

Drewers,A. A. (2001). Play objects and play spaces. In A. A. Drewers, L. Carey, & C. Schaefer (Eds.), School- based play therapy (pp.62-80).New York: Wiley.

Dustin, D., and Ehly, S. (1992). School consultation in the 1990s. Elementary School Guidance & Counseling, 26: 165-74.

Fall, M., Balvanz, J., Johnson, L., and Nelson, L. (1999). A play therapy intervention and its relationship to self-efficacy and learning behaviors. Professional School Counselor, 2: 194-204.

Freud, A. (1959). The psychoanalytic treatment of children New York, NY: International Universities.

Frost, J. L., Wortham, S. C., and Reifel, S. (2012). Play and Child development. (4th ed). (pp.379-407). USA: Pearson.

Gitlin-Weiner, K., Sandgrund, A. and Schaefer, C. E. (2000). Play diagnosis and assessment (2nd ed.).New York, NY: Wiley

Guerney, B. G., Jr. (1964). Filial Therapy: Descprition and rationale. Journal of Consulting Psychology, 28(4): 303-310.

Guerney, L. (1983). Client-centered (nondirective) play therapy. In C. E. Schaefer & K. J. O'Connor (Eds.), Handbook of play therapy (pp. 21-64). New York: Wiley.

Hall, T. M., Kaduson, H. G. and Schaefer, C. E. (2002). Fifteen Effective Play Therapy Techniques. Professional Psychology: Research and Practice. 33(6): 515–522.

Homeyer, L. E. and Sweeney, D. S. (2010). Sandtray therapy: A Practical manual (2nd ed.). Florence, KY, USA: Routledge

Hyunn, J. (tarihsiz). Facilitating Student-Teacher Relationships: Kinder Training. Seattle Pacific University. Erişim Tarihi 17 Temmuz 2014 http://www.mvnu.edu/academics/eduprofstud/education/education_journal/vol4no2/facilitating.pdf.

Klein, M. (1960). The psycho-analysis of children. New York: Free.

Kottman, T. (2003). Partners in play: An Adlerian approach to play therapy (2nd ed.). Alexandria, VA: ACA.

Kottman, T., and Johnson, V. (1993). Adlerian play therapy: A tool for school counselors. Elementary School Guidance & Counseling, 28(1): 42-51.

Kottman, T. (2001). Play theraphy: Basics and beyond. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Landreth, G. L. (1993). Child-centered play therapy. Elementary School Guidance and Counseling, 28, 17- 29.

Landreth, G. L. (2002). Play therapy: The art of the relationship (2nd ed.). NewYork: Brunner-Routledge.

Landerth, G.. L., and Bratton, S. (1999). Play therapy. ERIC Digest. Erişim Tarihi 02.07.2014 http: http://www.counseling.org/resources/library/ERIC%20Digests/99-01.pdf

Landreth, G. L., Sweeney, D., Ray, D. C. Homeyer, L., and Glover, G. (2010). Play therapy interventions with children's problems (2 nd ed.). USA: Rowman & Littlefield.

McDonough, S. C. (2000). Interaction Guidance: An approach for difficult to engage families. In. C. H. Zeanah (Ed.), Handbook of infant mental health (2nd ed.). (pp.485-493). NewYork:Guilford

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Erişim Tarihi 02.06.2014 http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf

Morrison, M. O., and Helker, W. P. (2010). Child–Teacher Relationship Training: Using the power of the child–teacher relationship as a school-based mental health ıntervention. In Drewers, A. A. Schaefer, C. E. (Eds.), School based play therapy (pp, 181-186). USA: John Wiley & Sons.

Novotyn, C. J. (2012). Treating traumatized children through puppet play therapy. Unpublished master thesis. The Faculty of Adler Graduate School. Erişim Tarihi:05.06. 2014 http://www.alfredadler.edu/sites/default/files/Novotny%20MP%202012.pdf

O'Connor, K. J. (1983). The Color-Your-Life Technique. In C. E. Schaefer & K. J. O'Connor (Eds.), Handbook of play therapy (pp. 251–258). New York: Wiley.

O'Connor, K. J. (1997). Ecosystemic play therapy. In K. J. O'Connor and L. M. Braverman (Eds.), Play therapy theory and practice: A comparative presentation (pp.234-284). New York, NY: Wiley.

O'Connor, K. J., and Braverman, L. M. (1997). Play therapy theory and practice: A comparative presentation. New York: Wiley.

Ogawa, Y. (2006). Effectiveness of child-centered play therapy with Japanese children in the United States. Unpublished Doctoral Dissertation. University of North Texas, USA

Peterson-Johnson, S. (2001). Short-term play therapy. In G. L. Landreth (Ed.), Innovations in play therapy: Issues, process, and special populations (pp. 217- 235). Philadelphia: Brunner-Routledge.

Ray, D. C. (2008). Impact of play therapy on parent-child relationship stress at a mental health training setting. British Journal of Guidance & Counseling, 36(2): 165-187.

Ray, D. C., Armstrong, S. A., Warren, E. S. and Balkin, E.S. (2005). Play Therapy Practices Among Elementary School Counselors. Professional School Counseling 8(4): 360-365.

Restal, G., and Magill-evans, J. (1994). Play and preschool children with autism. American Journal of Occupational Therapy, 48(2): 113-120.

Robinson, S. (2011). What play therapists do within the therapeutic relationship of humanistic/non-directive play therapy. Pastoral Care in Education, 29(3): 207-220.

Rogers, C. (1961). Client-Centered therapy: Its currents practice implications and theory. Boston: Houghton Mifflin

Russ, S. W. (2007). Pretend Play: A resource for children who are coping with stress and managing anxiety. NYS Psychologist, XIX, 5, 13–17. Erişim Tarihi 05.07.2014 http://www.nyspa.org/phocadownload/nys_psychologist/2007psychologist.pdf

Schaefer, C.E. (1993). The therapautic powers of play. Northvale, NJ; Aronson.

Schaefer, C.E. (2003). Foundations of play therapy. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Schaefer, C. E., and O'Connor, K. J. (1983). Handbook of play therapy. New Jersey: John Wiley & Sons.

Shen, Y. (2006). Play therapy in Texas Schools. Guidance &Counseling, 21(4): 230-235.

Sweeney, D. S. (1997). Counseling children through the world of play. Wheaton, IL: Tyndale House Publishers.

Tekin, G., and Özer, Ö. (2010). Applicability of play therapy in Turkish earlychildhood education system: today and future. WCPCG, Procedia Social and Behvaioral Sciences.

Trotter, K., Eshelman, D., and Landreth, G. (2003). A place for Bobo in play therapy. International Journal for Play Therapy, 12: 117-139.

Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. Vorposy Psikhologii, 12(6), 62-78. Erişim Tarihi 01.06.2014 https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm.

Watson, D. L. (2007). An early intervention approach for students displaying negative externalizing behaviors associated wıth childhood depression: a study of the efficacy of play therapy in the school. Doctoral dissertation. Capella University, USA.

Westby,C. (2000). A scale for assesing development of children's play. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, and C. E. Schaefer (Eds.), Play diagnosis and assesment (2nd ed., pp.15-57). New York:Wiley.

White, J., Flynt, M., and Draper, K. (1997). Kinder therapy: Teachers as therapeutic agents. International Journal of Play Therapy, 6(2): 33-49.

20. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI İÇİN OYUN İLE İLGİLİ ÖLÇME ARAÇLARINDAN ÖRNEKLER

İçindekiler

Giriş

Okul Öncesi Dönem Çocukları için Türkiye'de Geliştirilmiş Oyun İle İlgili Ölçme Araçlarından Örnekler

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Türkçeye Uyarlanmış Oyun İle İlgili Ölçme Araçlarından Örnekler

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Yurt Dışında Kullanılan Oyun İle İlgili Ölçme Araçlarından Örnekler

Sonuç

Kaynaklar

Giriş

"Oyun, çocuklar için nefes almak kadar doğal ve gereklidir."

M. Brodsky Chenfeld

Oyun ile ilgili ölçme araçları, öğretmenler ve araştırmacılar açısından büyük öneme sahiptir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçları sayesinde çocukların oyun davranışları, becerileri, oyun türleri, oyun/oyuncak tercihleri, oyun sırasında yetişkin ve akranlarla etkileşimleri gibi birçok farklı alanlarda inceleme yapmak mümkün olacaktır. Kitabın çeşitli bölümlerinde (Bölüm 9, 13 ve 19) konuların bağlamında oyun ile ilgili ölçme araçlarından bahsedilmeye çalışılmıştır. Bu bölüm de Türkiye'de geliştirilmiş, Türkçeye uyarlanmış ve yurt dışında kullanılan geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış, yaygın bir şekilde kullanılan ölçme araçlarından örnekler verilmeye çalışılmıştır.

Okul Öncesi Dönem Çocukları için Türkiye'de Geliştirilmiş Oyun İle İlgili Ölçme Araçlarından Örnekler

Oyuncak ve Oyun Materyalleri Soru Formu: Özyeşer-Cinel tarafından 2006 yılında hazırlanan anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. Anket formu değişik üniversitelerden uzmanlar tarafından, ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği, anlaşılırlığı, kapsamı açılarından ele alınmış ve uzman görüşlerinin alınmasından sonra anket soru formu tekrar düzenlenmiştir. Anket formunun ebeveynler tarafından kolay anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için anket formu, alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki 5 ebeveyne pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Anlaşılamayan soruların içerikleri değiştirilmeden anlatım ifadeleri değiştirilerek, gerek görülen sorularda açıklamalar yazılarak soru formuna son hali verilmiştir. Birinci bölüm ebeveynlerin yaş, çocuk sayısı, eğitim ve meslek durumu gibi demografik bilgilerini içeren 11 soru**,** ikinci bölüm çocuğun sahip olduğu oyuncaklar ve sayısı, zaman geçirdiği oyuncak sıralaması, oyuncağın nereden temin edildiği, çocuğun oyuncağı seçerken hangi özelliğine göre seçim yaptığı, çocuğun sürekli oynadığı oyuncağının olup olmadığı gibi çocuk-oyuncak ilişkisini içeren 13 soru ve 3.bölüm anne/babanın oyuncağın ne olduğu hakkındaki görüşü, ilk oyuncağı ne zaman aldıkları, hangi durumlarda oyuncak aldıkları, ne kadar sıklıkta ve nereden oyuncak aldıkları, oyuncağa ayırdıkları miktar, çocuklarıyla oyuncak oynama süreleri, oyuncak seçiminde nelere dikkat ettikleri, çocuklarına oyuncak yapıp yapmadıkları gibi anne/babanın oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerini içeren 21 sorudan oluşmaktadır. Toplam 45 sorudan oluşan ankette çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular ile derecelendirmeli sorular yer almaktadır. Form anne ve babalar tarafından doldurulabilmektedir (Özyeşer Cinel, 2006, s. 54).

Okul Öncesi Dönem Çocukları için Türkçeye Uyarlanmış Oyun İle İlgili Ölçme Araçlarından Örnekler

Türkiye'de okulöncesi çocuklarının oyun davranışlarının, oyun türlerinin değerlendirilmesinde kullanılan önemli bazı ölçekler bu başlık altında tanıtılmaya çalışılmıştır.

Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği-ODÖ (The Preschool Play Behaviour Scale-PPBS): 1998 yılında, küçük çocukların oyunlar sırasında gösterdikleri bireysel davranışlarını öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla Robert J. Coplan ve Kenneth H. Rubin tarafından geliştirilmiştir (Coplan and Rubin, 1998). Gülay-Ogelman tarafından 2012'de ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında tüm ölçeğin ve alt ölçeklerinin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı ve test tekrar-test güvenirlikleri hesaplanmıştır. Geçerlik kapsamında ise Türkçe formun kapsam geçerliği, madde analizi ve yapı geçerliği yapılmıştır. Yapı geçerliğinde, tüm ölçek ile alt ölçekler arasındaki korelasyonlar ve alt ölçekler arasındaki korelasyonlar belirlenmiştir. Kriter geçerliğinde çocuklara en çok hangi oyunu oynamayı sevdikleri, öğretmenlere ise çocukların en çok hangi oynamayı sevdikleri sorulmuştur. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar şunlardır:

1. Sosyal oyun (6 madde),
2. Yalnız-pasif oyun (4 madde),
3. Sessiz oyun (4 madde),
4. Yalnız-aktif oyun (2 madde),
5. İtiş-kakış oyun (2 madde).

Ölçekteki her madde, "Hiç", "Seyrek", "Bazen", "Sık sık", "Her zaman" ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Her alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 5'dir. Her alt boyut için toplam puanlar alınarak değerlendirme yapılmaktadır (Gülay-Ogelman, 2012).

Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği-PEAOÖ (Penn Interactive Peer Play Scale-PIPPS): Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği, yüksek risk altındaki kenar mahallelerde yaşayan ve Head Start Eğitim merkezlerinde eğitim gören çocukların ebeveyn ve öğretmenleri tarafından oyun etkileşimlerinin değerlendirilmesi amacıyla 1998'de Fantuzzo, McWayne, Sekino ve Hampton tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin en belirgin özellikleri; serbest oyun esnasında değerlendirilmesi, aynı çocuğun hem öğretmeni hem de ebeveyni tarafından değerlendirilmesi ve özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların oyun davranışlarını değerlendirmesidir. Camgöz tarafından 2010 yılında ölçeğin 60-72 aylık düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanma çalışması

yapılmıştır. Penn Etkileşimli Akran Oyunu-Öğretmen Görüşü Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre çıkarılan 8. madde ile birlikte, ölçeğin alt boyut puanlarının güvenirlik kat sayısının yeterli büyüklükte olduğu ve maddelerin ölçekle uyumlu olduğu görülmüştür. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır:

1. Oyun etkileşimi (9 madde),
2. Oyun aksaması (14 madde),
3. Oyun kopukluğu (10 madde).

Ölçekteki her madde, "Hiçbir zaman (0)", "Nadiren (1)", "Sık sık (2)", "Her zaman (3)" ifadeleriyle değerlendirilmektedir (Akt. Camgöz, 2010, s. 65-66).

Sembolik Oyun Testi (Test of Pretend Play): Vicky Lewis ve Jill Boucher tarafından 1997'de Britanya'da geliştirilmiştir. Test 1-6 yaş arasında normal gelişim gösteren çocuklar ile 8 yaşa kadar olan gelişimsel olarak sorun yaşayan çocukların sembolik oyun gelişimlerini ölçmek amacıyla düzenlenmiştir. Testin sözel olan ve sözel olmayan iki kısmı vardır. Sözel olmayan bölüm daha çok oyunu, model almayı ve daha az sözel yönergeyi içerir (Maltz, 2003. Akt. Aydın, 2008, s. 76).

Sembolik Oyun Testi'nin sözel kısmı dört alt bölümden oluşmakta ve çocuğun sembolik oyun oynaması bu bölümlerden alınan puanlar ile değerlendirilmektedir. Bunlar; günlük nesneler, oyuncaklar ve temsili olmayan materyaller, temsili tek oyuncak, tek başına sembolik oyun oynaması şeklindedir. Sembolik Oyun Testi I. bölümü, *günlük nesneler* (kase ve kaşık) ile çocuğun olmayan nesneleri temsil edebilme becerisini ölçer. II. bölümde, çocuğun *oyuncaklar ve temsili olmayan materyalleri* işlevsel kullanma becerisini ölçer. III. bölümde, çocuğun *temsili tek oyuncak* kullanma becerisi değerlendirilir. Sembolik Oyun Ölçeği' nin IV. bölümünde ise, çocuğun kendisinin *tek başına* sembolik oyun oynaması değerlendirilir. I. bölümden çocuğun alabileceği en yüksek puan 2 iken, II. bölümden alacağı en yüksek puan 8'dir. III. bölümden çocuğun alacağı en yüksek puan ise 12'dir. IV. bölümden çocuğun alacağı en yüksek puan ise 12'dir. Ham puanlar sembolik oyunun yaş eşitliklerine dönüştürülür. Ölçeğin toplamından alınabilecek en yüksek puan ise 34'dür. Sembolik Oyun Testi ile çocukların sembolik oyunları değerlendirilirken, aynı zamanda çocukların kavram gelişimleri, sembol kullanımları, hayal güçleri ve yaratıcılıkları ile duygusal durumları da değerlendirilebilir. Ayrıca, eğitimci ve öğretmenler tarafından gelişimsel güçlükleri olan (alıcı ve verici dil problemleri, öğrenme güçlükleri, duygusal problemler ve otizm gibi) çocukların ihtiyaçlarını belirlemede de kullanılabilir (Lewis ve Boucher, 1997; Akt. Aydın, 2008, s. 78).

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Yurt Dışında Kullanılan Oyun Ölçeklerinden Örnekler

Yurt dışında geliştirilmiş ölçeklerin bazılarının Türkçeye uyarlandığı yukarıda görülmektedir. Burada Türkçe kaynaklarda uyarlama çalışmasına rastlanılamamış, yurt dışında geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlikleri yapılmış, yaygın kullanılan ölçeklerden örnekler yer almaktadır.

Parent Play Beliefs Scale-PPBS (Ebeveyn Oyun İnanç Ölçeği- EOİÖ): Anne babaların okul öncesi dönem çocukların oyunları ile ilgili görüşlerini, bakış açılarını ölçmek için geliştirilmiştir (Fogle and Mendez, 2006). Anne babaların çocukların akademik başarılarına odaklanma ve oyun davranışlarını destekleyici görüşü olarak iki görüşü ölçmektedir. Head Start programındaki 24 ebeveyn ile 30 maddeden oluşan ölçekle yapılan pilot uygulamada Cronbach alpha katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarına 224 anne katılmıştır. Ölçeğin son hali toplam 25 maddeden oluşmaktadır. İki alt boyut bulunmaktadır: 17 madde oyun davranışları, 8 madde akademik başarı ile ilgilidir. Ölçeğin kısa formu 17 maddeden oluşmaktadır. Maddeler "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Emin Değilim", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Maddelerden alınan en düşük puan "1" iken en yüksek puan "5" tir. Ölçek anne ve babalar tarafından doldurulmaktadır (Fogle and Mendez, 2006).

Bebek-Okul Öncesi Dönem Çocuğu Oyun Değerlendirme Ölçeği (Infant-Preschool Play Assessment Scale- I-PAS): Sally Flagler tarafından geliştirilen ölçme aracı, öğretmenlerin, uzmanların, bakıcıların çocukları oyunları, rutin etkinlikleri ve doğal ortamlarında sistematik gözlemlemelerine dayanmaktadır. 0-5 yaş arası çocukları kapsayan ölçekte çocuklar ev, sınıf ve laboratuvar ortamında gözlenebilmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için de ölçme araçları yer almaktadır (Infant-Preschool Play Assessment Scale, 2014).

Oyun Kontrol Listesi (Play Checklist): Heidemann ve Hewitt tarafından geliştirilen kontrol listesinde, 10 alt boyut (nesnelerle sembol oyunu, rol oynama, oyun içerisindeki dil kullanımı, oyun sırasındaki sözel iletişim, oyun sırasında sabırlı olma, akran etkileşimi, oyun grubuna girme, problem çözme, sırasını bekleme ve akran desteği) doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının dramatik oyunlar sırasındaki sosyal becerilerinin gözlemlenmesi söz konusudur (Heidemann, Hewitt and Hewitt, 2009).

Westby Sembolik Oyun Ölçeği (Westby's Symbolic Play Scale): 1980 yılında geliştirilen ölçek 9 ay-5 yaş arasındaki çocukların sembolik oyunlarını ve bu oyunlar paralelinde dil gelişimini ortaya koyan bir ölçme aracıdır. Sembolik oyunla ilgili çeşitli oyun materyalleri (bebekler, arabalar, oyuncak ev, kostüm v.b.) ile çocuğun

serbest bir şekilde oyun oynaması sağlanır. Oyun, sosyal ve sembolik boyutlar doğrultusunda gözlemlenir. Değerlendirme bir çocukla ilgili on oyun gözlemininin ardından gerçekleştirilir (Westby, 1991).

Revize Edilmiş Knox Okul Öncesi Oyun Ölçeği (The Revised Knox Preschool Play Scale-RKPPS): Knox tarafından 1974'te geliştirilen ölçme aracı, yine Knox tarafından 1997'de revize edilmiştir. 0-6 yaş arasındaki çocukların gelişimsel özellikleri çerçevesinde tipik oyun davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir ölçme aracıdır. Ölçek ilk 3 yıl, altı aylık, 4 yaştan itibaren de yıllık periyodlara bölünmüştür. Ölçekte mekan düzenleme, materyal düzenleme, sembolizm ve katılım olmak üzere dört alan bulunmaktadır. Her bir alanda da 12 kategori (büyük kas, ilgiler, manipülasyon, yapılandırma, amaç, dikkat, taklit, dramatizasyon, tür, işbirliği, mizah ve dil) bulunmaktadır. Uygulamada çocuklar 2-30 dakikalık periyodlarda açık ve kapalı alanlarda gözlemlenirler. Genellikle terapistler tarafından uygulanabilmektedir (Lautamo, 2012).

Sonuç

Yukarıda belirtilen ölçme araçları ile oyun konusunda öğretmenlere, araştırmacılara örnekler sunmak amaçlanmıştır. Özellikle yurt dışında geliştirilmiş ölçme araçları oldukça fazladır. Bu bölüm birkaç örnekle sınırlıdır.

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye'de son 10 yıl içerisinde oyun ile ilgili araştırmalar ve yayınlarda bir artış söz konusudur (Kaytez ve Durualp, 2014). Ancak özellikle Türkiye'de geliştirilmiş ölçme araçları son derece azdır. 0-3 yaş arasındaki oyun becerilerini, oyunları, oyuncak tercihlerini ortaya koyan ölçme araçları oldukça yetersizdir. Bu noktada, Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarının oyun becerileri, davranışları ile ilgili ölçme araçlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Tabii yurt dışında geliştirilmiş ölçme araçlarından uyarlamalar da yapılabilir. Okul öncesi dönem oyun konusu ile ilgili yapılan araştırmalar da arttırılmalı, sonuçları yaygınlaştırılmalıdır.

Türkçeye uyarlanmış ya da Türkiye'de geliştirilmiş okul öncesi dönem çocuklarına yönelik ölçme araçlarının bazılarında da oyunla ilgili maddelerin olduğu görülmektedir. Örnek olarak, Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği'ndeki "Yalnız oynamayı tercih eder." maddesi gibi (Gülay, 2008). Fakat birkaç madde ile oyunla ilgili çeşitli değişkenler hakkında bilgi sahibi olmak mümkün değildir. Bu nedenle kapsamlı oyunla ilgili ölçme araçlarına ihtiyaç vardır.

Oyun ile ilgili ölçme araçlarının öğretmenler tarafından kullanımının yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Bu nedenle lisans düzeyinde eğitimlerin verilmesi, uygulama fırsatlarının oluşturulması yararlı olabilir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine de hizmet içi eğitimler verilebilir.

Kaynaklar

Aydın, A. (2008). Sembolik Oyun Testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Camgöz, A. (2010). Ankara örnekleminde Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin 60-72 aylık düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların ebeveyn ve öğretmenlerine uyarlanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Coplan, R. J., and Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: the development and validation of Preschool Play Behavior Scale. Social Development, 7(1): 72-91.

Fogle, L. M., and Mendez, J. L. (2006). Assessing the pay beliefs of African American mothers with preschool children. Early Childhood Research Quarterly, (21): 507-518.

Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Gülay-Ogelman, H. (2012). Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği'ni (ODÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2): 201-221.

Heidemann, S., Hewitt, D., and Hewitt, D. (2009). Play. The pathway from theory to practice. USA: Redleaf Press.

Infant-Preschool Play Assessment Scale (2014). http://chtop.org/Products/I-PAS.html. Erişim tarihi: 09.08.2014.

Kaytez, N., ve Durualp, E. (2014). Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2): 110-122.

Lautamo, T. (2012). Play assessment for group settings. Validating a measurement tool for essessment of children's play perfomance in the day-care context. Finland: Jyväskylä University Printing House.

Özyeşer Cinel, N. (2006). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan annebabaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Westby, C. E. (1991). A scale for assessing children's pretend play. (Eds. C. E. Schaefer, K. Gitlin, K., and A. Sandgrund) Play diagnosis and assessment (pp. 131-161). New York: Wiley.

Son Söz

Bir oyun kitabının son sözü de yine bir oyun olmalıdır.

Hımbıl Oyunu (Geleneksel Oyun-Bursa)

Yaş grubu: 6

Araç-gereç: Hımbıl tahtaları (Yaklaşık 20-25 cm. uzunluğunda, dikdörtgen tahta parçaları ya da mukavva/karton parçalar.)

Uygulama: Oyuncu sayısından bir fazla sayıda hımbıl tahtası hazırlanır. Her hımbıl tahtasına okumayı öğrenmişlerse isimleri, öğrenmemişlerse her birine verilecek semboller yazılır. Bir tahtaya hiçbir şey yazılmaz. Sayışmaca ile bir hakem seçilir. Hakem tahtaları saklar. Verilen komutla çocuklar tahtaları ararlar. Boş tahtayı bulan oyuncu "Hımbıl" olur ve diğer arkadaşlarının vereceği cezayı (tek ayak üstünde zıplama, hayvan taklidi v.b.) yerine getirir. Sayışmaca ile oyun devam eder.