T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU ÖĞRETİCİLERİNİN KURS İÇERİSİNDEKİ OYUN DENEYİMLERİ (ANKARA ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HÜLYA KURUKAHVECİ

FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ANKARA 2025

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

4-6 YAŞ GRUBU KUR'AN KURSU ÖĞRETİCİLERİNİN KURS İÇERİSİNDEKİ OYUN DENEYİMLERİ (ANKARA ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HÜLYA KURUKAHVECİ

FELSEFE ve DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DOÇ. DR. AHMET YEMENİCİ
DANIŞMAN

ANKARA, 2025

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim. 24.10.2025

Hülya KURUKAHVECİ

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın başından sonuna bana sağladığı motivasyon ve desteklerinden dolayı kıymetli danışmanım Doç. Dr. Ahmet YEMENİCİ'ye, tezin şekillenmesinde desteklerini esirgemeyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN ve Prof. Dr. Muhammed Ali YAZIBAŞI'ya ve tez savunma jürisinde yer alarak çalışmama sundukları katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Havva Sinem UĞURLU ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Enis SERİNSU'ya, görüşme yapacağım öğreticilere ulaşmamda kolaylık sağlayan ilgili müftülüklere, değerli meslektaşlarım katılımcı öğreticilere, bana her zaman ilham kaynağı olan sevgili minik öğrencilerime teşekkürlerimi sunuyorum. Okuma ve meslek hayatım boyunca bana sevgi ve merhamet pınarı sunan, her daim güven veren, maddî-manevî desteklerini üzerimden hiç eksik etmeyen ve ebeveynim olmakla bana değer katan ve şeref veren kıymetli ANNEME ve BABAMA, tez sürecim boyunca teyzesizliğe katlanan sevgili yeğenlerime teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Kurs İçerisindeki Oyun Deneyimleri (Ankara Örneği)

Oyunun çocuklar için önemi yıllar boyu araştırılmış ve ortaya konulmuş olsa da zaman ilerledikçe yaşam şartları değişmektedir. Bu değişim çocukların oyun imkânlarını da etkilemektedir. Değişen oyun imkânları çocukların oyuna yükledikleri anlamı nasıl değiştiriyor, hayatlarına nasıl yansıyor, ebeveynler ile öğretmenler neler deneyimliyor ve onları eğitmek konusunda oyunu nasıl kullanıyor soruları güncelliğini korumaktadır. Bu anlamda çalışmanın konusu DİB'e bağlı 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin kurs içerisindeki oyun deneyimleridir. Bu kapsamda çalışmanın problemi 'DİB'e bağlı 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin kurs içerisindeki eğitim-öğretim pratiklerindeki oyun onlar için ne anlama gelmektedir?' sorusu ile ifade edilmiştir. Bu soru altında öğreticiler için oyunun anlamı ve öğreticilerin oyunu eğitime taşıma durumları, ders dışı oyun deneyimleri, çocuklara yönelik oyun gözlem ve deneyimlerinin nasıl olduğu araştırılmıştır. Çalışmanın amacı ise, öğreticiler için oyunun anlamını ve kurs içerisindeki gözlem ve deneyimlerindeki özü nitel yöntemin fenomenoloji deseni ile ortaya çıkarmaktır. Bu yöntem kapsamında görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışma grubu olarak Ankara ili içerisindeki çeşitli ilçelerden maksimum çeşitlilik ve amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 17 öğretici ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme sonrası elde edilen verilerden fenomenolojik kodlama yapılarak temalar oluşturulmuştur. Bu temalarla öğreticilerin dünyasında oyun, eğitim-öğretim süreçlerinde oyun ve çocukların dünyasında oyun olmak üzere üç boyuta ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda mesleklerine hazırlıksız yakalanan öğreticilerin kendilerini, müfredatı ve verilen hizmet içi eğitimleri oyun bakımından yetersiz bularak bireysel ve meslektaş iş birliği ile çabaladıkları tespit edilmiştir. Bu çabalarının yanı sıra çocukluk, annelik ve kurs sürecindeki oyun deneyimlerinin çocukları tanımak ve eğitmek konusunda öğreticileri geliştirdiği sonucu da ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğreticilerin çocukluklarına göre günümüz çocuklarının oyunlarının önemli ölçüde değiştiği tespit edilmiştir. Bu değişimlerin çocukların oyun süreç becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğreticilerin çocukların psikolojilerini dikkate alarak eğitim vermeye, günümüz çocuklarında azalan becerileri kazandırmaya ve genel olarak oyunu tüm derslerde kullanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Din eğitimi, 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticisi, Okul öncesi, Oyun*

ABSTRACT

Play Experiences of 4-6 Year-Old Quran Course Instructors During Courses (Ankara Example)

While the importance of play for children has been studies and demonstrated for years, living conditions change over time. This change also affects children's play opportunities. Questions such as how evolving play opportunities alter the meaning children assing to play, how they impact their lives, what parents and teachers experience, and how they use play to educate them remain relevant. In this context, this study focuses on the play experiences of 4-6 year-old Quran course instructors affiliated with the Directorate of Religious Affairs (Diyanet). The research question is: "What are the play mean for instructors of 4-6 year-old Quran course affiliated with the Directorate of Religious Affairs (Diyanet) within the context of their educational practices?" This question explores the significance of play for instructors, their integration of play into education, their extracurricular play experiences, and their observations and experiences with children's play. The purpose of the study is to uncover the meaning of play for teachers and the core of their observations and experiences within the course, using the phenomenological design within qualitative methodology. An interview form was developed based on this approach. Data were collected through semi-structured interviews with 17 teachers selected from various districts in Ankara using maximum variation and purposive sampling. Phenomenological coding was then employed to identify themes from the interview data. These themes were organized into three dimensions: play in the world of teachers, play in educational processes and play in the world of children. The findings revealed that teachers, often unprepared for their roles, found the curriculum, in-service training, and their own readiness inadequate regarding play. They struggled both individually and collaboratively. Additionally, it was also concluded that play experiences during childhood, motherhood, and the course process improved teachers' ability to understand and educate children. Furthermore, it was observed childhood play experiences, motherhood, and the course process enhanced teachers' ability to understand and educate children. It has been determined that contemporary children's play has significantly changed compared to the instructors' childhood play experiences. These changes have adversely impacted their ability to express these skills through play. Teachers

considered children's psychology in their instruction, aiming to develop skills that are diminishing in today's children, and generally incorporated play into all lessons.
Keywords: *Religious education, 4-6-year-old Quran course instructor, Preschool, Play*

KISALTMALAR DİZİNİ

DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
UNICEF	: United Nations Children's Fund
vd.	: ve diğerleri
MKÇ	: Merkez-Kadrolu-Çok Sınıflı
MKA	: Merkez-Kadrolu-Az Sınıflı
MFÇ	: Merkez-Fahri-Çok Sınıflı
TKÇ	: Taşra-Kadrolu-Çok Sınıflı
TKA	: Taşra-Kadrolu-Az Sınıflı
TFÇ	: Taşra-Fahri-Çok Sınıflı
TFA	: Taşra-Fahri-Az Sınıflı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Grubu Tablosu…. 51
Tablo 1. Boyut-Tema-Kategori Tablosu…. 56

İçindekiler

ONAY SAYFASI i
BEYAN ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZET iv
ABSTRACT v
KISALTMALAR DİZİNİ vii
TABLOLAR DİZİNİ viii
GİRİŞ 1
Araştırmanın Problemi 1
Araştırmanın Amacı 3
Araştırmanın Önemi 4
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılığı 5
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 6
1.1. Oyun 6
1.1.1. Oyun Kuramları 6
1.1.2. Oyun Türleri 16
1.2. Okul Öncesi Dönemde Gelişim ve Oyun 26
1.2.1. Okul Öncesi Dönemi Fiziksel Gelişim ve Oyunun Katkısı 27
1.2.2. Okul Öncesi Dönemi Bilişsel Gelişim ve Oyunun Katkısı 30
1.2.3. Okul Öncesi Dönemi Dil Gelişimi ve Oyunun Katkısı 35
1.2.4. Okul Öncesi Dönemi Sosyal-Duygusal Gelişim ve Oyunun Katkısı 36
1.2.5. Okul Öncesi Dönemi Ahlâkî Gelişim ve Oyunun Katkısı 38
1.3. Okul Öncesi Dönemde Eğitim ve Oyun 39
1.3.1. Okul Öncesi Eğitimi 39
1.3.3. Okul Öncesi Eğitimi ve Oyun 41
1.4. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı ve Ders Kitapları 45
2.YÖNTEM 49
2.1. Araştırmanın Modeli 49
2.2. Çalışma grubu 49
2.3. Veri toplama araçları 52
2.4. Veri toplama süreci 52
2.5. Verilerin analizi 52

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 53
3. BULGULAR 54
3.1. Öğreticilerin Dünyasında Oyun 58
3.1.1. Öğreticilerin Kendi Çocukluklarındaki Oyun Deneyimleri 58
3.1.2. Annelik Deneyimi ve Oyun 67
3.1.3. Meslek Hayatına Yansıyan Önceki Meslekî Deneyimler 70
3.1.4. Kurs Sürecinde Dönüşen Öğreticinin Oyun Deneyimleri 70
3.2. Eğitim-Öğretim Süreçlerinde Oyun 77
3.2.1. Çocuk Eğitimi ve Oyun 77
3.2.2. Oyun Bakımından Ders Kitapları 84
3.2.3. Oyun Bakımından Öğreticinin Programı ve Uygulama Deneyimleri 88
3.2.4. Öğrenme ve Birlikte Yaşam Alanı Olarak Serbest Oyun 112
3.3. Çocukların Dünyasında Oyun 147
3.3.1. Oyunla Anlam Bulan Çocuk 147
3.3.2. Çocukların Oyun Dünyasında Temel Deneyimler 154
3.3.3. Çocukların Kurs Sürecinde Dönüşen Oyun Deneyimleri 170
4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER 179
4.1. Öğreticilerin Dünyasında Oyun 179
4.2. Eğitim-Öğretim Süreçlerinde Oyun 185
4.3. Çocukların Dünyasında Oyun 209
5. KAYNAKLAR 222
EKLER 254
Ek 1. Etik Kurulu Proje Onay Belgesi 254
Ek 2. Ankara Müftülüğü Araştırma İzni 255
Ek 3. Ders Kredileri Tablosu 256
Ek 4. Görüşme Formu 257

GİRİŞ

Araştırmanın Problemi

Çocukların doğuştan getirmiş olduğu yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamak için onların zihinsel, sosyal, bedensel ve duygusal gelişimlerini pozitif yönde desteklemek, onların çeşitli deneyimlerle elde edilebilen bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlamak ve her yönü ile geleceğe hazırlamak için okulöncesi süreçte verilen eğitimin önemi büyüktür (Kadim, 2012). Okul öncesi eğitim çocuğun bireysel yeteneklerine, ilgi, gereksinim ve gelişim seviyelerine uygun hazırlanan programlar yolu ile uygulanan etkinliklerle; temel beceriler kazanmasında, gruba katılmasında, duygu ve düşüncelerini arkadaşlarına ifade edebilmesinde, olumlu iletişim kurmasında, gerekli alışkanlıkları kazanmasında, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, dayanışma gibi sosyal becerileri kazanmasında ve geliştirebilmesinde önemli rol oynamaktadır (Durualp & Aral, 2010).

Çocukla iletişim kurmanın ve onların dünyasını paylaşmanın ise birçok yolu vardır. Özellikle okul öncesinde oyun bu yolların en doğal olanı, en sık kullanılanı ve en sağlıklı sonuç verenidir (Kadim, 2012). Çocuk için oyun; yabancı olduğu, birçok bilinmeyenle dolu bir dünyada dış çevreyi anlamaya, onun olanaklarını keşfetmeye çalıştığı çok önemli bir davranış biçimidir. Çocuk, oyun sırasında yalnızca dış çevreyi anlamaya, kavramaya, dış çevrenin olanaklarını kullanmaya çalışmakla kalmaz; kendini de çeşitli özellikleriyle keşfeder (Önder vd., 2020). Oyun, beynin uyarılmasını ve aktif olmasını garanti eder. Bu durum, oynayan çocuğu hem tanıdık olanda ustalaşması için hem de tanıdık olmayana bilgi, beceri ve anlayış kazanma bakımından tepki göstermesi için motive eder ve meydan okur (J. R. Moyles, 1989, akt. Önder, vd., 2020).

Oyun, çocuğun anlamlı ve amaca hizmet eden bir yolla öğrenme deneyimi yaşamasına fırsat sağlar. Oyun, çocukların müfredat içeriğine ulaşmasını sağlayacak bir bağlam sunar. İngiltere'deki Müfredat Kurumu, nitelikli erken çocukluk programları için oyun fırsatlarının zengin olduğu bir müfredat planlamasının temel alınması gerektiğini savunmaktadır (QCA, 2000). Temel öğrenme biçimi olarak oyun ele alındığında, çocukların çeşitli öğrenme deneyimlerini keşfedeceği, geliştireceği ve sergileyebileceği bir ortam sağlanmış olur. Çocuklar, oyun yoluyla kazandıkları bu öğrenme deneyimlerinin yardımıyla

çok fazla kazanımlar elde ederler (Önder vd., 2020). Okul öncesi çağındaki çocukların gelişimine büyük katkı sağlayan değerlerin (Kuzu, vd. 2018) ve dengeli olmak koşuluyla çocuk eğitiminde büyük önem taşıyan dini bilgilerin (Oruç, 2021b) eğitimini veren kurumların müfredatlarında da oyun fırsatlarının yer alması öğrenme deneyimi kazanmaları açısından önemli destek sağlar (QCA, 2000).

Ülkemizde değerler eğitimi devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından MEB bünyesinde (MEB, 2024a), din ve değerler eğitiminin her ikisi birden ise DİB'e bağlı 4-6 yaş Kur'an kurslarında verilmektedir. 4-6 yaş Kur'an kurslarının 17.09.2011 tarih ve 28057 sayılı resmî gazetede yayınlanan kanun hükmünde kararname ile din eğitiminde yaş sınırlamasının kaldırılması üzerine[1] 26.01.2012 tarihinde Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi ile temelleri atılmıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde 10 ilde pilot uygulama ile eğitime başlanmıştır (DİB, 2014). Bu kurslar vatandaşların talepleri üzerine 2014-2015 eğitim-öğretim yılında da tüm ülkede faaliyet göstermeye başlamıştır (DİB, 2016). Kurslar açıldığından bugüne müfredat içeriği ve ders isimlerinde ara ara değişiklikler yapılarak eğitimin kapsamı genişletilmiştir. Değişen ve yeni eklenen derslerle konu ve kazanımlar da zenginleşmiştir (DİB, 2013, 2018, 2022a). Konuya okul öncesi dönem çocukları için önemli bir yeri olan oyun (Önder vd., 2020) açısından bakıldığında 4-6 yaş Kur'an kursları açıldığından bugüne müfredat ve ders kitaplarında oyunun hep yer aldığı görülmektedir (DİB, 2013, 2018, 2021a, 2024a, 2024b, 2024c, 2022a). 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde kullanılmaya başlanan kitaplarda ise oyun oranı önceki kitaplara göre artırılmıştır (DİB, 2024a, 2024b, 2024c). Ayrıca 2022 öğretim programı ile çocuklara serbest oyun vakti tanınmasına dair bir ekleme yapılmıştır (DİB, 2022a).

Tüm bunlardan hareketle oyunun çocuklar için önemi ve 4-6 yaş grubu Kur'an kursları açıldığından bu yana müfredat ve ders kitaplarında giderek artan oranda yer alması bu kurslardaki oyun uygulamalarının anlaşılmasını önemli kılmaktadır. Bu uygulamalar akademik anlamda ise araştırılması gereken bir konu niteliği taşımaktadır. Bu anlamda eğitim-öğretim süreçlerinde ders içinde ya da dışında oyun yönteminin uygulayıcısı olan öğreticilerin ve gözlemledikleri öğrencilerinin oyuna yönelik deneyimleri araştırılmaya değer görülmektedir. Öğreticiler oyundan ne anlamaktadır, ders içinde/dışında oyunla ilgili hangi pratikleri yaşamaktadır ve oyun işe koşulduğunda hangi sonuçlar ortaya çıkmaktadır gibi sorular bu süreçte ayrı bir anlam kazanmaktadır. Alanda yapılan çalışmaların bu

[1] (Ekonomi Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname, 2011)

kapsamda irdelenmesi, veri ve bilgi boyutu ile oluşan boşlukların öğreticilerin deneyimlerini de dikkate alarak tamamlanması bu sürecin kritik yönlerinden birini oluşturmaktadır.

Bu kapsamda araştırmanın problemi, 'DİB'e bağlı 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin kurs içerisindeki eğitim/öğretim pratiklerindeki oyun, onlar için ne anlama gelmektedir?' sorusu ile ifade edilmiştir. Bu çerçevede şu alt sorular cevaplanmıştır:

1. 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticileri için oyun çocukluk, yetişkinlik ve öğreticilik gibi bireysel yaşam durumları dikkate alındığında ne anlama gelmektedir?
2. 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin oyunu öğrenme ortamlarına taşıma durumları nasıldır?
3. 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticileri ders içerisinde ve dışında oyunu uygularken neler yaşamaktadırlar?
4. 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin ders kitaplarındaki oyunlara yönelik deneyimleri nasıldır?
5. 4-6 yaş grubu çocukların kurs içerisindeki oyun deneyimleri ve alışkanlıkları öğreticiler için ne anlama gelmektedir?
6. 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticileri kendi çocukluk oyunlarına göre günümüz çocuklarının oyunlarında nasıl değişimler gözlemlemektedirler?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada DİB'e bağlı 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticileri için oyunun anlamı ve kurs içerisindeki gözlem ve deneyimlerinin özünü nitel yöntemin fenomenoloji deseni ile ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda ortaya konan sonuçlar ile 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin kendi deneyimlerini fark etmeleri, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ilgili biriminin 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerine yönelik hizmet içi eğitim düzenlerken ve bu öğreticileri yetiştiren fakültelerin eğitim programlarını hazırlarken dikkate almaları ve alan yazında çalışılmamış bir problemi ele alarak Din Eğitimi bilim dalına katkı sağlanması beklenen yararlar arasındadır.

Araştırmanın Önemi

Din ve değerler eğitiminde çocukların öğrenme deneyimleri keşfedip, kazanım elde etmesine olanak sağlayan oyun yoluyla öğretme (QCA, 2000), işlevsel bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar oyunla eğitim içerisinde ilk elden tecrübe edinirler ve yaparak-yaşayarak öğrenmiş olurlar. Bu da öğrenmelerini kolaylaştırdığı kadar, verilen eğitimin kalıcılığını da artırır (Yorulmaz, 2019). Bu anlamda yaşları gereği kavramdan çok pratik boyutu ile eğitim verilmesi uygun düşen okul öncesi çocuklarına din ve değerler eğitimini oyun yoluyla vermek önem kazanmaktadır (Güven, 2017; Mert, 2015; Yorulmaz, 2019; Çelik, 2004).

Bu anlamda literatüre bakıldığında 4-6 yaş kurslarını öğretici yeterlilikleri (Korkmaz, 2020; Kuzu, 2025; Üzümcü & Çınar, 2020; Yorulmaz, 2016), öğretim programı (Aşkın, 2022; Aşkın & Er, 2023; Aşlamacı, 2020; M. Z. Aydın & Budak, 2020; Bacı, 2019; Bayka, 2019; Çapçioğlu & Tosun, 2015; Kurukahveci, 2024; Urdoğan, 2019; Yüksel, 2022), fiziksel imkânlar (Hendek & Sarı, t.y.; Türkmen & Bayrakdar, 2020), ders kitapları (İ. Bulut & Sarı, 2021; Gelici, 2022; Yıldırım, 2022) gibi konular ile genel anlamda öğretici ve velilerin görüş ve beklentilerini (Aybey, 2019; Çakmak & Ecer, 2020; Ecer, 2023; Gün, 2016; Kasar & Aydın, 2023; Kurt, 2017; Yazıbaşı, 2020) konu edinen çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Konuya oyun açısından bakıldığında ise bu kurslarda yaşanan oyun deneyimlerinin genelini konu edinen bir çalışma bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu konuda var olan çalışmalardan Kur'an-ı Kerim (Ayar, 2020) ve değerler eğitimi (Acur, 2019; Karaca, 2020) derslerine yönelik uygulamaları konu edinirken içinde oyuna da yer veren çalışmalar bulunmaktadır. Yine aynı şekilde farklı konuları esas alırken içerisinde öğreticilerin oyun yöntemini kullanma yeterliliğine değinen çalışmalar bulunduğu görülmektedir (Dinçer, 2020; Korkmaz, 2020; Yağcı, 2020). Bu çalışmalardan farklı olarak Yorulmaz öğreticilerin drama yöntemini kullanma yeterliliklerini doğrudan konu edinmiştir (Yorulmaz, 2016). Literatür incelendiğinde bunlar dışında eğitim süreçlerinde doğrudan oyunu konu edinen dört çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan Çamlı, nitel araştırma deseni çerçevesinde literatür taraması ve doküman incelemesi ile 4-6 yaş çocukları için değerler eğitiminde drama ve eğitsel oyun kullanımının etkisini ortaya koymaya çalışmıştır (Çamlı, 2021). Ayrıca Kayatuzu eğitsel oyunlarla sorumluluk değerinin öğretimine yönelik öğrencilerin görüşlerini esas alan bir çalışma yapmıştır (Kayatuzu, 2025). Şaşa Kur'an-ı Kerim dersinde öğreticilerin eğitsel oyuna ne düzeyde yer verdiklerini araştırmıştır (Şaşa, 2021). Turğut'un ise 4-6 yaş öğrencileri ile görüşme yaparak Kur'an eğitiminde eğitsel oyun kullanımının çocuklar

üzerindeki etkisini anlamaya çalıştığı görülmektedir (Turğut, 2024). Ayrıca Birleşmiş Milletler tarafından bir çocuk hakkı olarak nitelendirilen serbestçe oynama hakkının (UNICEF, 1989) yansıması sayılabilecek 4-6 yaş kurslarında serbest oyun vaktine yönelik de literatürde bir çalışma bulunamamıştır. Serbest oyun vaktinde öğretici ve çocukların yaşadıkları deneyimleri içermesi de çalışmanın önemini artırmaktadır.

Çalışmada ortaya konan sonuçlar ile Kur'an kursu öğreticisi, DİB ve Din Eğitimi alanı adına beklenen yararlar da çalışmanın önemini göstermektedir. Ayrıca günümüz çocukları ile öğreticilerin çocukluk oyunlarındaki beceri farklarının ortaya konulması ile günümüz problemlerine değinilmesi ve öğreticilerin deneyimleri üzerinden çözüm stratejilerinin ortaya konması bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılığı

Araştırma, alanının din eğitimi olması ve din eğitimi veren 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin oyun deneyimlerinin incelenmemiş olması bakımından 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticilerinin deneyimleri üzerinden oyuna yükledikleri anlamı, kurs içerisindeki oyun deneyimlerini ve çocukların oyun deneyimleri üzerine gözlemlerini kapsamaktadır. Bu araştırma, maksimum çeşitliliği sağlayacak ve elde edilecek veri bakımından gerekli doyuma ulaştıracak şekilde Ankara ili içerisindeki çeşitli ilçelerdeki 17 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticileri ile sınırlıdır. Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Elmadağ ve Çubuk ilçe müftülüklerine bağlı Kur'an kurslarından amaçlı örnekleme ile seçilen 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticileri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya yalnızca 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğreticileri dahil olup ihtiyaç odaklı Kur'an kursları kapsam dışındadır. Ayrıca 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde aktif görev yapan kadrolu ve fahri öğreticiler kapsama dahil edilmiştir.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Oyun

Oyun, bebeklik dönemiyle birlikte insan hayatında daha ilk günlerden itibaren yerini almaya başlar ve devam eder (Bardak & Topaç, 2022). Fakat tüm özellikleri ile daha çok çocukluk döneminde oynanır. Çünkü çocukluk dönemi oyunla eşdeğerdir (Ergün, 1980). Oyunun özellikleri ve ölçütü çeşitli araştırmacı, çocuk ve yetişkinler gibi farklı cephelere göre farklılaşmaktadır. Oyun ile işin sınırları da net olmayıp kişisel görüşlere göre değişir. Bu bakımdan oyun hakkında evrensel bir tanımlama yapmak güçtür (Erşan, 2022; Önder vd., 2020). Belli bir oyun tanımı verilememesinin en temel sebeplerinden biri oyunu tanımlayan disiplinlerin bakış açısını yansıtmasıdır. Örneğin eğitimcilerin tanımlamalarında oyun aktif bir etkinlik ya da davranış olarak nitelendirilirken sosyokültürel antropolojik bakışta davranıştan çok eğilimi ifade eder. Ayrıca oyunu tanımlamak için özellikleri ve çeşitleri dikkate alınarak da bir ayrım yapılır. Bu bakımdan oyunun ne olduğunu anlayabilmek için çeşitli özelliklerini ortaya koymaya çalışan araştırmalar yapılmıştır. Bu noktada birçok kuramcı bazı özellikler üzerinde hemfikirdir (Önder vd., 2020). Bu özellikler oyunun tanımına esas olacak nitelikleri ve oyunun işten ayrılan yönlerini ortaya koyan Gonzales-Mena'nın tespit ettiği ölçütler arasında da yer alır. Buna göre oyun (Gonzales-Mena, 2008);

- İçsel motivasyon ile güdülenerek, serbestçe ve isteyerek oynanan,
- Dışarıdan dayatılan kurallardan bağımsız olarak kendi iç kuralları olan,
- Gerçeklerin dışına çıkılabilen,
- Eğlenceli ve haz veren,
- Sonuçtan çok sürece yönelinen bir etkinliktir.

Ayrıca oyunun tek bir tanımı olmadığını, kültürel ve bireysel bağlamda değiştiğini savunan Sutton-Smith'in oyun tanımının da bu yönde olduğu dikkat çeken bir durumdur (Sutton-Smith, 2001).

1.1.1. Oyun Kuramları

Araştırmacılar tarafından oyunun ne olduğu ve çocukların neden oynadığı konusunda farklı fikirler ve kuramlar ortaya konmuştur (Aksoy & Dere Çiftçi, 2022; Erşan, 2022). Bu

anlamda kendi görüşleri doğrultusunda oyunun amaçlarını tanımlamaya çalışan birçok kuram gündeme gelmiştir. Bu kuramlar genel olarak Klasik kuramlar ve Çağdaş kuramlar olarak iki ana başlık altında ele alınmaktadır (Aksoy & Dere Çiftçi, 2022; Öncü Ç. & Özbay, 2014). Bunlara oyunu eğitim için araç olarak gören kuramlar da eklenebilir (Önder, 2020b).

1.1.1.1. Klasik Kuramlar

Bu kuramlar 19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla kadar olan kuramlardır. Klasik kuramcılar daha çok kendi felsefî görüşleri doğrultusunda oyunun amacı ve ortaya çıkış nedenlerini açıklamaya çalışırlar (Öğretir, 2008; Öncü Ç. & Özbay, 2014; Yamaner & Denizci, 2021). Bu anlamda fazla enerji, alıştırma ve tekrarlama gibi klasik kuramlar oyunu deneysel olarak değil de kendi evrimsel görüşleri doğrultusunda değerlendirmeleri ve bu yönüyle çocuklar için oyunun anlamını açıklayamamaları bakımından eleştirilir (Şenyuva, 2023).

Fazla Enerji Kuramı

Kuram Alman şair Schiller ve İngiliz filozof Spencer tarafından ortaya konulmuştur. Bu kurama göre çocukların ihtiyaçlarının anne-babaları tarafından karşılanması ve doğuştan etkin olmaları nedeniyle üzerlerinde enerji birikmesi meydana gelir. Çocuklarda biriken bu enerji gerginliğe sebep olur ve çocuklar bu enerjilerini oyun etkinlikleriyle boşaltıp rahatlarlar. Oyuna amaçsız bir etkinlik olarak bakan bu kurama göre oyunun fazla enerjinin atılmasına yaramaktan başka bir işlevi yoktur (Isenberg - Jalongo, 2006, akt. Aksoy; Önder, 2020).

Dinlenme Kuramı

Alman şair Lazarus ve Patrick'in savunduğu bu kuram fazla enerji kuramının tam tersi görüştedir. Bu kurama göre zihinsel ya da bedensel yönden yorulan çocuklar, enerjilerini yeniden toplamalarını sağlayan kaba motor etkinlikleri içeren oyunlar oynayarak rahatlarlar (Isenberg - Jalongo, 2006, akt. Aksoy; Sevinç, 2004). Bu kuram oyunu çeşitli yönlerden yorulan çocukların hareketlenerek dinlenme, rahatlama, bir bakıma canlanma aracı olarak görür (Erşan, 2022).

Alıştırma/Uygulama Kuramı

Çocukların neden oynadıklarını araştıran ve oyunda alıştırmayı ön planda tutan bu kuramın savunucusu filozof Groos'tur. Bu kuramda oyunun içgüdüsel olduğu ve türlere özgü olarak insan ve hayvanlarda görüldüğü görüşü esas alınmaktadır (Groos, 1898; Sevinç, 2004). İnsanlar ve hayvanlar gelecekte öğrenmesi gerekenleri oyunla deneyimleyerek hayatlarına alırlar (Groos, 1898). Groos kuramında daha çok insanların evrimcilerin var saydığı önceki türlerin iç güdülerini taşıdığını ve çocukların oyun oynayarak bu iç güdülerinden kurtulduklarını savunur (Can, 2023; Şenyuva, 2023). Çocuklarda öncelikle içgüdüsel olarak başlayan oyunların zamanla bilinçli bir şekle dönüştüğünü ifade eden Groos, çocuk oyunlarının gelişimle birlikte farklılaştığını savunur (Groos, 1901).

Tekrarlama/Bağlantı Kuramı

Tekrarlama kuramının temsilcisi Hall, alıştırma kuramı gibi oyunu içgüdüsel olarak açıklamaya çalışsa da bu kuramın tam tersi görüşe sahiptir. Hall'a göre çocuklar evrimci bir düşünce ile ırkının geçmişteki tür özelliklerini tekrarlar ve oyunların gelecekle ilgisi yoktur. Bu kuramda çocukların hayvanlar ile yetişkinler arasında bir yerde bulunduğu görüşü esastır. Bugünün yaşam şartlarındaki farklılıkları açıklamakta yetersiz kalması yönüyle eleştiri alan kuramın görüşüne göre çocuklar, tekrarladığı tırmanma, beyzbol oyunu gibi oyunlarla evrimcilerin var saydığı ilkel insanların avlanma, savaşma, sığınaklar kurma gibi yaşantılarını tekrar ederek bu içgüdülerden kurtulur (Isenberg - Jalongo, 2006, akt. Erşan, 2022; Sevinç, 2004).

1.1.1.2. Çağdaş Kuramlar

Çağdaş kuramlar, oyunla ilgili daha çok deneysel araştırmalar yaparak (Öğretir, 2008) oyunun neden oynandığını anlamaya çalışırlar. Bu kuramlar oyunun çocuk açısından sonuçlarını ve gelişim düzeylerine katkısını ele alırlar. Çocuklar için oyunu geçmişteki yaşantıları ve gelişim düzeylerini yansıtma, kendilerini ifade edebilme aracı olarak tanımlarlar (Aksoy, 2022b; Johnson vd., 2004, akt. Belgin, 2022; Sevinç, 2004). Bu kuramlar önceleri Psikanalitik ve Bilişsel Kuramlar olarak ele alınırken (Aksoy, 2022b; Erşan, 2022), günümüzde bunlara yeni kuramlar eklenmiştir. Bu kuramların oluşmasında değişen yaşam şartları etkili olmuştur. Sutton-Smith ve Peter Slade'in kuramları, Reggio Emilia Yaklaşımı,

Zihin Kuramı ve Kültürlerarası Oyun Kuramı bu kuramlar arasında sayılabilir (Önder, 2020b).

Psikanalitik Kuram

Bu kuram doğrudan bir oyun kuramı değildir. Temsilcileri Freud ve Erikson, kendi gelişim kuramlarını açıklarken çocuk için oyunun işlevine değinirler. Freud'a göre oyun, çocukların kişilik gelişimi sürecinde olumlu ya da olumsuz duygularını yansıtarak ve yaşayarak rahatlama ortamıdır. Çocuklar oyun yoluyla gelişim sürecinde karşılaştığı çatışmalara karşı oluşan olumsuz duygu ve kaygılarını da ortaya koyar ve onlarla baş edebilmeyi öğrenirler (Sevinç, 2004). Ona göre oyun, çocukların gerçek hayatta ortaya çıkamayan eğilimlerini de güvenli bir ortamda dışa vurabilmelerine ortam sağlar (Erşan, 2022). Bu anlamda Freud çocukların tekrarlayan oyunlarına dikkat çeker. Çocuklar korku ve kaygılarını oyunlarında tekrar tekrar canlandırarak yansıtır ve kontrol altına almaya çalışırlar. Devam eden canlandırmalar çocukların bitmemiş korku ve kaygılarının işaretidir (A. Freud, 1968, akt. Önder, 2020).

Erikson ise oyunu çocukların sosyal-duygusal ve benlik gelişimlerini destekleyen bir araç olarak görür. Bu anlamda oyun çocukların kimliklerini keşfetmelerini sağlayarak sosyalleşmelerine yardımcı olur. Özellikle girişimciliğe karşı suçluluk evresinde (3-6 yaş), çocuklar oyun oynayarak çevreleriyle etkileşim kurar ve farklı roller deneyimlerler. Çocuklar oyun yoluyla gerçek duygu ve düşünceleriyle ya da yaşadıkları olaylarla başa çıkmaya çalışırlar. Bu anlamda geçmiş, şimdiki ve gelecekteki hayatlarında yaşanan ve yaşanabilecek durumları canlandırırlar. Bu noktada çocuklar oyun sayesinde benliklerindeki belirsizlikleri anlamlandırırlar ve geleceğe dair kaygı ve isteklerini oyunlarına yansıtırlar (Erikson, 1972, akt. Sevinç, 2004). Bu anlamda Erikson oyunu terapi yöntemi olarak kullanan ilk bilim adamıdır. Ayrıca kız ve erkek çocuklarının oyunlarının farklılığına vurgu yapar. Ona göre kız çocukları erkek çocuklarına göre pasif ve içine kapanıktır (Erikson, 1963, akt. Yamaner ve Denizci, 2021).

Bilişsel Gelişim Kuramları

Bu kuramlar oyunun içeriğini çocukların bilişsel ve dil gelişimleri üzerinden açıklarlar (Aksoy, 2022b; Erşan, 2022). Oyunu merkezî bir yerde tutmasalar da oyun hakkında da bilgi sağlarlar. Bu bilgiler oyunun çocuklar için gelişimsel, eğitimsel ve psikolojik yeri ve oyunun gelişimine dair bilgilerdir. Bu kuramlar arasında Piaget, Vygotsky

ve Bruner'ın Bilişsel Gelişim Kuramları ve Berlyne'in Uyarılma Kuramı yer alır (Aksoy, 2022b; Önder, 2020b).

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget oyunun çocukların bilişsel gelişimleri ile paralel bir gelişim izlediğini savunur. Ona göre çocuklar, bilişsel gelişimleri düzeyinde oyunlar oynarlar ve bu anlamda gelişim düzeylerini oyunlarına yansıtmış olurlar (Aksoy, 2022b; Piaget, 1962, akt. Önder, 2020). Aynı zamanda oyun esnasında karşılaştıkları durumları daha önceki bilgileriyle anlamlandırıp zihinsel olarak özümseyerek ya da zihinlerini yeni durumlara göre düzenleyerek (Senemoğlu, 2011) yeni yaşantılarla uyum sağlamaya çalışırlar. Çocuklar bu arada yeni yaşantıları bu zihinsel süreçlerinden geçirerek eski bilgileri ile yeni yaşantıları arasında denge kurmuş olurlar (Erşan, 2022). Bu sayede bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunurlar. Oyun esnasında yaptıkları dengeleme faaliyetleri ile sosyal kural ve normları öğrenmeye başlayarak yetişkin hayatına hazırlanırlar. Bu döngü dinamik bir süreci içerdiğinden Piaget'ye göre oyun statik değil gelişimsel olarak farklılaşan bir yapıdadır (Aksoy, 2022b; Piaget, 1962, akt. Önder, 2020).

Piaget, çocukların bilişsel gelişimlerine paralel olarak sırasıyla alıştırmalı, sembolik ve kurallı oyun evrelerinden geçerek geliştiğini savunur (Öğretir, 2008). Alıştırmalı oyunlar, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının duyusal motor döneminde (0-2 yaş) görülür. Bebekler bu dönemde kendi bedenleriyle ve nesnelerle amaçsız olarak tekrarlama oyunları oynarlar ve bundan haz alırlar. Bu sayede kendi bedenleriyle alıştırmalar yaparak bedenleri üzerinde kontrol sağlamayı öğrenirler (Johnson vd., 1987, akt. Öğretir, 2008; Piaget, 1962, akt. Önder, 2020). Çocuklar işlem öncesi dönemde (2-7 yaş) sembolik oyun oynarlar. 2-4 yaş arasında oyunlarında nesneleri kendi amacının dışında başka amaçlar için kullanırlar. Elindeki kalemi arabaymış gibi oynamak buna örnektir. 4-7 yaş arasında ise çocuklar sosyal roller içeren sosyal dramatik oyunlar oynamaya başlarlar. Piaget'ye göre bu oyunlar, çocukların geçmiş yaşantıları ile sosyal hayat arasında köprü görevi görür. Böylelikle çocuklar sosyal hayata uyum sağlamaya başlarlar. Ancak bu dönemde çocukların mantıksal düşünme becerileri henüz gelişmediğinden tam anlamıyla bir kurallı oyundan bahsedilemez. Somut işlemler döneminde (7-11 yaş) ise çocuklar artık kurallı ve grupla oynanan oyunları daha çok oynarlar. Kurallı oyunlarla sosyal hayata uyum sağlama, toplum tarafından kabul görülme gibi sosyal yönde gelişim sağlarlar (Piaget, 1962, akt. Önder, 2020). Bu süreçte Piaget,

çocuklar üzerinde bilişsel bir gelişim sağlanabilmesi için çocukların seçimlerinde özgür ve aktif bırakılmalarının gerekliliğine vurgu yapar (Önder, 2020b).

Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı sosyal yönüne vurgu yapması bakımından sosyal-kültürel gelişim kuramı olarak da bilinmektedir (Öğretir, 2008; Sevinç, 2004). Ona göre çocuklar çevreden doğrudan etkilenirler. Bu etkilenme sonucunda değişim göstererek çevreyi kontrol etmeye başlarlar (Erşan, 2022). Vygotsky'ye göre çocukların bu bilişsel ve sosyal gelişim sürecinde çevrenin desteği ve etkileşimi önemli bir yer tutar. Bu anlamda Vygotsky çocukların çevresi ile etkileşime girdiği bir alan olarak oyunun önemine vurgu yapar (Vygotsky, 1962, akt. Sevinç, 2004). Ayrıca Vygotsky yakınsal gelişim alanı olarak adlandırdığı alanla oyunu birebir ilişkilendirir (Aksoy, 2022b). Yakınsal gelişim alanı, çocukların kendi performansları ile sağladıkları gelişimleri ile çevrenin desteği ile gösterdikleri gelişimleri arasındaki farktır. Vygotsky'nin çevrenin etkisi ile yakından ilişkilendirdiği bu alanda yetişkin ya da arkadaşların desteği çocukların öğrenebilmeleri arttıkça azalır ve sona erer. Sonucunda çocuklar kendi başlarına yapabilir hâle gelirler. (Vygotsky, 1978, akt. Slavin, 2019b). Çocukların yeni bir oyun öğrenmelerinde ya da kravat bağlama gibi becerileri kazanmalarında ebeveynlerin desteği buna örnek verilebilir (Slavin, 2019b).

Vygotsky'ye göre oyun esnasında dış dünya ile etkileşime giren çocukların sembol kullanma becerileri de artar. Sembol kullanma becerisi çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimlerini önemli oranda şekillendirir (Erşan, 2022). Bu noktada Vygotsky sembolik oyunun özellikle sosyal dramatik oyunların önemini vurgular (Vygotsky, 1978, akt. Önder, 2020). Çocukları sembolik oyun oynamaya Piaget'nin savunduğu gibi yaşanmış deneyimlerin güdülediğini kabul eder. Fakat bu deneyimler Piaget'nin kuramındaki gibi bilişsel kaynaklı olmayıp daha çok sosyal-duygusal anlamda etki bırakan deneyimlerdir. Vygotsky bu deneyimler altında çocukların oyun esnasında gerçekleşmemiş istek ve arzularını canlandırdıklarını savunur ve bu görüşü ile psikanalistlere yaklaşır. Bu bakımdan çocuklar özellikle günlük hayatlarında gerçekleştiremediği istek ve arzularını oyunlarına yansıtarak çözüme kavuşturmaya çalışırlar. Çocuklar oyun aracılığıyla önceki yaşantıları sayesinde neden-sonuç ilişkisi kurup yeni davranışlar edinirler ve çözümler üreterek olumsuz dürtülerinden kurtulurlar. Vygotsky oyunu bir anlamda başka türlü çözümlenemeyen istek ve arzuların keşfi ve hayali çözüm üretme alanı olarak görür. Bu

anlamda oyun çocuklar için gerilimle başlayıp isteklerin kontrol altına alınmasıyla birlikte mutluluk duygusu ile sona eren ve çocuklara olumlu davranışlar kazandıran bir süreçtir. Vygotsky ayrıca çocukların oyun esnasında girdikleri 'doktor, anne, öğretmen' gibi rollerle kendi geleceklerine dair fikirler oluşturduklarını savunur (Vygotsky, 1962, 1978, akt. Sevinç, 2004).

Bruner'ın Bilişsel Gelişim Kuramı

Bruner, oyunun bilişsel kavramsallaştırma ya da yorumlama işlevi ile ilgilenmez. Ona göre oyun, çocukların dış dünyayı gerçeklikten bağımsız olarak hayallerinde canlandırma çabalarıdır. Bu anlamda çocuklar oyun esnasında dış dünyayı kendi bakış açıları ile yorumlamaya çalışırlar (Bruner, 1986, akt. Önder, 2020). Oyun Bruner'a göre çocukların doğal ortamda kendiliğinden öğrenme ortamıdır. Oyun esansında çocuklar, dil, matematik, problem çözme, esnek düşünebilme ve dış dünya hakkında öğrenme imkânı bulurlar. Oyun içerisinde oluşturdukları yeni yaşam deneyimleri ya da farklı rollerle gerçeğe ilişkin farklı seçenekler ve semboller oluştururlar. Bu arada kendilerini de farklı yönleri ve davranışları ile keşfetmiş olurlar (Aksoy, 2022b).

Berlyne'in Uyarılma Kuramı

Berlyne, oyunu keşif dürtüsünü tatmin eden, heyecan uyandıran ve uyarılma durumlarını dengeleyen bir araç olarak tanımlar. Merkezi sinir sistemi en üst düzeyde uyarılmış hâlde çalışmak ister. Uyarılmışlık düzeyi çocukların yaşadıkları yenilik ya da belirsizlikler karşısında arttıkça çocuk bunu yeni bilgiler öğrenerek azaltmaya çalışır. Uyarılmışlık düzeyi normal düzeyin altına inerse çocuk sıkılır ve yeni arayışlara başlar (Berlyne, 1960, akt. Sevinç, 2004). Bu anlamda Berlyne çocukların uyarılmışlık düzeylerini dengeleyebilmelerinde oyunun önemli bir yeri olduğunu savunur. Örneğin çocuklar, oyun içerisinde yapmakta tedirgin oldukları bir eylemi içten uyarılmış oldukları için yapmayı isteyebilirler ve bunu tekrarlarlar. Yaşadıkları haz ile eyleme yeni bir yön vererek sürekli belirsizlikleri artırır ve bu sayede ilgilerini canlı tutarlar. Yenilik katılamaz duruma gelindiğinde o eyleme karşı ilgisizlik durumu oluşur. Bu durum Piaget'nin bilişsel gelişimde özümleme ile dengeleme süreci ile benzerlik gösterir (Berlyne, 1969, akt. Sevinç 2004).

Diğer Kuramlar

Son dönemlerde eğitimde ve yaşam şekillerinde meydana gelen değişimler, oyunu farklı tanımlayan kuramların oluşmasını sağlamıştır. Bu kuramların önceki kuramlarla farklılaşan yönleri olduğu kadar benzer yönleri de vardır (Önder, 2020b).

Bu kuramcılardan Sutton-Smith, oyunun herhangi bir amaca hizmet eden bir araç olarak görülmesini eleştirir. Bu anlamda oyunun eğitim amacıyla kullanılmasına karşıdır. Oyun içerisinde çocukların kendiliğinden sosyalleşecekleri, beceri geliştirecekleri ve olgunlaşacaklarını vurgulayarak oyunların başkaları tarafından organize edilmemesinin gerekliliğine inanır. Oyunun çocukların bakış açılarından yola çıkarak ya da oyun davranışlarının gözlemlenerek daha iyi anlaşılacağını vurgular (Sutton-Smith, 2001, akt. Önder, 2020).

Slade ise oyunu çocuklarla eş değer olarak nitelendirir. Çocuklarda dünyaya sanki oyun oynamak için gelmişçesine bir oyun oynama isteği olduğuna inanır. Ona göre çocuklar büyüdükçe gerçek hayat ile karşılaşır ve oyundan aldıkları zevk azalır. Slade oyunu yansıtma ve kişisel oyun şeklinde ikiye ayırır. Çocukların toprak, ip, taş, oyuncak gibi nesnelerle oynayarak iç dünyasını yansıttıkları oyuna yansıtma oyunu adını verir. Bu oyunu daha çok yürüyemeyen, koşamayan çocukların oynadıklarını savunur. Çocuklar, oynadıkları nesnelere yoğun duygularını, zihinlerindeki hayallerini yansıttıklarından o nesnelerle bağ kurarlar ve tüm dikkatlerini o nesnelere vererek oynarlar (Slade, 1995, akt. Önder, 2020, s. 41). Bu durum çocukların konsantrasyonlarını artırarak dikkat becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. İleride çocuklar bu becerilerini derslerinde kullanabilirler (Önder, 2020b). Kişisel oyunda ise hareketlenen çocuklar tüm bedenleriyle oyuna katılırlar. Çocuklar için burada nesnelerle kurdukları bağdan öte tüm bedenleri ile yaşadıkları deneyimler kalıcı olur. Slade bu anlamda drama oyunlarının çocukların gelişimlerine önemli katkılarının olduğunu vurgular. Slade'e göre bu oyunlara doğru zamanda yer verilmesi, çocukların dengeli bir kişiliğe sahip olabilmelerini sağlar (Slade, 1995, akt. Önder, 2020).

Reggio Emilia Yaklaşımı İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra köylü kadınların İtalya'nın Reggio Emilia kentinde yaptıkları okul ile başlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Yaklaşımın öncüsü eğitimci Malaguzzi'dir (Aslan, 2005). Bu yaklaşımda çocuklar, merak ve hayal güçlerini artırmaya dönük projeleri kendi inisiyatifleriyle yürütürler. Bu anlayış çocukların oyunları için de geçerlidir (Cadwell, 2003, akt. Önder, 2020). Bu anlamda çocuklara somut yaşantılar sunularak keşif yapmaları teşvik edilir. Çocuklar somut yaşantılar üzerinde araştırma ve üretme yaparlar ve hipotezlerini test ederek projelerini yürütürler. Bu kapsamda

çocuklara sembol etkinlikler üzerinden kendilerini ifade etmeleri sağlanır. Çocukların somut yaşantıları sembolize etmelerinde eğitimcilerin 'çocuğun yüz dili' olarak adlandırdıkları ve içinde dramatik oyunun da yer aldığı çeşitli ifade biçimleri yardımcı olur. Öğretmenin bu süreçteki rolü çocuklara yardımcı olmak, sorular sormak ve gerektiğinde geri dönüt sağlamaktır. Öğretmenler bir pusula gibi dışarıdan öğrenme ve öğretme ortamı oluşturmaya çalışırlar (Temel & Çiftçi Dere, 2001). Çevrenin 'üçüncü öğretmen' olarak görüldüğü bu yaklaşımda çevre, doğal malzemelerden oluşan eğitim araçları ve oyuncaklar ile donatılır. Çocuklara dinginlik ve sakinlik veren doğal malzemeler, onların meraklarını ve hayal dünyalarını artırmaya dönüktür. Ayrıca estetik olarak çocukların hoşlarına giden, tüm duyularını harekete geçiren, farklı amaçlar için kullanılabilen ve araştırmayı teşvik eden nitelikte olmalıdır (Cadwell, 2003, akt. Önder, 2020). Çocukların bu ortamlarda öğretmen ve arkadaşlarıyla yakın ilişki içerisinde olması sağlanır. Bu karşılıklı ilişkiler çerçevesinde çocuklar sisteme yenilikler katarlar (Edwards, 2002, akt. Aslan, 2005).

Zihin Kuramı ise sembolik oyunlar üzerinde durur. Kurama göre bu oyunlar çocukların zihinsel sembol üretebilme becerilerini artırır. Sembolleştirebilme becerileri çocukların bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkiler. Diğer bir kuram da Kültürlerarası Oyun Kuramıdır. Bu kurama göre çocuklar oyunları kültürel izler taşır. Farklı kültürlere sahip çocukların oyunlarında nesneleri farklı amaçlarla kullanmak ve rolüne girdikleri kişiler gibi davranmak ortak nokta olarak dikkat çeker. Oyunların konuları, oyun başlatma davranışları ve arkadaş seçimleri kültürler arasındaki farklılıkları oluşturur. Kuramcılar bu farklılıkların çocukların farklı yönlerinin gelişimini sağlayacağı görüşündedirler. Bu farklılıklar arasında oyuncak kültürü ve ailelerin oyuncak tercihi de yer alır. Kuramcılarca ailelerin farklı oyuncak tercihlerinin sebebi, desteklemek istedikleri gelişim alanlarının farklı olması olarak görülür (Önder, 2020b).

1.1.1.3. Oyunu Eğitim Aracı Olarak Gören Kuramlar

Oyunun özellikle eğitim aracı olması yönünü ön plana çıkarıp buna dair materyal geliştiren ve eğitim sistemi ortaya koyan kuramlar da vardır. Bu kuramlar arasında Froebel ve Montessori'nin oyun kuramları öne çıkan kuramlardır (Koçyiğit vd., 2007; Önder, 2020b; Sevinç, 2004).

Froebel'in Oyun Kuramı

Froebel modern okul öncesi eğitimin temelini atan kişidir. Çocukların oyun ve keşfetme yoluyla öğrenmelerine yönelik Almanya'da Kindergarten (Çocuk Bahçesi) adıyla modern anaokulu sistemini geliştirmiştir (Günay, 2024). Froebel'a göre oyun, yalnızca eğlenme aracı olmayıp çocukların bilişsel, sosyal-duygusal gibi çeşitli gelişim alanlarını ve doğal meraklarını destekleyen bir öğrenme şeklidir (Koçyiğit vd., 2007). Oyun, çocukların kendilerini ifade ederek ve hayal güçlerini özgürce kullanarak kendi dünyalarını kurdukları alandır (Akandere, 2013). Bu anlamda Froebel'ın geliştirdiği okul sisteminde çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini destekleyen yapılandırılmış oyunun önemli bir yeri vardır. Çocukların bu oyunlar içerisinde kullandıkları özel tasarlanmış küre, blok, küp gibi eğitsel materyaller bulunur. Froebel hediyesi olarak bilinen bu materyaller, çocukların yaparak öğrenmesini destekleyen nesnelerdir. Çocuklar bu nesnelerle oynayarak nesneler hakkındaki biçim ve estetiği, nesneler arasındaki ilişkileri kavrayabilir ve mekânsal farkındalık kazanabilirler. Aynı zamanda matematik, geometri, mimarlık gibi alanlarda bilgileri artar. Froebel, doğal çevreyle etkileşimin çocukların gelişimlerini desteklediğini savunur. Bu anlamda çocukların doğal ortamda doğayı gözlemlemeleri de sağlanır (Önder, 2020b). Ayrıca çocuklar, çeşitli aktiviteler ve meslek oyunları ile beceri yönünden desteklenmeye ve hayata hazırlanmaya çalışılır. Çocukların bu çalışmaları bireysel ya da ekiple yapmaları sağlanarak kişisel ve sosyal gelişimlerine destek olunur (Günay, 2024). Yetişkinler, çocuklar bu nesnelerle oynarken çalışmalarını derinleştirebilmeleri için yanlarında bulunur ve destek olurlar (Önder, 2020b).

Montessori'nin Oyun Kuramı

Montessori, çocukların gelişimlerinin tüm yönleriyle ele alınması gerektiğini savunur. Bu anlamda 'Çocuk Evi' olarak adlandırdığı ve kendi eğitim sistemini uyguladığı bir eğitim merkezi geliştirir. Bu eğitim sistemini uygulayan okul öncesi okulları zamanla farklı yerlerde açılmaya başlar. Bu okullarda çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyebilecek, aynı zamanda çocukları yaşama hazırlayacak nitelikte duyusal ve işlevsel materyaller bulundurulur. Bu anlamda oyun materyalleri de farklı bir anlam kazanır. Çocuklar materyal seçiminde özgür bırakılarak onların kendilerine özgü bir kişilik geliştirmeleri sağlanmaya çalışılır. Bu materyallerle ne yapacaklarına kendileri karar

verirler. Bireysel ya da grupla çalışmak ve oyun ya da farklı etkinlik yapmak konularında serbesttirler (Sevinç, 2004). Montessori çocukların, özellikle 0-6 yaş grubunun emici bir zihin yapısına sahip olduklarını savunur. Bu bakımdan Montessori'ye göre çocuklar aktif bir şekilde kendi başlarına öğrenebilirler (Britton, 1992, akt. Bayer, 2018). Yetişkinlerin burada rolü çocuklara bu ortamı sağlamaktır. Aynı zamanda onların beceri kazanabilmeleri ve öğrenebilmelerini artırmak amacıyla gereken durumlarda onlarla oyun oynamaktır (Sevinç, 2004). Bu sistemde çocuklara kendi kararlarını almanın yanında kararlarının sorumluluğunu alma bilinci de yerleştirilmeye çalışılır. Çocuklar bu noktada hata yapma ve hatalarını düzeltme fırsatı bulmuş olurlar (Bayer, 2018). Ayrıca çocukların yaptıkları seçimlerin her birinin farklı gelişim alanlarını destekleyebileceği düşünülür. Bireysel çalışarak ya da oyun oynayarak bağımsız çalışabilme, öz güven gibi benlik gelişimleri beslenmeye çalışılır. Grup etkinlikleriyle iş birliği, empati, sosyal uyum ve sorumluluk gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanır. Materyalli etkinlikler ya da hareket içeren oyunlarla koordinasyon ve hareket becerileri desteklenir. Çeşitli duyusal materyaller ve duyuları ile çevrelerini tanıma etkinlikleri ile bilişsel düzeyde gelişim sağlanmaya çalışılır. Ayrıca çocukların gerçek yaşama hazırlanmaları ve birçok gelişim alanında beceri kazanmaları anlamında bahçe etkinlikleri de önemli bir yer tutar (Bayer, 2018; Montessori, 1992, akt. Önder, 2020; Sevinç, 2004).

Montessori'nin yaklaşımında oyun önemli bir yer tutmakla birlikte çocukların öğrenmeleri oyundan daha ön planda tutulur. Oyun da diğer etkinlikler gibi öğrenmek için bir araç olarak kabul edilir. Bu anlamda Montessori'nin eğitim amacına hizmet etmemesi bakımından dramatik oyunlardan hayalî oyunlara pek yer vermediği görülür (Sevinç, 2004). Ancak gerçekliği taklit eden oyunları çocukların hayata hazırlanmaları anlamında önemli bulur (Montessori, 1992, akt. Önder, 2020).

1.1.2. Oyun Türleri

Oyun, çocuklar üzerinde çeşitli etkilere sahip ve çok yönlü bir olgudur. Bu bakımdan kaynaklarda oyun hakkında çok çeşitli sınıflandırmalar yapılır (Ünsal, 2020). Bu sınıflandırmalar oyunun gelişime bağlı özelliklerini ve uygulama temelini dikkate alan iki çatı altında değerlendirilebilir (Rakap Parlak & Rakap, 2014).

1.1.2.1. Gelişimsel Özelliklere Bağlı Sınıflandırma

Bu sınıflandırma çocukların yaş dönemlerine göre gelişim durumlarına yönelik sınıflandırmadır (Ünsal, 2020). Çocukların oyun davranışları ve becerileri gelişim durumlarına göre farklılık gösterir. Gelişim özellikleri ise genellikle yaşa bağlı olarak değişir. Yaşa bağlı gelişimi sosyal ve bilişsel yönleriyle ele alan araştırmalar, oyunu da bu özelliklere göre değerlendirirler. Bu araştırmalar, kendi inceledikleri alan çerçevesinde çocukların farklı dönemlerde farklı oyunlar oynadıklarını ortaya koymaktadır (Erşan, 2022; Yavuzer, 2005). Bunlardan Piaget, Smilansky ve Parten'ın oyun sınıflamaları yaklaşık olarak diğer sınıflandırmaları da kapsar niteliktedir (Aksoy, 2022; Erşan, 2022). Piaget ve Smilansky'nin oyun sınıflandırmaları bilişsel gelişim aşamalarına bağlı iken, Parten'ın sınıflandırması sosyal gelişim aşamalarına bağlıdır (Aral vd., 2000).

Piaget'nin Oyun Sınıflandırması

Piaget, oyunun bilişsel gelişime paralel olarak geliştiği görüşündedir. Ona göre çocuklar, duyu-motor döneminde (0-2 yaş) işlevsel ya da uygulamalı, işlem öncesi dönemde (2-7 yaş) sembolik ve somut işlemler döneminde (7-12 yaş) kurallı oyunlar oynadıklarını savunur (Piaget, 1962, akt. Erşan, 2022).

İşlevsel (Alıştırmalı) Oyun: Piaget'ye göre bebekler, duyu-motor döneminde işlevsel oyunlar oynarlar (Piaget, 1962 akt. Erşan, 2022). Duyu-motor döneminde bebekler, duyu sistemleri aracılığıyla aldıkları bilgilerle kendi bedenlerini ve çevrelerini tanımaya başlarlar. Öncelikle bedensel hareketlerle başlayan oyunlar bu dönem içerisinde nesne oyunlarına döner (Alisinanoğlu, 2004; Yavuzer, 2005). Bebekler, tesadüfen yaptıkları hareketleri tekrarlayarak öğrenirler. Bu hareketleri tekrarlamaktan zevk alırlar. Örneğin elini tesadüfen bir nesneye çarpması sonucu nesnenin sallanması bebeklerin dikkatini çeker ve bu hareketi zevk alarak tekrarlarlar (Erşan, 2022). Bebeklerin duyu-motor dönemde sık yaptıkları tekrarlayan hareketleri dudak şapırdatma, emme, elleri açıp kapama, uzanma, yakalama, vurma, atma ve sallama gibi hareketlerdir (Çakmak & Elibol, 2019). Piaget bu oyunların bebeklerin bilişsel gelişimlerini artırdığını savunur. Bebekler yaptıkları bu tekrarlayan hareketlerle kendi bedenlerini ve çevreyi tanır ve kontrol etmeyi öğrenirler. Bu sayede bebeklerin hayatta kalabilmek için gerekli motor becerileri ve duyu sistemleri de gelişir. Gelişen motor becerilerle bir bakıma bebeklerin sözel olmayan zekâları gelişim gösterir (Erşan, 2022).

Sembolik Oyun: Piaget'ye göre çocuklar, işlem öncesi dönemde sembolik oyun oynarlar (Piaget, 1962 akt. Erşan, 2022). Sembolik oyunu çocuklar, bir nesneye ait işlevi farklı bir nesne üzerinde canlandırarak ve farklı kişi ya da karakterlerin rollerine girerek iki şekilde oynarlar. İşlem öncesi dönemin başında çocuklar sopayı at, tabağı direksiyon, oyuncak bebeği kardeşi yerine kullanma şeklinde daha çok nesnelere farkı roller vererek oynarlar. Çocuklar, nesnelerle oynadıkları bu sembolik oyunları, nesneleri zihinde canlandırma ve nesneler arası ilişki kurma gibi zihinsel beceriler sayesinde oynayabilmektedirler. Çocukların yaşları ilerledikçe oyunları sosyal nitelik kazanır ve sosyal roller içerir (Dönmez Baykoç, 1992; Yavuzer, 2005). Çocukların canlandırdıkları roller, öncelikle kendi yaşamlarındaki kişiler ve deneyimlerdir (Sevinç, 2004). Bu anlamda çocuklar doktor, öğretmen, anne, baba gibi rollere girerler. Girdikleri rollerle çocuklar hem bu rolleri içselleştirebilmekte hem de kendi kişiliklerinin farkına varabilmektedirler (Oğuzkan & Oral, 1983). Ayrıca bu dönemde sembolik oyun iki ya da daha çok arkadaşla birlikte de oynanır. Sosyal dramatik oyun adı verilen bu oyunda çocuklar, nispeten daha karmaşık ve hikâye dizisi şeklinde canlandırmalar yapabilmektedirler. Bu oyun zihinsel beceri ve dil gelişimi ile doğru orantılı gelişir. Çocukların zihinsel ve iletişim becerileri yükseldikçe oyun karmaşıklaşır ve sosyal etkileşim artar. Dönemin sonuna doğru ise roller, çocukların yüz yüze iletişim kurmadıkları kişilere ve hayalî karakterlere dönüşür. Örneğin çocuklar, kovboy, dedektif, süperman gibi karakterleri canlandırmaya başlarlar. Bunun yanı sıra canlandırdıkları deneyimler de fazla bilgi sahibi olmadıkları konulara doğru değişim gösterir (Sevinç, 2004).

Kurallı Oyun: Piaget'e göre çocuklar, somut işlemler döneminde saklambaç, körebe gibi kurallı oyunlar oynarlar (Piaget, 1962 akt. Erşan, 2022). Piaget, kurallı oyunların oynanabilmesi için çocuklarda kural bilincinin oluşmasının gerektiğini savunur. Ona göre kural bilinci üç aşamadan geçer. Çocuklara kural bilinci öncelikle yapmamaları gereken hareketler öğretilerek verilir. Çocukların gelişimlerine paralel olarak otorite kabul ettikleri kişiler tarafından öğretilir. Sonraki aşamada kurallar karşılıklı anlaşma ile kanunlaştırılır ve ancak fikir birliği ile değiştirilebilir (Piaget, 1952, akt. Sevinç, 2004, s. 102). Bu anlamda çocukların artan kural bilinci ile oyunlarda kurallar artar, roller daha gerçekçi olur ve oyunlar detaylanır. Böylece oyunlar sembolik düzeyden daha gerçekçi boyuta ulaşmış olur (Çakmak & Elibol, 2019; Poyraz, 2003). Oyunlarda gerçek hayatın kurallarının izleri görülür (Aksoy, 2022a). Çocuklar bu dönemde kurallara uyma ve arkadaşları ile uyum sağlama bilincine ulaşırlar. Kurallara uymanın oyunu devam ettirebilmenin ön koşulu olduğunu anlarlar. Aynı

zamanda yaş dönemleri gereği benmerkezci düşünceden uzaklaştıkları için karşı tarafın bakış açısına duyarlılık düzeyleri de artar (Erşan, 2022).

Smilansky'nin Oyun Sınıflandırması

Smilansky, Piaget'nin bilişsel gelişim aşamalarına bağlı olarak bir sınıflandırma yapar. Bu sınıflandırmadaki oyun aşamalarına Piaget ile aynı adları verir ve nesnelerle oynanan oyunlara yapı-inşa oyunlarını ekler. Bu anlamda Smilansky Piaget'nin oyun sınıflandırmasını genişleterek işlevsel, yapı-inşa, sembolik ve kurallı oyun olmak üzere dört oyun aşaması olduğunu belirtir. Ayrıca Smilansky sembolik özellikle sosyal dramatik oyun üzerinde durur.

İşlevsel Oyun: Smilansky'ye göre çocuklar, işlevsel oyunu Piaget'nin oyun sınıflandırmasında olduğu gibi duyu-motor döneminde (0-2 yaş) oynarlar. Çocuklar bu oyunda fiziksel ve dil becerilerini geliştirecek tekrarlayan oyunlar oynarlar. Bu dönemde oyunda nesne kullanımının bir amacı yoktur. Dönem içerisinde çocuklar tekrarlayan oyunlarla nesneleri amacına uygun kullanmayı öğrenerek bir sonraki aşamanın alıştırmasını yapmış olurlar (Erşan, 2022; Sevinç, 2004).

Yapı-İnşa Oyunları: Smilansky'ye göre 2-3 yaş arası çocuklar, hayal güçlerini kullanarak yapı-inşa oyunları oynarlar (Demir, 2024; Yamaner & Denizci, 2021). Bu çocuklarda nesnelerden bir şeyler üretme isteği bulunur (Yamaner & Denizci, 2021). Çocuklar için nesnelerle oynamaları bir şeyler üretebilme amacını taşır. Bu anlamda çocuklar blok, küp, lego gibi küçük kas gelişimini destekleyen nesnelerle bir yapı inşa etmeye çalışırlar. Aynı zamanda bu çocukların yapboz parçalarını birleştirme ve kil, hamur gibi materyallerden şekiller üretme oyunları oynadıkları da görülür. Bu oyunlar inşa etme sürecinde çocukların kas gelişimlerini ve zihinsel becerilerini artırır (Demir, 2024). Ayrıca çocuklar bu oyunlarla oyun materyallerini kullanmayı öğrenirler. Daha sonraki süreçte ise bu materyalleri kendi amaçları doğrultusunda kullanmaya başlarlar (Hendrick & Weissman, 2006, akt. Aksoy, 2022, s. 38).

Dramatik Oyun: Smilansk'ye göre çocuklar işlem öncesi dönemin 3-7 yaş aralığında dramatik oyun oynarlar (Aksoy, 2022a). Bu oyun Piaget'nin sembolik oyunu ile aynı kapsamdadır (Sevinç, 2004). Dramatik oyunu çocuklar, bir nesnenin işlevini farklı bir nesneye yükleme ve başka birinin yerini alma şeklinde iki aşamada oynarlar. Bu oyunla çocuklar hayal güçlerini ve sosyal farkındalıklarını ortaya koyarlar. Hayal güçlerini yettiği oranda gerçek dünyadan sembolleştirme yaparlar (Erşan, 2022). Çocuklar bu rolleri

yaparken rolleri temsil eden materyal, kıyafet ve nesneler kullanırlar (Sevinç, 2004). Dramatik oyunla çocuklar, nesne ya da kişileri taklit eden oyunlar oynayarak yüksek düzeyde bilişsel anlamda temsil yeteneği kazanırlar (Erşan, 2022). Smilansky, sosyal dramatik oyunların çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimleri için önemli bir yeri olduğunu savunur. Bu anlamda okul öncesi dönemde ve ilkokulun ilk yıllarında çocukların bu oyunlara teşvik edilmelerinin gerekliliğine dikkat çeker. Bu oyunlarla çocuklar, bağımlılık-bağımsızlık çatışmasını çözümleme ve özdenetim kazanma gibi becerileri elde ederler. Oyun içerisindeki sosyal sınırlarla toplumsal sınırları ve doğru-yanlış davranışları öğrenirler (Erşan, 2022; Smilansky, 1968, akt. Erşan, 2022, s. 34).

Kurallı Oyun: Smilansky'ye göre bu oyun 7-8 yaşlarında başlar (Aksoy, 2022a). Bu dönemde çocuklar, mantıksal düşünme ve düzen eğilimi içerisindedirler. Bu bakımdan önceden belirlenmiş kurallar içerisinde oyunlarını oynamayı başarırlar. Çocuklar oyun başlamadan birlikte anlaşma yaparak oyunun kurallarını belirler ve oyun içerisinde kurallara uyarlar. Sosyal olgunluğa erişmemiş çocuklar, kurallara uymakta zorlanır ve kuralları kendi çıkarlarına göre değiştirmeye çalışırlar. Kurallı oyun oynayan çocuklar, kurallara uygun davranmayı, aynı zamanda sorumluluk almayı da öğrenirler (J. Moyles, 1994; Sevinç, 2004, akt. Erşan, 2022, s. 34-35).

Parten'ın Oyun Sınıflandırması

Parten, çocukların oyun içerisindeki akran etkileşimine yönelik onları gözlemleyerek yaptığı araştırmasında oyunun çocukların sosyal gelişimlerine bağlı olarak geliştiği sonucuna ulaşır. Ancak Parten'a göre çocukların sosyal ilişkileri çevreden çok genetik faktörlerin etkisiyle şekillenir. Bu anlamda çevrenin desteğinden bağımsız olarak çocukların oyunlarındaki sosyal etkileşimlerini yaş dönemlerine bağlı olarak ele alır. 2-5 yaş aralığındaki çocuklar için ilkel sosyal davranışlardan iş birlikçi davranışlara doğru altı aşamalı bir oyun sınıflandırması yapar. Bu sınıflandırma, katılımsız davranış, izleyici davranış, tek başına oyun, paralel oyun, birlikte oyun ve iş birliğine dayalı oyun şeklindedir. Parten, tüm oyun çeşitlerini her yaş grubundan oynayabilen çocuklar olduğunu gözlemler. Ancak genel eğilime bakıldığında oyun aşamalarının çocukların yaşları ile doğru orantılı bir ilişki içerisinde olduğu görülür (Parten, 1932).

Katılımsız Davranış: Parten, bu davranışı yalnızca 2-3 yaş grubundaki az oranda çocuğun gösterdiğini gözlemler. Bu aşamada çocukların hareketli olmakla birlikte henüz bir

oyun yoktur. Bu çocukların davranışları amaçsız olup diğer oyunlarla ilişkili değildir (Parten, 1932).

İzleyici Davranış: Parten bu davranışı en çok 2,5-3 yaş grubunda gözlemler. Bu aşamada çocuklar yine oyunlara katılmazlar. Ancak diğer oyunları izler ve oyuncularla konuşurlar. Oyun oynayan çocukların etrafında dolaşıp onlara sorular sorabilirler. Bu davranış çocukların oyun oynayanlarla yakınlaşmalarına yardımcı olur (Parten, 1932).

Tek Başına Oyun: Parten bu oyunu en çok 2-3 yaş grubunda gözlemler. Bu aşamada çocuklar seçtiği oyuncaklarla tek başlarına oynayıp grup içerisine katılmaz ve onlarla iletişim kurmazlar (Parten, 1932).

Paralel Oyun: Parten bu oyunu da en çok 2-3 yaş grubunda gözlemler. Bu aşamada çocuklar diğer çocukların yanında fakat onlardan bağımsız oynarlar. Çocuklar diğer çocuklarla aynı oyuncakları kullanır, aynı ya da benzer oyunu oynar, az iletişim kurarlar, fakat paylaşma yoktur (Parten, 1932).

Birlikte Oyun: Parten bu oyunu en çok 3-4,5 yaş grubundaki çocukların oynadıklarını gözlemler. 4-4,5 yaş grubunda ise bu oyunu oynama oranı artar ve oynayanların yoğunluğu bu yaş grubu lehinedir. Bu aşamada çocuklar birbirleriyle etkileşim kurarak, küçük gruplar hâlinde oynarlar. Ancak oyunlarında ortak bir amaç taşımazlar. Bu anlamda çocuklar aynı oyunu oynasalar bile aralarında henüz bir iş birliği söz konusu değildir. Bu dönemde çocuklar benmerkezciliklerini üzerlerinden atamadıklarından bireysel ilgilerini grup çıkarlarına feda etmezler. Ancak oyun içerisinde birbirleriyle fikir ve oyuncak alışverişinde bulunurlar. Çocukların aralarındaki ilişkinin oyunda iş birliği ve takım ruhu içerisinde olmaktan çok arkadaşlık ilişkisi içerisinde oldukları sohbetlerinden anlaşılır (Parten, 1932).

İş Birlikçi Oyun: Parten bu oyunu en çok 3-4,5 yaş grubundaki çocukların oynadıklarını gözlemler. Fakat bu yaş grubundaki çocukların bu oyunu oynama oranları birlikte oyuna göre düşer. Çocuklardan 4-4,5 yaş grubundaki çocukların diğer çocuklara göre bu oyunu oynama oranı daha yüksektir. Bu aşamada çocukla ortak bir amaç etrafında birleşerek grup oyunları oynarlar. Çocuklarda grup olarak hareket etme bilinci gelişir. Bu anlamda çocuklar iş birliği ve iş bölümü yaparak oyun kurarlar. Çocukların kimisi liderlik yaparak diğer arkadaşlarını yönlendirirken kimisi de destek görevler üstlenirler. Birlikte kuralları belirlenmiş inşa oyunları ya da dramatik oyunlar oynamaya başlarlar. Oyun içerisinde planlama, rol paylaşımı ve grup aidiyeti gibi sosyal beceriler ön plandadır. Oyunun

yapısı gereği bireysel tercihler zaman zaman grup kurallarına uyum sağlamak zorunda kalır (Parten, 1932).

1.1.2.2. Uygulama Temeline Bağlı Sınıflandırma

Bu sınıflandırma oyunun mekanikleri, oynanış biçimi ve yapısal özellikleri gibi oyunun doğasına yönelik bir sınıflandırmadır. Bu anlamda oyunlar öz yapılarına, oynandığı yere göre, araç içerip içermemesine ve hareketlilik durumlarına göre sınıflandırılır (Ünsal, 2020).

Öz Yapılarına Göre Oyun

Öz yapılarına göre oyun sınıflandırması oyunun yapısal özelliklerini dikkate alır. Bu oyun grubuna işlev oyunları, ben oyunları, hayal oyunları ve küme oyunları girer (Ünsal, 2020; Yamaner & Denizci, 2021).

İşlev Oyunları: Piaget'nin sınıflandırmasındaki işlevsel oyunları ile aynı mekaniklere sahip 0-3 yaş döneminde oynanan oyun türüdür. Bu dönemde çocukların bedenini tanımaya yönelik bilinçdışı ve gelişimsel ihtiyaçlarından doğan hareketlerini içerir. Bu anlamda çocuklar ellerini, kollarını ve bacaklarını sallamak gibi basit hareketler yaparak bedenlerini tanırlar. Ayrıca bu dönemin sonuna doğru çocuklar nesneleri fırlatma, kirletme ve parçalama gibi eylemlerle hem kendilerini hem de çevreyi tanımaya çalışırlar (Sevinç, 2004).

Ben Oyunları: Çocukların kendilerini merkeze alarak becerilerini geliştirmeye çalıştıkları 3-6 yaş döneminde oynadıkları oyunlardır. Çocuklar bu oyunlarla organlarını tanırlar ve dikkat, algılama, işitme ve görme gibi becerilerini geliştirirler (Ulutaş, 2011).

Hayal Oyunları: Piaget'nin sınıflandırmasındaki okul öncesi dönemde oynanan sembolik oyunla eş değerdir. Bu dönemde kız çocukları bebekleri ile evcilik oynarlarken erkek çocukları askercilik oynarlar (Çakmak & Elibol, 2019; Ulutaş, 2011).

Küme Oyunları: 5-6 yaşlarda başlayan çocukların grup hâlinde oynadıkları oyunlardır. Tek başına oynayan çocuklar zamanla bu durumdan sıkılmaları üzerine çevresini tanımaya yönelik arkadaşları ile küme oyunlarını oynamaya başlarlar. Bu dönemde arkadaşları ile oynamalarına izin verilmeyen çocuklar ileride çocuklarda içe dönük ya da aşırı hırçın olabilmektedirler (Ulutaş, 2011).

Yapılandırılma Durumuna Göre Oyunlar

Yapılandırılma durumuna göre oyunlar yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyunlar olarak iki gruba ayrılır (Karayol & Temel, 2018).

Yapılandırılmış Oyunlar: Oyun seçme, başlatma ve bitirme süresi, oyun içi kuralları belirleme gibi kararların yetişkinler tarafından verildiği oyunlardır. Bu oyunlarda yetişkinler yönlendirici, başlatıcı, kolaylaştırıcı, uyarıcı, ilgi çekici, kaynak sağlayıcı, destekleyici gibi roller almaktadırlar (J. Moyles, 2012, akt. Karayol vd., 2018, s. 146).

Yapılandırılmamış (Serbest) Oyunlar: Çocukların oyun seçme, oyunu başlatma ve bitirme süreleri, arkadaş seçimi ve oyun içi kuralları belirleme gibi kararlarda özgür oldukları oyunlardır (Erşan, 2022). Okul öncesi dönem çocukları için yapılandırılmamış oyun önemli bir yer tutar. Bu oyun çocukların dış dünya ile tanışmalarını ve kendilerini geliştirmelerini sağlar (Özgünlü - Veziroğlu Çelik, 2018).

Oynandığı Yere Göre Oyunlar

Oyunlar mekân olarak dış ya da iç mekânlarda oynanır.

Dış Mekân Oyunları: Dış mekân oyunlarını iç mekân oyunlarından ayıran en temel farklar, açık alanda oynanması ve doğa içerisinde oynanmasıdır (Sevinç, 2004). Bu anlamda dış mekân oyunları bahçe, park, sokak, orman gibi açık alanlarda oynanır. Bu mekânlar, çocuk parkı gibi tasarlanmış, kontrollü ya da sokak ortamları gibi tasarlanmamış şekilde iki çeşittir (Çiftçi Dere, 2022b). Dış mekân çocukların doğa ile iç içe olmalarına ve rahat hareket edebilmelerine imkân tanır (Kadim, 2012; Ünsal, 2020).

İç Mekân Oyunları: Ev, okul, özel oyun alanı gibi kapalı alanlarda oynanan oyunlardır. Okul gibi mekânlarda ortamın genişliği ve düzenlenmesi önemlidir. Çocuk sayısına göre ortamın genişliğinin artması ve her bir çocuğa düşen birim oyun alanının yeterli olması gereklidir. İç mekânlar, dış mekânda oyun imkânı bulamayan çocukların hareket ve oyun ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeye ve düzenlemeye sahip olmalıdır. (Ünsal, 2020).

Araç İçerip İçermediğine Göre Oyunlar

Oyunlar araç içerip içermeme durumuna göre araçsız, araçlı ve araçta oynanan oyunlar üç farklı grupta incelenir (Ünsal, 2020).

Araçsız Oyunlar: Herhangi bir araç gerektirmeyen oyunlardır. Saklambaç, kovalamaca gibi oyunlar bu türdendir (Kadim, 2012).

Araç ile Oynanan Oyunlar: Oyun esnasında birtakım araçların kullanıldığı oyunlardır (Kadim, 2012). Bu oyunlar yapı-inşa, manipülatif ve doğal materyallerle oynanan oyunlardır (Ünsal, 2020). Yapı-inşa oyunlarında çocuklar, hayallerindeki ev, araba, kule gibi yapıları inşa edebilmeleri için gerekli araçları kullanırlar (Poyraz, 2003; Sevinç, 2004). Manipülatif oyun ise çocukların küçük parçaları olan oyuncak grupları ile oynadıkları oyunlardır. Bu oyunda yap-boz, doktor seti, tamir seti gibi oyuncak materyallerini kullanılır (Uzunöz & Tükel, 2020). Ayrıca çocuklar toprak, su, ağaç yaprağı, tahta, deniz kabuğu gibi doğal materyallerle oyunlar da oynarlar (Poyraz, 2011).

Araçta Oynanan Oyunlar: Herhangi bir aracın üzerinde ya da içinde oynanan oyunlardır. Denge aletleri, tahterevalli, salıncak gibi araçların üzerinde oynanan oyunlar araçta oynanan oyunlardır (Kadim, 2012).

Hareketlilik Derecelerine Göre Oyunlar

Oyunlar hareketlilik derecelerine göre ısındırıcı, hareketli ve dinlendirici oyun şeklinde üç grupta incelenir (Ünsal, 2020).

Isındırıcı Oyunlar: Daha çok hareketli bir oyuna geçmeden önce bedeni hazırlamaya dönük oyunlaştırılmış bedensel hareketlerdir (Ünsal, 2020).

Hareketli (Fiziksel) Oyunlar: İç ya da dış mekânda oynanabilen, belli kuralları olan ve koşmak, atlamak gibi yoğun hareket içeren oyunlardır (Ardahan, 2018a; Ünsal, 2020).

Dinlendirici Oyunlar: Çocukların hareketli oyunlardan sonra dinlenme ihtiyaçlarını karşılamak için oynadıkları oyunlardır. Bu oyunlar, hareketli oyunlara göre nispeten daha hareketsizdir (Ünsal, 2020).

1.1.2.3. Eğitsel Oyun

Gelişimsel ve uygulama temelli sınıflandırmaların yanında kaynaklarda eğitsel oyun da oyun türleri arasında değerlendirilir (Yamaner & Çalbıyık, 2021). Eğitsel oyun, eğitim ve öğretime yönelik amaç ve hedefleri olan ve bireyin gelişimine katkı sağlayan oyundur (Bardak vd., 2022). Bu oyun türü, çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerine ve derse motive olmalarına katkı sağlar. Bu anlamda öğrenilenlerin kalıcı olmasına yardımcı olur (Hazar & Altun, 2018). Aynı zamanda öğrenilen bilgilerin pekişmesini sağlar (Güler Dumlu, 2011). Eğitsel oyunun planlanması sürecinde kazanıma uygun oyun seçimi, oyuna ayrılan

süre, kullanılacak materyaller ve oyunun değerlendirilmesi önemlidir (Sevinç, 2004). Ayrıca drama yöntemi de eğitsel oyun olarak kullanılan yöntemlerden biridir. Eğitimde kullanılan drama türüne eğitsel drama denilir (Önder, 2020a). Eğitsel drama bir olayı ya da hikâyeyi doğaçlama, rol oynama ve pandomim gibi tekniklerden yararlanılarak canlandırma şeklinde gerçekleştirilir (Güven vd., 2013). Bu drama türü sembolik oyun çeşitlerinden olan dramatik ve sosyal-dramatik oyunlardan farklıdır. Sembolik oyunlar daha çok çocukların kendi başlarına oynadıkları oyunlardır. Eğitsel drama ise yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış olarak öğretmen rehberliğinde eğitim amacıyla kullanılır. Eğitsel drama süreç odaklı bir drama türüdür. Çocuklar bu süreçte aldıkları rollerle empati, sabır, öz farkındalık, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek gibi birçok kazanım elde ederler. Dramanın oynanacağı ortamın dramanın yapısına ve içeriğine uygun olması öğretmenin çocukları yönlendirebilmesi ve hedeflenen kazanımların gerçekleşmesi için önemlidir. Ayrıca drama bittikten sonra çocuklarla birlikte değerlendirme yapılması dramanın çocuklar üzerindeki etkililiğini artırır (Önder, 2020a).

1.1.2.4. Dijital Oyun

Dijital oyun bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi dijital teknoloji aracılığıyla oynanan oyundur. Bireysel olarak oynandığı gibi grup şeklinde de oynanabilir (Efe Kendüzler, 2023). Bu oyunun aksiyon, dövüş, zekâ, macera, rol yapma, simülasyon, strateji gibi birçok çeşidi bulunur. Çocuklar kendi ilgileri ve sosyal çevrelerinin etkisiyle dijital oyun türlerini seçmektedirler (Kangal Bencik, 2025). Fakat yapılan araştırmalar bu oyunların % 89'unda en az bir şiddet unsuru olduğunu ortaya koyar (Children Now, 2001). Ülkemizde yapılan araştırmalara göre de en çok şiddet ve savaş içeren dijital oyunları oynanmaktadır (Oral, 2006). Ayrıca dijital mecrada çocuklar çizgi film ve görsel-işitsel video da izlerler. Bu videolar da üretici ve tüketici video olmak üzere ikiye ayrılır. Çocukların pasif olarak izledikleri videolar tüketici videodur. Burada çocuklar paket açma, çizgi karakter, şaka videoları gibi kendilerinin pasif kaldıkları içerikler izlerler. Önce izleyip sonra kendilerinin denedikleri videolar ise üretici videolardır. Bunlara da izleyip sonra kendilerinin denedikleri deneyler örnek verilebilir (Kangal Bencik, 2025). Youtube videolarının 3-6 yaş çocuklarına uygunluğunu konu edinen araştırmalara göre videoların yarıya yakını en az bir unsur ile uygunsuz bulunmuştur (Göksu & Dağlıoğlu, 2022).

1.2. Okul Öncesi Dönemde Gelişim ve Oyun

Gelişim kavramına çeşitli tanımlamalar yapan birçok kuram bulunmaktadır (Senemoğlu, 2011; Slavin, 2019). Bu gelişim kuramları incelendiğinde gelişimin yalnızca bir yönünü ele aldıkları görülmektedir. Gelişime bütüncül bir gözle bakabilmek için kuramların ele aldıkları farklı yönleri içine alan bir tanımlama yapmak mümkündür. Bu anlamda Senemoğlu'nun tanımı çerçeve bir bakış sunmaktadır: *"Gelişim, organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden belli koşulları olan, en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimidir."* (Senemoğlu, 2011). Bir bakıma gelişim, bireyin gelişmesi beklenen alanlarında yaşantılar sonrası kalıtımın ve çevrenin etkisiyle gerçekleşen büyüme, olgunlaşma ve öğrenme gibi fonksiyonların etkileşimi ile hazır bulunuşluk sağlanarak meydana gelen nicel ve nitel değişimlerdir (Çiçek, 2021; Z. Selçuk, 2005; Senemoğlu, 2011).

Günümüzde gelişimin hem kalıtımdan hem çevreden belli oranlarda etkilendiği, sürekli ve dinamik bir yapıda olduğu, belli aşamalarda ve nöbetleşe devam ettiği, nicel ve nitel değişimlerin her ikisinin de etkisinde olduğu, baştan ayağa ve içten dışa doğru gerçekleştiği, genelden özele doğru ilerlediği; gelişimde kritik dönemlerin ve bireysel farklılıkların olduğu evrensel ilkeler olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte önemli bir ilke olarak da gelişim kuramcılarının ele aldığı farklı gelişim alanlarının bir bütün olduğu ilkesi kabul edilmektedir (Köylü & Oruç, 2022; Senemoğlu, 2011).

Psikologlar, araştırma yaparken ve adlandırırken kolaylık sağlamak amacıyla karmaşık bir süreç olan gelişimi, kendi içinde belirli özellikler taşıyan bütünlük ve birbirleriyle etkileşim hâlinde bulunan gelişim dönemleri ve alanlarına ayırmaktadırlar (Senemoğlu, 2011). Gelişim dönemi, bireyin yaşamı içerisinde belli özelliklerin gerçekleştiği zaman dilimleridir. Bu dönemler çocukların gösterdikleri kendine has özellikler bakımından birbirinden ayrılır (Gürsoy & Özaslan, 2018). Gelişim dönemleri genel olarak şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Gürsoy - Özaslan, 2018; Senemoğlu, 2011; Yavuzer, 2005):

- Doğum öncesi dönem
- Bebeklik dönemi (0-2 yaş)
- İlk çocukluk dönemi (2-6 yaş)
- Orta çocukluk dönemi (6-11 yaş, kızlarda; 6-13 yaş, erkeklerde)
- Ergenlik (son çocukluk) dönemi (11-20 yaş, kızlarda; 13-20 yaş, erkeklerde)

- İlk yetişkinlik (20-35 yaş)
- Orta yetişkinlik (35-55 yaş)
- İleri yetişkinlik (55 yaş üstü)

Gelişim alanı ise bireyde gelişimin odaklandığı yönü temsil eder. Bu bakımdan gelişimin fiziksel, bilişsel, psikomotor, duygusal, dil, psikolojik, dinî, ahlâkî, sosyal ve kişilik yönlerini ifade eden kavramdır (Gürsoy & Özaslan, 2018; Köylü vd., 2021; Oruç, 2021b; Senemoğlu, 2011). Gelişim dönemlerinde olduğu gibi, gelişim alanlarının da kendine özgü nitelikleri vardır ve bu alanlar birbirleriyle bir bütünün parçaları gibi etkileşim hâlindedir (Köylü vd., 2021). Gelişim alanlarının seyrini belirleyen alt değişkenler ise bireysel farklılıkları ortaya çıkarmaktadır (Er-Sabuncuoğlu, 2014). Gelişim dönemleri içerisinde bazı gelişim alanları için bireyin duyarlılığının daha yüksek olduğu kritik dönemler bulunur. Kritik dönemde ilgili gelişim alanında diğer dönemlere oranla daha hızlı bir gelişim gözlenir. Bu dönem kaçırıldığında bireyin sonraki yaşamında o alandaki gelişimin telafisi zorlaşır (Gürsoy & Özaslan, 2018; Senemoğlu, 2011). Bu bakımdan aile ve eğitimcilerin çocuğun tüm gelişim alanlarına ve dönemlerine has özellikleri iyi bilmeleri ve gerekli yaşantıları sağlamaları önem kazanır (Selçuk, 2015; Senemoğlu, 2011). Güncel araştırmalar, hızlı bir gelişim gerçekleşen bebeklik ve okul öncesi dönemin bütünüyle çocuğun gelişiminde kritik bir öneme sahip olduğunu kanıtlamaktadır (Senemoğlu, 2011).

Okul öncesi dönemini temsil eden yaş aralığı kaynaklarda farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bu dönemi bazı kaynaklarda ilk çocukluk olarak da bilinen 2-5 yaş aralığı (Smith-Trawick, 2022), bazı kaynaklarda ise 0-6 ya da 0-7 gibi yaş aralıkları temsil etmektedir (Üzümcü, 2023; Yazıbaşı, 2018). Okul öncesi dönemi, bireyin hayatını önemli ölçüde şekillendiren erken çocukluk döneminin (0-8 yaş) içerisinde yer alır (Uzun, 2022). Okul öncesi dönemde çocuklar, hızlı bir gelişim gösterir ve çevreye çok duyarlıdırlar. Bu dönemde yaşanan deneyimler çocukların tüm yaşamına damga vuran derin etkiler oluşturabilmektedir (Selçuk, 2015). Bu anlamda çocukların gelişim alanlarında meydana gelen değişimler ileriki yaşamındaki gelişimine temel oluşturur (Senemoğlu, 2011).

1.2.1. Okul Öncesi Dönemi Fiziksel Gelişim ve Oyunun Katkısı

Fiziksel gelişim, fiziksel büyümeyi ve psikomotor gelişimi içine almaktadır. Fiziksel büyüme, bedendeki boy, kilo ve hacimce artışı, duyu organlarının gelişimini ve beyinle iç organların yapı ve büyüklüklerindeki değişimdir. Bu anlamda duyu organlarının gelişimini

de kapsamaktadır. Bunlara ek olarak bedendeki şekil ve oranların değişmesini ve solunum, dolaşım gibi vücut sistemlerinin kendilerinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilir hâle gelmesini de içine almaktadır. Psikomotor gelişim ise, bireyin vücudunu kontrol altına alma becerisidir. Bu bakımdan kas ve sinir sistemlerinin koordineli çalışmasına bağlı olarak oluşan kuvvet, denge, reaksiyon, koordinasyon, esneklik, hız ve dayanıklılık olarak sıralanan beceriler psikomotor gelişimin kapsamında yer alır (Bulut, 2018; Çiçek, 2021; Senemoğlu, 2011; Yavuzer, 2005).

1.2.1.2. Fiziksel Büyüme ve Oyunun Katkısı

Bebeklik döneminde hızlı başlayan büyüme, okul öncesi dönem boyunca yavaşlamaktadır. Bu bakımdan okul öncesi döneminin sonuna denk gelen 4-6 yaş döneminde bebeklik dönemine oranla yavaş, kararlı ve sabit bir boy, kilo ve kas yoğunluğu artışı olur (Erden & Akman, 2000; Senemoğlu, 2011). Bu dönemdeki belirgin fiziksel büyüme, kol ve bacaklardaki uzama ve vücudun baştan daha hızlı büyümesidir. Bu büyüme ile vücudun ağırlık merkezinde yukarıdan aşağıya doğru bir kayma olmakta ve bu kayma ile çocukların hareket yetenekleri artmaktadır (Senemoğlu, 2011). Okul öncesi döneminin sonunda vücut sistemlerinden solunum sistemi dışında hemen hemen hepsi gelişimlerini büyük oranda tamamlar (Aydın vd., 2014; Çimen, 2023; Senemoğlu, 2011; Suskind, 2020). Beyin de fiziksel büyümesini bu dönemde büyük ölçüde tamamlar (Senemoğlu, 2011).

Oyun çocukların fiziksel büyümelerine yardımcı olur. Özellikle hareketli oyun sırasında çocuğun tüm bedeni hareket hâlindedir. Bu hareketlerin tekrarı kas ve eklemlerdeki esnekliğin korunmasını ve artmasını, kas dokusu tarafından kullanılan enerji ve oksijen miktarını artırarak kas gücünün ve performansının artmasını sağlar. Aynı zamanda harcanan enerji çocuğun iştahını açarak ve uykusunu düzenleyerek fiziksel olarak büyümesine katkıda bulunur. Koşma, atlama, sıçrama gibi fiziki güç gerektiren oyunlar çocuğun solunum, dolaşım, sindirim, boşaltım sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlar ve terleme yoluyla da vücuttaki toksinler atılır. Bu oyunlar, çocuğun metabolizmasının işlevlerini etkileyerek kan basıncını düzenler, damar yapısının elastikiyetini artırır, kalbi güçlendirerek kan akışını düzenler, solunum kapasitesinin artmasını sağlar, kan şeker düzeyinin kontrolüne yardımcı olur, vücudun tuz, su ve mineral dengesini sağlar. Kas kasılması ve aktivitenin etkisiyle kemik mineral yoğunluğunu korur (Ardahan, 2018b; Erşan, 2022; Poyraz, 2003; Sevinç, 2004). Beyin açısından bakıldığında beynin diğer organlara göre çevreden aldığı uyarıcılara ve yaşanan deneyimlere daha duyarlı olduğu bilinir (Suskind, 2020). Bu bakımdan çocuklara

deneyim yaşatmanın en etkili yollarından biri dramatik oyunlardır. Çocuklar bu oyunlarda gerçekte yaşadığı ya da hayal ettiği çeşitli rolleri farklı deneyimlerle canlandırmış olurlar (Aksoy & Dere Çiftçi, 2022; J. Moyles, 1994).

1.2.1.3. Psikomotor Gelişim ve Oyunun Katkısı

Psikomotor gelişim, fiziksel büyüme, sinir sistemi gelişimi ve istemli hareketlerin kazanımı ile şekillenir (Öncü Ç. & Özbay, 2006; Öztürk, 2001). Gallahue 2-6 yaş aralığını temel hareketler dönemi olarak adlandırmaktadır. Bu dönemi başlangıç evresi, ilk evre ve olgunlaşma evresi olarak üç evreye ayırır. Başlangıç evresinde (2-3 yaş) çocuklar abartılı ya da çok sınırlı hareketler gösterirler. İlk evre (4-5 yaş) bir geçiş evresi olup hareketler biraz daha kontrollüdür. Olgunlaşma evresinde (6-7) hareketler kontrollü ve koordinelidir. Temel hareketler döneminde çocuklar tek ayak üzerinde dengede durma, alçak denge aleti üzerinde yürüme gibi dengeleme hareketlerini; yürüme, koşma, sıçrama, sekme gibi yer değiştirme hareketlerini ve atma, tutma, ayak ile vurma, nesne ile vurma gibi nesne kontrolü hareketlerini yapabilmektedirler (Gallahue & Ozmun, 2006, akt. Yamaner, 2021).

Okul öncesi dönemde çocuklar orta çocukluk döneminde yapabildikleri bazı kaba motor becerileri tam olarak gerçekleştiremeseler de bebeklik dönemine oranla birçok kaba motor beceriyi kazanmış olurlar. İnce motor gelişimleri ise biraz daha geriden gelmektedir (Senemoğlu, 2011; Yamaner, 2021). Çocuklar yaş aldıkça ince motor becerilerde, örneğin, çatal-kaşık kullanma, düğme ilikleme ve resim yapmada gelişim gösterirler (Senemoğlu, 2011).

Hareketlerin daha koordineli ve kontrollü gerçekleştiği temel hareketler döneminin (2-7) olgunlaşma evresine ulaşamayan çocuklar ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de temel hareketlerin özelleşmiş becerilerini gösteremeyebilir (Gallahue & Ozmun, 2014). Bu bakımdan okul öncesi dönemde çocukların rahatlıkla oynayabilecekleri, bedenlerini ve hareket becerilerini deneyebilecekleri uygun oyun ortamları oluşturmak önemlidir. Hareket becerileri çocukların oyunlarında doğal olarak bulunur (Kılıç, 2020). İnce motor beceriler ve el-göz koordinasyonu küçük nesnelerle oynanarak desteklenir. Kaba motor becerilerin gelişiminde ise daha büyük ve hareketli nesnelerle ya da nesnesiz hareketli oyunlar etkilidir. Çocuk oyun oynarken organları arasında eşgüdüm ve denge sağlayarak esneklik ve çeviklik kazanmış olur (Pehlivan, 2005, akt. Yamaner ve Denizci, 2021). Bunun yanı sıra güç, hız, tepkiye hazır olma, dikkat gibi motor beceriler oyun ortamında rahatlıkla gelişir ve birbirleriyle bağlantılı olan bu beceriler oyunun etkisiyle olgunlaşma sürecine girmiş olur.

Çocuğun kendi bedeninin kontrolünü öğrenmesi ve becerilerinin olgunlaşması sonucu psikolojik, sosyal, bilişsel, duygusal gelişimi olumlu etkilenir ve özgüvenindeki artış dikkat çeker (Erşan, 2022; Yamaner, 2021).

1.2.2. Okul Öncesi Dönemi Bilişsel Gelişim ve Oyunun Katkısı

Bilişsel gelişim, bireyin çevresini anlamlandırabilmesi, problem çözme yeteneğini geliştirmesi ve bilgi edinme süreçlerini ilerletmesiyle ilgili zihinsel bir gelişimdir (Erden & Akman, 2005; Senemoğlu, 2011). Bu süreç, kişinin düşünme mekanizmalarının zamanla daha karmaşık hâle gelmesi ve dünyayı daha derinlemesine kavrayabilmesi anlamına gelir (Slavin, 2019b).

Bilişsel gelişim denilince bu gelişim alanının temelini atan, biyoloji alanında doktora çalışmaları bulunan İsviçreli Piaget akla gelmektedir (Slavin, 2019b). Piaget, bilişsel gelişimde organizmanın doğuştan aktif olduğunu, gelişimde kalıtımın ve olgunlaşmanın çevreden daha önemli rollerinin olduğunu savunur (Erden & Akman, 2005; Piaget, 1970; Senemoğlu, 2011). Piaget, gelişimin sosyal ve duygusal yönlerine gerekli önemi vermemesi yönüyle eleştirilir. Piaget'ye eleştiri getiren kuramlar çocukların gelişimlerinin sosyal-duygusal yönlerine vurgu yapan yeni açıklamalar getirirler. Bu bakımdan Vygotsky gibi sosyal gelişimciler çocukların yaşadıkları sosyal deneyim ve dışarıdan sağlanan desteğin önemini ortaya koyarlar (Slavin, 2019a).

Piaget, okul öncesi döneme (2-7 yaş), işlem öncesi dönem adını verir ve bu dönemde, çocukların düşüncelerinin bebeklik dönemine oranla basitten karmaşık bir şekle dönüştüğünü savunur (Piaget, 2023; Slavin, 2019b). Bu dönemi kendi içinde sembolik (2-4 yaş) ve sezgisel (4-7 yaş) olmak üzere iki döneme ayırır. Sembolik dönemle birlikte çocuklar sözcük, nesne, kendi bedenleri, çizim, karalama gibi semboller aracılığıyla o anda orada mevcut olmayan şeyleri temsil etmeye başlarlar. Sezgisel dönemde ise sezgilerine dayanarak akıl yürütürler ve problemleri de sezgileriyle çözmeye çalışırlar. Henüz mantık kurallarına uygun bir işlem gerçekleştiremezler. Okul öncesi dönemin sonlarına doğru daha soyut semboller olan simgeleri kullanmaya başlarlar (Oruç, 2021b; Piaget, 2005; Senemoğlu, 2011). Piaget, işlem öncesi dönem çocuklarının bilişsel özelliklerini tek boyutlu ve kendi algılarına tutsak düşünce, tersine çevrilemezlik, özelden özele akıl yürütme, benmerkezcilik şeklinde sıralar (Piaget, 1952). Yaptığı farklı deneylerle bu çocukların, fiziksel görünüm değiştiğinde nitelik ve miktarın aynı kalması şeklinde açıklanan korunum ilkesini sayı,

madde, uzunluk, nitelik, alan, ağırlık, hacim ve miktarın sürekliliği bazında kazanamadıkları sonucuna ulaşır (Bacanlı, 2002; Erden & Akman, 2005; Senemoğlu, 2011; Slavin, 2019b). Ayrıca bu dönemde çocukların benmerkezci olduklarından dolayı kendi gerçeklik algılarından sıyrılamadıklarını ifade eder (Piaget, 2023). Piaget bu dönem çocuklarının cansız nesneleri canlıymış gibi değerlendiren animizm ve doğa olaylarını insan yapımı gibi gören yapaycılık görüşüne sahip olduklarını belirtir (Bacanlı, 2015; Erden & Akman, 2005; Piaget, 2023).

Günümüzde Piaget'nin çocukların becerilerini gerçekte olduklarından daha aşağıda değerlendirdiğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Baillargeon, 2002). Bu araştırmaların Piaget'nin deneylerinin yetişkin bir otorite tarafından uygulanan, çocuklara yalnızca sözel olarak sorular soran yöntemini değiştirdikleri görülmektedir. Araştırmacılar, kullandıkları dili, görünüşlerini ve kullandıkları materyalleri çocukların ilgi ve isteklerine uygun şekilde tasarlarlar. Oyuncak ve şeker gibi çocukların dünyasından materyaller seçerek çocukların ilgilerini çekmeye çalışırlar. Sonuç olarak, 4-6 yaşlarındaki çocukların Piaget'nin ortaya koyduğu kadar benmerkezci olmadıklarını ve korunumu kısmen kazandıklarını tespit ederler (Borke, 1975; Bower, 1982; Dockrell vd., 1980; Guralnick & Paul-Brown, 1984; S. A. Miller, 1976). Bu konuda yapılan araştırmalar Piaget'nin tek-çok boyutlu düşünme deneylerinde kullandığı dama taşı yerine çocuklara haz veren, güdüleyen çeşitli şekillerde yapıldığında çocukların iki boyutu birden dikkate aldıklarını ortaya koyar (Anderson & Cuneo, 1978, Yuzawa, Bart ve Yuzawa, 2002).

Bilişsel gelişimin içine dikkat kontrol, bellek kapasitesi, dedüktif-endüktif düşünme, nedensellik, hatırlama, problem çözme gibi konular da girer (Aral & Keskin Doğan, 2018). Çocuklar büyüdükçe dikkatlerini kontrol etmekte gelişim gösterirler. Küçük çocuklar neye odaklanıp dikkat etmeleri gerektiğini bilemezler (Gözalan, 2013). Okul öncesi dönemde çocuklar dikkatlerini kontrol etmekte dalgalanmalar yaşayabilirler. Bu bakımdan çocukların sınıf içerisinde dikkatlerinin çok çabuk dağılabilmesi açısından çocukların bu beceriyi kazanmalarında öğretmen rehberliğinin önemlidir (Bartan, 2019). Ayrıca yapılan araştırmalara göre, çocukların 4-6 yaşlarından itibaren beyinlerinin olgunlaşması ile bellek kapasitelerinin ciddi bir gelişme gösterdiğini (Demir, 2022) ve okul öncesi dönemin sonuna doğru çocukların dedüktif (tümdengelim) ve endüktif (tümevarım) sonuç çıkarabildiğini göstermektedir (Goswami, 2001).

Oyunun bilişsel gelişim üzerindeki katkılarına bakıldığında yapılan araştırmalarda günlük hayatlarında hayal gücünü geliştiren oyunlar oynayan çocukların bilişsel

gelişimlerini ölçen deneylerle gelişime daha erken ulaştıkları (Astington & Jenkins, 1995), oyun oynayamayan ve az destek gören çocukların ise beyinlerinin akranlarına oranla % 20-30 oranında daha küçük olduğu ve oyuncakların nöron başına % 25'ten fazla beyin sinapsını uyardığı tespit edilir (Stevanne, 2008). Oyun oynanan oyunun çeşidine göre düşünme, algılama, planlama, bellekte tutma, hatırlama, tanıma, ayırt etme, tahmin yürütme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, eşleştirme, sınıflandırma, analiz, sentez, problem çözme, sorun çözme, alternatifleri değerlendirme, duruma göre karar verme, dikkat kontrol, öz düzenleme, duygu düzenleme, üretkenlik, nesne üzerinde kontrol sağlama ve öz kontrol gibi bilişsel becerileri farklı oranlarda destekler (Akandere, 2013; Bayındır & Adagideli, 2020; Poyraz, 2003).

Oyun oynayan çocuk çevresini tanımaya başlar, yeni bilgiler edinir ve merak duygusunu tatmin eder (Aksoy & Dere Çiftçi, 2022; Öztürk, 2001). Çevresindeki nesnelerin, oyuncakların renk, boyut, doku gibi özelliklerini fark eder ve çocuğun algısal gelişimi olumlu yönde etkilenir. Nesnelerin ayırt edici özelliklerini deneyimleyerek birbirinden ayırır ve nesneleri farklı boyutlarda sınıflandırmayı öğrenir (Aksoy & Dere Çiftçi, 2022; Çankırılı, 2005). Bloklarla üst üste dizme ya da ev, araba, yol gibi yapılar yaparak oynayan çocuk görsel-uzaysal ilişkiyi, denge ve yerçekimini öğrenir. Ayrıca blokların üst üste dizildiğinde devrilme olasılığı düşüncesi ile etki ve tepkinin oluşumunu öğrenir. Bu süreçte çocuk dikkatini toplama ve odaklanma becerileri elde ederek ölçüleme, planlama, problem çözme gibi farklı stratejiler geliştirir (Hendrick & Weissman, 2006). Ayrıca oyun çocuklarda etkin öğrenmeyi sağlar. Etkin öğrenme Weikart'ın tanımına göre: "Çocuğun yeni bir anlayışı nesneler yoluyla insan, fikir ve olaylarla etkileşime girerek zihninde yapılandırdığı öğrenme şeklidir." Oyun sürecinde çocuk, nesnelerle doğrudan deneyim kazanma, yapılan hareketler üzerinde düşünme, keşfetme-üretme isteği ve problem çözme gibi etkin öğrenme boyutlarını gerçekleştirme imkânı yakalar. Bu sayede yeni bilgilere ulaşan çocuğun kavram dünyası da genişlemiş olur (Hohmann - Weikart, 2000 s. 17-18, akt. Sevinç, 2004).

Okul öncesi çocuklarında öz düzenleme becerilerinin üstbilişsel bilgi, üstbilişsel düzenleme ve duygusal düzenleme olmak üzere üç boyutu bulunur. Bu dönemde öz düzenleme becerilerinin boyutlarının gelişimine destek veren öz kontrol, dikkat transferi ve çalışma belleği gibi yürütücü işlevler tam olarak işlevsel değillerdir (Whitebread vd., 2009). Yapılan araştırmalar, bu işlevlerin gelişmesinde sembolik ve kurallı oyunların önemini ortaya koyar (Bayındır & Adagideli, 2020). Vygotsky'nin de ifade ettiği gibi, sembolik oyunla nesnelere yeni bir anlam yükleyen çocuk çevresel uyarıcılara bağımlılıktan kurtulur

ve bunu tekrar tekrar aynı ya da farklı şekillerde deneyerek çevresine karşı hakimiyet kazanır. Aynı zamanda sembolleri nesnelerden soyutlamak zihinsel temsil becerisini geliştirir ve somut düşünceden soyut düşünceye doğru ilerleme sağlar. Böylelikle çocuğun davranışları tepkisellikten kendi üretebildiği anlamalara doğru kayarak öz kontrol ve sorumluluk bilinci gelişir. Oyunun kurallı olması da çocukların kendi davranışlarını kontrol edebilmesi için içsel temsiller oluşturmalarına yardım ederek öz kontrol gelişimine katkıda bulunur (Bayındır & Adagideli, 2020; Savina, 2014; Vygotsky, 1978). Dikkat becerisini geliştiren oyunlar olsun, fiziksel aktivite gerektiren oyunlar olsun genellikle tüm oyunlar çocukların dikkat sürelerini ve bellek kapasitelerini artırır (Howie & Pate, 2012). Oyun ayrıca ders içerinde dağılan dikkatlerin toparlanmasına da yardımcı olur (Tuğrul, 2010).

1.2.2.1. Duyusal Gelişim ve Oyunun Katkısı

Duyusal gelişimi, fiziksel (Senemoğlu, 2011) ya da bilişsel gelişimle bağlantılı (Ö. Polat, 2021) olarak ele alan kaynaklar bulunmaktadır. Duyu sistemlerinin işleyişinde algılama da yer aldığından (Cüceloğlu, 2016) bu gelişimi bilişsel gelişim çerçevesinde değerlendirmek isabetli olacaktır. Duyu, çevreden gelen uyarıcılarla duyu sistemlerinin etkileşimi sonucu oluşur (Özyazıcı vd., 2021). Algı ise bu duyu sistemlerinden gelen duyumun yorumlanmasıdır. Algılama işlemi sinir sistemi ve beyinde gerçekleşir (Cüceloğlu, 2016). Duyu sistemleri; görme, işitme, tatma, dokunma ve koklama gibi yüzeysel duyuları (Senemoğlu, 2011), beden farkındalığı (proprioseptif) ve denge (vestibüler) duyuları gibi derin duyuları da kapsar (Ayres, 1979). Derin duyulardan beden farkındalığı olarak da tanımlanan proprioseptif duyu gücü, yönü ve hareketi sağlayan duyudur. Bedenin uzayda nerede bulunduğunu, yani kolun ve bacağın hareket ettirildiğinde hangi pozisyonda olduklarını hissetmeyi sağlar. Ayrıca, kasların ne kadar kasılacağını ve hareket için uygun hız ve zamanı belirleyen reseptörleri vardır (Ayres, 1979; Hallett, 2000). Vestibüler duyu ise, iç kulaktaki denge organları sayesinde baş hareketlerini ve yerçekimine karşı pozisyonu hissetmeyi sağlayan duyudur. Denge duyusu olarak da bilinen bu duyu, bedenin çevreye uyumunu sağlayarak hızlanma ve yavaşlama gibi durumlarda dengeyi korumaya yardımcı olur. Bu bakımdan etraftaki nesnelerin hareketlerini ve o nesnelerin bedenle ilişkisini anlamayı sağlar (Shumway-Cook & Woollacot, 2017). Bu duyu sistemi doğumdan önce başlayıp doğum sonrasında da hareket deneyimleriyle hızla gelişmeye devam eder. Böylece dengenin yanı sıra dikkat, davranışsal düzenleme ve duygusal regülasyon üzerinde de etkili olur (Ayres, 1979).

Duyu sistemlerinin gelişimi anne karnında başlar ve doğumdan hemen sonra büyük bir ilerleme kaydeder. Ancak, okul öncesi dönemde gelişim süreçleri henüz tamamlanmamakla birlikte görme ve işitme gibi duyu sistemleri çevresel uyaranlara karşı hassaslaşarak daha seçici hâle gelir. Gelişim hızı çocukların aldıkları tutarlı uyaranların çokluğu ile belirlenir. Görme ve işitme duyu sistemleri zamanla entegre olmaya başlayıp çocukların dikkat, dil gelişimi ve sosyal etkileşim gibi becerilerini etkili olur (Aral vd., 2021).

Duruma beyin yönünden bakıldığında, beynin ne kadar farklı duyu sistemini aktif olarak kullanıp onları bütünleştirerek anlamlar oluşturursa o oranda güçlü nöron bağları oluşturduğu ve kendini yenilediği görülür. Beyinde kullanılan ve aktif olarak çalışan her bağlantı kullanıldıkça gelişir ve kullanılmayan bağlantılar ise zamanla budama sistemi ile yok olur. Dolayısıyla beyin 'kullan ya da kaybet' prensibi ile çalışır. Sadece belli duyu kanallarının kullanımı, diğer duyu sistemlerinin sağlıksız çalışmasına ve zamanla körelmesine neden olur. Okul öncesi dönemde sinaptik yoğunluk zirve yapmakta ve kullanılmayan bağlantılar ise hızla budanmaktadır. Bu süreç öğrenme ve çevresel etkileşimle doğrudan bağlantılı olarak işler (Shumway-Cook & Woollacot, 2017; Suskind, 2020). Bu bakımdan son günlerde çocukların tüm duyu sistemlerini aktifleştirerek öğrenmelerini artırmaya çalışan duyu temelli eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de Maria Montessori'nin çoklu duyusal çevre ve materyal içeren eğitim yöntemidir (Bayer, 2018).

Çocukların gelişen duyularını kaybetmemesi, gelişmeyen duyu alanlarının desteklenmesi ve beynin tüm duyu sistemlerini yeterince ve bütünleştirerek kullanabilmesi için erken çocuklukta uygun ortamların oluşturulması önemlidir (Suskind, 2020). Bu anlamda duyu-motor, fiziksel ve açık hava oyunlarının çocukların duyusal gelişimleri üzerinde dikkat çekici etkileri vardır. Duyu-motor oyunları, çocukların duyusal algılarını ve motor becerilerini kullanarak kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerine ve gelişmelerine destek olan oyunlardır. Özellikle bebeklik döneminde yaygın olan duyu-motor oyunları çocukların hem duyularını deneyimlemelerini hem de vücutlarını etkili bir şekilde kontrol etmelerini sağlar (Hendrick & Weissman, 2006). Bu oyunlar içinde ince motor becerileri destekleyen aktiviteler (küçük nesnelerle, kum ve su gibi nesnelerle oynama), çocukların parmak ve el koordinasyonlarını güçlendirmesine, dokunma duyusunun gelişmesine ve proprioseptif ile vestibüler sistemlerin desteklenmesine katkı sağlar. Kaba motor oyunları ise kas ve eklem duyularının gelişmesine, çocuğun mesafe ve yön algısının güçlenmesine, bedenini nasıl konumlandıracağını anlamasına ve denge becerilerinin gelişmesine katkı

sunar. Aynı zamanda bu oyunlar çocukların denge, koordinasyon, gözün motor kontrolü, vücudun her iki tarafını da kullanabilme yeteneği gibi vestibüler duyu sistemine katkı sunan psikomotor becerilerini geliştirir (Aksoy-Dere Çiftçi, 2022; Aral-Sultanoğlu Çetin, 2018; Hendrick -Weissman, 2006; Sevinç, 2004).

Ayrıca ayrıntı içeren görselli oyunlar ve parlak-mat, renk, geometrik şekil, boyut, parça-bütün gibi kavramları içeren oyunlar görme duyusunun gelişimine katkıda bulunur. İşitsel konum belirleme ve çoklu ses kaynaklarını düzenleme gibi ses oyunları ile işitme duyusu ve acı, ekşi, tatlı, tuzlu gibi çeşitli tatların yer aldığı oyunlarla tatma duyusu desteklenir. Farklı dokularla oynanan renk, doku, ısı, yoğunluk, şekil gibi özellikleri içeren oyunlar dokunsal ayırt etme ve tanımlama yeteneğini geliştirir. Ayrıca kokuları tanıma ve ayırt etme oyunları koku duyusunun gelişmesine katkı sağlar. Bu oyunlar, yalnızca tek bir duyu sisteminin gelişmesine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda beynin tüm duyuları bütünleştirerek daha etkin bir öğrenme süreci oluşturmasına da yardımcı olur. Çoklu duyu sistemlerini harekete geçiren oyunlar, çocukların bilişsel gelişimine, psikomotor becerilerine ve genel öğrenme kapasitelerine büyük katkı sağlar (Yavuz Eren, 2022).

1.2.3. Okul Öncesi Dönemi Dil Gelişimi ve Oyunun Katkısı

Dil gelişimi, kelime sembollerinin öğrenebilme ve gramer kurallarını uygulayarak kullanabilme sürecidir (Alisinanoğlu, 2004). Kaynaklarda dil gelişimi alıcı ve ifade edici dil bileşenleri ile anlatılmaktadır. Alıcı dil becerileri ifade edici dilden önce gelişmeye başlar. Dil gelişimi bilişsel gelişime ve olgunlaşmaya paralel olarak gelişim gösteren bir gelişim alanıdır. Çocukların yaşları büyüdükçe artan bilişsel gelişimlerinin ve olgunlaşmalarının etkisiyle dil gelişimlerinde artış olur. Piaget ve Vygotsky'e göre bu bağlantı bilişsel beceri gerektiren sembolik oyunla ilişkilidir. Sembolik oyunda çocuklar nesne ve eylemlerden çıkardıkları anlamlara sembolik temsiller yüklerler. Bu süreçte çocukların alıcı ve ifade edici dilleri gelişim gösterir (Erşan, 2022; Ogura, 1991).

Okul öncesi dönem çocukları yetişkinler kadar akıcı ve tonlamaya dikkat ederek konuşamazlar. Çocukların kelime kazanımları, yapılan araştırmalara göre 3 yaşlarında hızlı zihinsel ve beyin gelişimin (Aydın vd., 2014; Suskind, 2020) etkisiyle artar. Bu durum çocukların çevrelerine karşı daha duyarlı olmalarını sağlar. Çocukların kullandıkları kelimeler, cümle yapıları çevresiyle geçirdiği deneyimlere bağlı olarak gelişir (Erden & Akman, 2005; Suskind, 2020). Çocukların bebeklik dönemlerinden itibaren sosyal

çevrelerinde kullanılan dil, o anki ve ileriki hayatındaki dil gelişimlerinde ve akademik başarılarında önemli bir yere sahiptir (Suskind, 2020). Bu anlamda ailelerin özellikle annelerin çocukla oyun içerisinde bağ kurarak konuşmaları bu gelişimi hızlandırır (Küçükoğlu, 2020). Oyun çocukların dilin temel işlevlerinden iletişim, ifade ve muhakeme gibi becerileri kazanmalarına yardımcı olur (Aydın, 2010). Yapılan araştırmalar çocukların oyun esnasında diğer etkinliklere göre daha çok konuştuklarını ve iletişim kurduklarını göstermektedir (Erşan, 2022). Bu bakımdan yetişkinlerin çocuklara oyun olanakları oluşturmaları, onlarla oynamaları ve iletişim kurmaları çocukların kelime dağarcıklarını ve telaffuz becerilerini artırmalarına yardımcı olur (Suskind, 2020).

1.2.4. Okul Öncesi Dönemi Sosyal-Duygusal Gelişim ve Oyunun Katkısı

MEB Maarif Modeli sosyal-duygusal öğrenme becerilerini benlik ve sosyal yaşam becerileri ile her ikisinin birleşiminden oluşan ortak beceriler olarak nitelendirmektedir (MEB, 2024c). Bu anlamda sosyal-duygusal gelişimi, bireyin benlik ve sosyal yaşamına ait becerilerinin gelişimi olarak tanımlamak mümkündür (Kandır & Alpan, 2008; MEB, 2024c). Sosyal-duygusal öğrenme becerileri altında belirtilen benlik becerileri, bireyin duygu, düşünce ve davranış olarak kendini tanıma, düzenleme ve uyarlama becerileridir. Sosyal yaşam becerileri ise daha çok toplumsal yanı vurgulayan iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık becerileridir. Bu beceriler, bireyin başkalarıyla duygu ve düşünce anlamında iletişim kurabilmesi, ortak hedefe yönelik birlikte çalışabilmesini kapsamaktadır. Ayrıca başkalarının duygu ve düşünceleri ile bakış açısı kazanma ve sosyal hayatı anlayabilme becerileri de sosyal yaşam becerilerinden sosyal farkındalık becerileri kapsamındadır. Ortak beceriler ise bireysel ve sosyal becerilerin birleşimi sonucu bireyin yaşanan farklı durumlara karşı uyum sağlayabilme, esnek davranabilme ve kendisi ile toplumun yararına uygun ve sorumlu karar verebilme becerileridir (MEB, 2024c).

Sosyal-duygusal gelişim, genetik kodlardan etkilendiği kadar çevresel faktörlerden de büyük oranda etkilenmektedir. Birey, çevresiyle kurduğu etkileşim sonucunda karşılaştığı sosyal durumlar üzerinden sosyal-duygusal gelişimini destekleyen birçok beceriler kazanmaktadır. Bireyin bu becerileri kazanmasında yakın sosyal çevresi olan aile yaşantıları ve arkadaşlık ilişkileri etkili olmaktadır. Bu anlamda çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde aile yapısı, ebeveyn tutumu, okul yaşantısı, akran etkileşimi ve oyun deneyimi belirleyici olmaktadır (Erten, 2012; Ula, 2020).

Okul öncesi dönemi çocuklarının belirgin sosyal özelliklerinden biri taklitçiliktir (Armaner, 1980). Bu bakımdan çocukların taklitçilikleri dramatik oyunlarında çokça gözlemlenir (Aksoy, 2022). 2 yaştan itibaren başlayan bu oyun nesnelerle oynanan -mış gibi oyunlardan sosyal roller içeren sosyal-dramatik oyunlara dönüşür (Sevinç, 2004). Çocuklar sosyal-dramatik oyunlarla çevrelerindeki kişileri, meslekleri ve hayatları taklit ederek sosyal hayata dair deneyimler yaşama imkânı bulurlar. Böylelikle oyun içerisinde hayatın provasını canlandırarak hayata hazırlık süreci geçirirler. Aynı zamanda hem sosyal hayatta kullanılan iletişim yöntemlerini kullanarak hem de arkadaşlarıyla iletişim kurarak bu becerilerini de geliştirmiş olurlar. Çocuklar canlandırdıkları rollerle kendi dünyalarının merkezinden çıkarak çeşitli meslek ya da kişilerin sosyal hayatlarına dair bakış açısı kazanırlar. Bir karakterin yerine geçmek çocuklara o karakterin düşünce, duygu ve davranışlarını anlamlandırabilme olanağı tanır. Bu bakımdan dramatik oyun çocukların sosyal ilişki kurabilmelerinin temel taşı olan empati duygusunu kazanmalarına yardımcı olur (Sevinç, 2004).

Çocukların 2 yaşlarında 0-2 yaş dönemlerinde oluşturdukları sevgi ve güven duyguları ile anneden güvenli bir ayrılış gerçekleştirip bağımsızlıklarına kavuşmaları beklenir (Slvain, 2019). Bu süreçte çocuklara kendi dünyalarının egemeni olma imkânı sunan oyunun önemli bir yeri vardır. Oyun çocukların kendi benliğine olan güvenini artırarak sosyal hayata karşı korkularını yenmelerini sağlar (Sahlberg & William, 2020). Bunu oyun içerisinde sık sık yeni atılımlar yaparak ve risk alarak yaparlar. Böylelikle yeterliliklerini ve güvenliklerini test etmiş olurlar (Yavuz Eren, 2022). Oyun çocukların deneyimlemedikleri daha birçok duyguyu keşfetmelerini sağlar (Koçyiğit vd., 2007). Oyun dönemi olarak nitelendirilen (Yörükoğlu, 1993) 3-6 yaş döneminde çocuklar, girişimcilik duygusunu yoğun olarak yaşamaktadırlar. Çocuklar bu duyguları ile sosyal hayata karşı meraklı ve atılgan olmaktadırlar (Senemoğlu, 2011). Çocukların bu duygularını tatmin edecekleri oyun olanaklarının sağlanması önem arz etmektedir. Oyun, çocuklara akranlarıyla bir araya gelmek ve birtakım ilişkiler yaşamak için sosyal bir ortam sunar (Sevinç, 2004). Çocuklar, arkadaşlarıyla oynarken kendi benliklerine ve sosyal hayata dair keşfedilmemiş birçok alanı deneyimlerler (Senemoğlu, 2011). Böylelikle çocuklar oyun içerisinde kendi benliklerini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetme ve bunları sosyal ortamda ortaya koyma gibi benlik ve sosyal gelişimlerini destekleyen deneyimler yaşarlar. Aynı zamanda kendine ait olan ya da olmayan şeylerin farkına vararak sosyal bir birey olma yönünde önemli bir adım atarlar. Oyun içerisinde kendilerinden başka arkadaşlarının da varlıklarını, isteklerini ve

duygularını kabul etmek durumunda kalmaları çocuklara kendi isteklerini ve duygularını dizginleme becerisi kazandırmakta (Aktan Şahan, 2020) ve onları sosyal uyuma doğru götürmektedir. Bu noktada oyun çocukların birbirleriyle anlaşmak, kaynaşmak, iş birliği yapmak, paylaşmak, sınırını bilmek ve çıkan anlaşmazlıkları çözüme kavuşturmak gibi sosyal becerileri öğrenmelerine olanak tanır (Sevinç, 2004).

Okul öncesi dönemi çocuklarının beyin yapılarına bakıldığında mantık muhakemelerinden sorumlu bölümlerinin henüz gelişimini tamamlamadığı görülür. Çocuklar bu dönemde daha çok duygulardan sorumlu beyin bölümleri ile hareket ederler (Şahin K. & Akman, 2018) ve yaşadıkları yoğun duygularını kontrol altına almakta zorlanırlar. Yaşadıkları deneyimleri de daha çok duygusal boyutta kayıt altına alırlar (Yavuz Eren, 2022). Çocuklar kayıt altına aldıkları olumlu ya da olumsuz duyguları oyun içerisinde bastırılmadan yaşama ve sosyal ortamda ifade edebile fırsatı yakalarlar (Akandere, 2013). İçlerinde biriken duygularını ortaya koyan çocuklar hem bir rahatlama hem de kendilerini duygusal anlamda ifade etmiş olurlar. Ayrıca çocukların duygularını yönetebilme ve onlarla başa çıkabilme becerileri kazanmalarında oyunun önemli bir yeri vardır (Arslan & Dilci, 2018; Yavuz Eren, 2022). Oyunun duygu ifade etmedeki gücünün anlaşılması ile psikoloji alanında çocukları oyunla iyileştirme yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Oyun terapistleri, çocukların içlerinde sakladıkları endişe, korku gibi duyguları oyun oynatarak anlamaya ve tedavi etmeye çalışmaktadır (Avan vd., 2020; Kaduson & Schafer, 2024).

1.2.5. Okul Öncesi Dönemi Ahlâkî Gelişim ve Oyunun Katkısı

Ahlâkî gelişim, bireyin toplum içerisinde yaşama kuralları hakkında bilinçlenme ve bu kuralları içselleştirme sürecidir. Bu süreç bireyin iyi ve kötünün ayrımına vararak toplumsal kurallar çerçevesinde kendini kontrol etmeyi öğrenmesini ve aynı zamanda kendi değer yargılarını oluşturmasını kapsar (Selçuk, 2008; Senemoğlu, 2011). Ahlâkî gelişim sonucunda bireyler, bireysel ve sosyal anlamda birçok değer kazanırlar (Yontar, 2022). Bireyin ahlâkî gelişimini farklı şekillerde yorumlayan kuramlar bulunmaktadır. Kuramlar arasında ahlâkî gelişimi çocukların bilişsel gelişimine ve içsel süreçlerine dayandıranlar olsa da esasında tüm kuramlar, erken çocukluk döneminde çocukların ahlâkî gelişimlerinin çevresel faktörlerle şekillendiğini kabul ederler. Bu bakımdan erken çocukluk döneminde çocuklar aile, okul, akran, kültür ve toplumsal normlar aracılığıyla ahlâkî değerleri öğrenir ve içselleştirirler. Bu dönem ahlâkî muhakemenin ilk temellerinin atıldığı, çevresel

faktörlerin en güçlü olduğu dönemlerden biridir (Aşlamacı, 2022). Oyun çocuğu olarak nitelendirilen (Yörükoğlu, 1993) ve deneyimleyerek öğrenme döneminde olan okul öncesi dönem çocuklarının ahlâkî değerleri öğrenip içselleştirmelerinde sağlanabilecek çevre oyundur (Yılmaz vd., 2022).

Çocuklar arkadaşları ile oynarlarken kendilerini doğal bir sosyal ortam içerisinde bulurlar. Bu sosyal ortam çocuklara birlikte yaşayabilme kurallarını öğretir. Oyunlarda kurulan gruplar, çocukların grup üyesi olarak sorumluluk almalarını, birbirlerine adaletli davranmalarını, oyun süreçlerinin yürütülebilmesi için dürüst, sabırlı ve iş birliği içerisinde olmalarını sağlar. Ayrıca çocuklar birlik içerisinde oynarlarken dostluk, sevgi, hoşgörü, empati, yardımseverlik, paylaşma, öz denetim gibi değerleri kazanma imkânı bulurlar (Erdal, 2019; Gündüz vd., 2017; Özyürek vd., 2018). Çocukların oyun içerisinde değerleri kazanmalarında oyun oynamaktan duydukları haz da etkili olur. Çocuklar başlangıçta uyumsuz tutumlar içerisinde olsalar da oyunun içerisinde olmak ve oyunu sürdürebilmek için zamanla ahlâkî değer içeren davranışları gösterirler (Yörükoğlu, 1993). Dramatik oyunlar çocukların toplumsal rollerin kurallarını ve sorumluluklarını öğrenmeleri için bir fırsattır. Özellikle geçmişi günümüze taşıyan oyunlar olarak tanımlanan geleneksel çocuk oyunlarında kültür aktarımı ve değer kazanımı dikkat çekici bir etkiye sahiptir. Bu oyunlar, toplum içerisinde kabul gören değerlerin, neyin iyi neyin kötü olduğunun çocuklar tarafından öğrenilmesine yardımcı olur (Özyürek vd., 2018; Sümbüllü & Altınışık, 2016; Yılmaz vd., 2022). Günümüzde yaygınlaşarak çocukları geleneksel oyunlardan uzaklaştıran dijital oyunlar ise çocukları toplumsal değerlerden uzaklaştırıcı etkiye sahiptir (Sümbüllü & Altınışık, 2016).

1.3. Okul Öncesi Dönemde Eğitim ve Oyun

1.3.1. Okul Öncesi Eğitimi

Eğitim kavramının kapsam alanı çok geniş olduğundan (Tosun, 2021) gelişim ve oyun kavramlarında olduğu gibi birçok kişi tarafından farklı tanımlar getirilmiştir. Bu tanımlar arasında eğitimin bireysel ve sosyal yönlerini ele alan farklı tanımlamalar bulunur. Ayrıca bu tanımlamalara eğitimin plan ya da program uygulanarak gerçekleşeceği fikrini öne çıkaran tanımlamalar da eklenebilir (Demirel & Kaya, 2010). Ertürk, bu çeşitli tanımlamaları inceleyerek ortak noktalarını tespit edip Türkiye'de yaygın olarak kabul gören bir eğitim

tanımı yapmıştır. Ona göre: *"Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir."* (Ertürk, 2013, s.13).

Eğitim, ailede başlar ve genişleyen sosyal çevre ile eğitim çevresi de genişler. Bu eğitimlerden bazıları informel eğitim şeklinde herhangi bir plana bağlı olmadan doğal yaşam sürecinde kendiliğinden gerçekleşir. Aile, arkadaş, sosyal çevre ve ekran gibi yerlerden gözlem ve taklit yolu ile öğrenilen olumlu ya da olumsuz davranışlar informel eğitim kapsamına girer. Eğitimlerin bazıları da okul ve farklı kurumlar tarafından planlı ve programlı bir şekilde formel eğitim olarak verilir. Bu eğitimde önceden hazırlanmış programlar dahilinde öğrenme ortamları düzenlenir. Bu ortamlarda eğitim kontrollü bir şekilde verilir (Demirel & Kaya, 2010; B. Güven, 2014).

Formel eğitim örgün ve yaygın olmak üzere iki çeşittir. Örgün eğitim, bireylerin iş ve meslek kollarına başlamadan önce okul ya da okul niteliği taşıyan yerlerde verilen eğitimdir. Bu eğitimin basamakları okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar uzanır. Yaygın eğitim ise, örgün eğitim dışındaki formel şekilde verilen tüm eğitimlerdir. Örgün eğitime hiç katılmamış ya da devam etmekte olanlara, bu eğitimden erken ayrılmış olanlara ve meslekî yeterlilikleri artırmak isteyenlere uygulanan eğitim yaygın eğitim kapsamına girer (B. Güven, 2014). Yaygın eğitim, örgün eğitimin erişemediği yerde bireylerin eğitim ihtiyacını karşılamak ve yeterliliklerini artırmak gibi önemli bir işleve sahiptir (Fidan & Erden, 1993). Halk eğitimi, çeşitli kurumlarda verilen hizmet içi eğitimler yaygın eğitime örnek verilebilir (Güven, 2014). Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki kurslarda verilen eğitim de yaygın eğitim kapsamında değerlendirilir (Aktaş, 2023). İnformel ya da formel olsun tüm bu eğitim süreçlerinin başlangıcı okul öncesi eğitimdir (Turaşlı Kuru, 2007).

Okul öncesi eğitimi, ilkokula başlamadan önce çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağlamaya çalışan ve onları ilkokula hazırlayıcı nitelikte planlı ve programlı yürütülen eğitimdir (Yazıbaşı, 2018). Ülkemizde okul öncesi eğitim anaokulu, anasınıfı, kreş ve çocuk yuvası gibi farklı adlar altında verilir (Selçuk, 2015). Devlete bağlı olarak MEB bünyesinde 4-6 yaş grubu için anaokulu ve 5-6 yaş grubu için anasınıfı adıyla eğitim verilmektedir (Cihandide, 2014). Yine devlete bağlı olarak DİB bünyesinde ve yaygın eğitim kapsamında 4-6 yaş Kur'an kurslarında okul öncesi eğitim gerçekleştirilmektedir (Kaymakcan, 2022).

Çocukların okul öncesi dönemde aldıkları eğitim kişilik, alışkanlık, tutum, inanç ve değer gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Erşan, 2022). Bu dönemde verilen eğitim bireylerin ileriki hayatlarına ve eğitim süreçlerindeki öğrenmelerine temel oluşturur

(Akduman, 2010). Çocukların eğitiminde aile, sosyal çevre, arkadaş ve ekran gibi informel ortamlar ve formel eğitim veren okul öncesi eğitim kurumları rol oynar (Güven, 2014).

1.3.3. Okul Öncesi Eğitimi ve Oyun

Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak verilen eğitim onların istenen düzeyde davranış geliştirmelerinde önemli bir katkı sağlar. Bu bakımdan okul öncesi dönem çocuklarının temel ilgi ve ihtiyaçlarından biri olan oyun, bu dönem eğitim programlarında göz ardı edilmemesi gereken bir husustur. Gerek ders içerisinde gerek serbest bir şekilde çocukların oyun ihtiyacının giderilmesi gerekir. Ayrıca çocukların oyuna karşı ilgi durumlarından yararlanarak eğitimle oyun birleştirildiğinde eğitim kendiliğinden kolaylaşmaktadır (Erşan, 2022). Nitekim DİB 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı'nda: *"Öğretim sürecinde çocukların aktif katılabileceği etkinliklerden ve yapılandırılmış oyunlardan yararlanılarak çocuklara enerjilerini sağlıklı alanlara yönlendirme fırsatı verilmelidir. Bunun yanında çocuklara yapılandırılmamış oyunlar oynayabilecekleri serbest oyun zamanları da tanınmalıdır."* ifadesi yer almaktadır. Bu ifade ile okul öncesi dönemde oyunun hem ders içerisinde hem de serbest olarak çocuklara tanınmasının gerekliliği vurgulanır (DİB, 2022a). Ayrıca 4-6 Yaş Grubu Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı'nda yer alan: *"Oyun, bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bu sebeple programda yer verilen etkinliklerde oyun mümkün olduğunca kullanılmalıdır."* ifade ile oyunun okul öncesi dönem çocukları için önemine ve öğretim yöntemi olarak kullanılmasının gerekliliğine vurgu yapılır. Yine aynı programda: *"Oyunun bir araç olarak kullanıldığı unutulmamalıdır."* ifadesi ile ders içerisinde oyunun çocuklara verilmek istenen kazanımın önüne geçmemesi hususu hatırlatılır (DİB, 2024f).

1.3.3.1. Okul Öncesi Dönemde Kavram Eğitimi ve Oyun

Bilginin yapı taşları olan kavramlar, insanların düşünmelerini ve dış dünyayı anlamalarını sağlayan araçlardır. Aynı zamanda kişilerin dış dünya ile iletişim kurmasına ve nesne, varlık, olay, fikir ve süreç gibi olguların gruplandırmasına yardımcı olurlar (Senemoğlu, 2011). Çocukların doğumu ile informel şekilde başlayan kavram öğrenimi okul öncesi dönemde de gelişmeye devam eder. Bu dönemde kavram gelişiminin çocukların bilişsel gelişimlerine bağlı olarak formel bir şekilde desteklenmesi kavram öğrenimine ivme kazandırır ve çocukları hayata hazırlar. Çocukların bu dönemde kazandıkları kavramlar,

ileriki hayatlarında birçok beceriyi kazanmalarına ve öğrenecekleri bilgilere temel oluşturur (Şahin, 2008). MEB ve DİB'in okul öncesi eğitim programlarında okul öncesi dönemde kazanılması gereken kavramlar renk, şekil, boyut, miktar, mekân-yön, zaman, sayı, duyu, duygu ve zıt kavramlar olarak belirlenmiştir (DİB, 2022a; MEB, 2024a). Bu kavramların öğretiminde oyun etkili bir yöntemdir. Oyun kavramları çocukların aktif katılımı ve somut nesneler aracılığıyla öğretebilme imkânı sağlar. Öğretilmesi en zor kavramlar olarak ortaya konan zaman ve mekân-yön kavramlarının öğretiminde de oyun, eğitimcilerin en çok yararlandıkları yöntemdir (Yavuz & Şık, 2022).

Kavram öğreniminde ders içi oyunlar kadar serbest oyunlar da etkilidir. Oyun çocukların duyularını büyük oranda aktif kılar ve merak duygularını tatmin eder. Bu da çocukların algı ve anlama becerilerini artırır. Aynı zamanda çocuklar, oyun esnasında gerek arkadaşları gerekse oyuncakları ile sözel bir iletişim hâlinde olurlar. Çocukların aktif duyuları, artan algı, anlama ve iletişim becerileri ile dil ve kavram gelişimleri de olumlu yönde etkilenir (Şahin, 2008). Kavram gelişiminde eğitici oyuncakların da önemli bir yeri vardır. Çocuklar bu oyuncaklarla parça-bütün ilişkisi, renk, boyut, benzerlik, zıtlık, sayı ve mekân yönünde algıları gelişir ve kavramları kolaylıkla öğrenebilirler (Johnson vd., 1987, akt. Şahin, 2008, s. 30). Özellikle yapı-inşa oyuncakları çocukları matematiksel kavram bakımından geliştirir. Bu oyuncaklarla çocukların sınıflama, sayma, boyut, simetri, şekil ve mekân farkındalıkları artar. Çocuklarda oluşan bu bilinç matematiksel kavram öğrenimi ve matematik bilgisinin temelini oluşturur (Çiftçi Dere, 2022a).

1.3.3.2. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi ve Oyun

Değer kavramına dair literatürde oldukça geniş tanımlamalar bulunur. Meydan, bu tanımları bütün olarak değerlendirerek değeri: *"Maddî ve manevî alanda insanın varlığı ve olan biteni anlamlandırma ve değerlendirme çabasının sonucu olarak ortaya çıkıp zamanla toplumun ortak mirasını oluşturan ölçütler"* şeklinde tanımlar. Bu anlamda değer, insan hayatında daha çok 'olması gereken' ölçütleri ifade eder (Meydan, 2022, s. 3). Değerler, farklı disiplinlerde birbirinden farklı temellere oturtulur. Bu temellerden bazıları okul ve diğer kurumlarda çocukların ve gençlerin kazanması istenen değerlere (Meydan, 2022) temel oluşturan dinî, ahlâkî, toplumsal ve kültürel temellerdir (Aşlamacı, 2022). Bu bakımdan çocukların ve gençlerin değerlerin insan hayatı ve toplumdaki önemini anlayabilmeleri için verilen eğitim 'değerler eğitimi' olarak tanımlanır (Meydan, 2022, s. 15).

Değerler hakkında bilgi ve kazanımların elde edilmeye başlandığı dönem okul öncesi dönemdir (Akto & Akto, 2020). Bu anlamda hayata hazırlık aşaması olarak bilinen okul öncesi dönemde çocuklara iyi bir birey ve vatandaş olma yolunda karakter ve ahlâk eğitimi verilmesi önemlidir (Değer, 2024). Bu dönemde çocuklara kazandırılacak değerler sosyal, bireysel, ahlâkî gibi gelişim alanları ile doğrudan bağlantılıdır (Arıkan, 2019). Bu anlamda, DİB 4-6 yaş değer eğitimi programında çocukların dinî ve toplumsal değerlerle olumlu deneyimler yaşayarak bu değerleri günlük hayatta kullanabilir hâle gelmeleri amaçlanmaktadır. DİB'in programında değerler saygı, iş birliği, doğruluk-dürüstlük, sorumluluk, yardımlaşma-paylaşma, empati, adalet, adap kuralları, sabır, sevgi-merhamet, millî-dinî değerler şeklinde yer almaktadır (DİB, 2023a). Çocukların bu değerleri kazanmalarında eğitsel oyunların önemli bir yeri vardır (Izgar, 2020). Eğitsel oyunlar çocukların özellikle iletişim ve sosyal yaşam becerilerini artırarak değer kazanmalarına yardımcı olur (Gündüz vd., 2017).

Okul öncesi dönem çocukları üst bilişsel becerilerini henüz tamamlamamış olduklarından (Şahin K. & Akman, 2018) çocukların değerleri alışkanlık edinerek günlük hayatlarında kullanabilir hâle gelmelerinde bedensel ve duygusal boyutta deneyimleyerek öğrenmeleri önem kazanır. Bu noktada drama yöntemi, çocukların değer içeren davranışları eğlenceli bir şekilde canlandırmalarını sağlayarak öğrenmelerini kalıcı duruma getirir (Kaya vd., 2016). Drama yöntemi çocuklara yaşayarak öğrenmenin yanı sıra onların birçok alanda gelişimlerine destek olur. Çocuklar girdikleri roller sayesinde keşfetme, öz farkındalık, iş birliği ve iletişim hâlinde çalışma, sosyal farkındalık, problem çözme gibi becerileri kazanırlar. Bu anlamda drama çocuklara kendi iç değerler sistemlerini (Yavuz Eren, 2022) oluşturma, dinî ve toplumsal değerleri kazanmalarında yardımcı olur (Çamlı, 2021).

Çocuklara yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunan bir diğer oyun türü de serbest oyundur. Çocuklar bu oyun esnasında arkadaşları ile serbestçe iletişim hâlinde olurlar ve paylaşımda bulunurlar. Bunun yanı sıra birçok sosyal içerikli problemlerle karşılaşırlar. Çocuklar arkadaşları ile kurdukları grupları ve oyunları sürdürebilmek için karşılaştıkları problemleri çözmeye çalışırlar. Problemleri daha çok birbirlerinden öğrenerek ya da birlikte karar vererek çözerler. Çocukların bu çabaları toplumsal değer kazanımlarını olumlu yönde etkiler (Mermer, 2017). Oyun esnasında çocuklar kendilerinden başkalarının da var olduğunu öğrenirler (Erşan, 2022). Arkadaşları ile ilişkilerinde doğru ve yanlış davranışların neler olduğunu yaşayarak öğrenme fırsatı bulurlar. Bu anlamda toplumsal kurallara uymanın zorunluluğunu fark ederler (Sevinç, 2004). Serbest olarak oynanan dramatik ve sosyal

dramatik oyunların da çocukların değer kazanımında drama yöntemi ile benzer katkıları vardır. Çocuklar bu oyunlarla yetişkin yaşantısını taklit ederek empatik gelişim gösterirler (Ardahan, 2018b) ve gerçek hayata dair birçok değeri yaşayarak öğrenirler (Erşan, 2022). Ayrıca yapılan bir araştırma hareketli geleneksel oyunların çocukların değer algılarına pozitif yönde etki ettiğini ortaya koyar (Yılmaz vd., 2022).

1.3.3.3. Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi ve Oyun

Din eğitimi hakkında çeşitli tanımlamalar bulunduğundan bu konuda net bir tanım vermek güçtür (Öncü, 2023). Tanımlamalarda bireyin 'gerekli dinî bilgi ve davranışları öğrenme ve özümsemesini' (Yavuz, 1988, s. 52) ve bu yönde 'davranışlarında istendik değişikliklerin meydana gelmesini' (Ertürk, 2013, s.13) sağlama süreci gibi ortak noktaların olduğu dikkat çekmektedir. Bu anlamda çocukluk dönemi din eğitiminde çocukların dinî bilgileri öğrenmeleri ve dinî birtakım beceri ve alışkanlıkları edinmeleri gerekir. Bu bilgi ve beceri gelişimi ise bir hazırlık süreci gerektirir (Köylü & Oruç, 2022). Bu hazırlık süreci birçok gelişimin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde başlar. Çocukların öğrendikleri bilgileri duygu, düşünce ve davranış olarak içselleştirebilmelerinde bu dönemde yaşadıkları deneyim ve duyguları etkili olur (Köylü & Oruç, 2022; Üzümcü, 2023).

Okul öncesi dönem çocuklarının din eğitiminde gelişim özellikleri ve hazır bulunuşluk durumları dikkate alınarak yetişkinlerden farklı yöntemler kullanılması gerekir (Şaşa, 2021). Nitekim DİB 4-6 yaş öğretim programında, çocukların dinî kavram ve davranış öğrenmelerinde olumlu duygu ve deneyimler eşliğinde bir eğitim verilmesi amaçlanmıştır. Bu programın dinî bilgiler alanında çocukların yaş düzeylerine uygun olarak sevgi temelinde dinî yönden bilgilenmeleri hedeflenmiştir (DİB, 2022a). Çocuklara gelişimsel özellikleri dikkate alınarak dinî duygu ve deneyim yaşatmanın önemli araçlarından biri de oyundur. Özellikle drama yöntemi ile çocuklar yaşanmış dinî nitelikteki hikâyeleri canlandırarak bu duygu ve deneyimleri bizzat yaşayarak öğrenme fırsatı bulurlar (Oruç, 2021a). Bu dönemde çocuklar soyut bir düşünceye sahip olmadıklarından yaşanmış hikâyeleri materyallerle somutlaştırarak ve oyunlaştırarak anlatmak etkili bir yöntem olmaktadır. Ayrıca dinî nitelikte oyuncakların kullanımı çocukların dinî duygu ve deneyim yaşamalarında önem taşır (Göktepe, 2015). Bu dönemde çocuklar hayata dair merak içerisinde olurlar. Bu merakları dinî yönde de oluşur ve soru sorma eğiliminde olurlar (Cihandide, 2014; Yazıbaşı, 2018). Çocukların bu sorularını direkt cevaplamak yerine hayal güçlerini geliştirici yöntemlerle öğrenmelerini sağlamak dinî düşüncelerinin gelişmesine yardımcı olur (Köylü - Oruç, 2022).

Bu anlamda kullanılabilecek yöntemlerden biri de oyundur (Oruç, 2021a). Ayrıca çocukların din dili gelişimlerine temel teşkil eden bu dönemde edindikleri kavramları (Köylü - Oruç, 2022) öğrenmelerinde de oyun etkili bir yöntemdir (Yavuz & Şık, 2022). Taklit oyunları okul öncesi dönem çocuklarının belirgin özelliklerindendir (Sağlam, 2000). Çocuklar yetişkinlerin ibadet esnasındaki hareket, mimik ve duygularını da taklit ederler. Bu taklitler, çocukların ibadetleri öğrenip alışkanlık edinmeleri ve benimsemelerine yardımcı olur (Bilgin, 1988). Bu anlamda gerek yapılandırılmış gerekse serbest taklit oyunları çocukların ibadetleri deneyimleyerek öğrenmelerini sağlar (Göktepe, 2015).

Okul öncesi dönem çocuklarının din eğitiminde yapılandırılmış oyunlar kadar serbest oyunlar da etkilidir. Çocuklar serbest oyun esnasında hayatta karşılaştıkları ve yaşadıkları deneyimleri canlandırırlar. Bu anlamda serbest oyun çocuklara öğrendikleri dinî bilgi ve deneyimleri canlandırarak tekrarlama imkânı sunar (Sağlam, 2000).

Din eğitiminin bir parçası olan Kur'an-ı Kerim eğitimi de genel olarak harf, hareke, mahreç ve tecvit öğretimi ile yüzüne okuma ve ezberi kapsar (Yılmaz, 2016). Bu anlamda DİB 4-6 yaş Kur'an öğretim programında da çocukların seviyesine göre mahreç üzerinde ısrarcı olunmaması ilkesiyle tecvit dışında diğer konular bulunmaktadır (DİB, 2023b). Okul öncesi dönem farklı dil öğretmek için en uygun dönemlerden biridir. Kur'an eğitiminin de bu kapsamda değerlendirilerek yapılması çocuklar için uygun düşer (Şaşa, 2021). Ancak bu hususta DİB programında da amaçlandığı gibi çocukların Kur'an-ı Kerim'i sevmeleri ve seviyelerine uygun etkinliklerin kullanımı esas alınmalıdır (DİB, 2023b). Bu anlamda çocukların Kur'an harf ve harekelerini öğrenmeye istekliliklerini ve aktif katılımlarını artırmaya yönelik yöntemlerden biri de oyundur (Şaşa, 2021).

Okul öncesi dönem çocuklarının en çok oynadığı oyunlardan olan drama yöntemi harf ve hareke öğretiminde de etkilidir. Bu yöntem çocukların harf ve harekeleri bedenleri ile canlandırmaları şeklinde uygulanır (Şaşa, 2021). Çocuklar bu şekilde harf ve harekeleri deneyimleyerek ve eğlenerek öğrenmiş olurlar (Güler B., 2014). Ayrıca bu dönem çocukları için etkili yöntemlerden biri de harf ve harekelerin kum, su, duvar, kil gibi materyaller üzerine yazılması şeklinde uygulanan duyu oyunlarıdır. Ayrıca görmeden harfe dokunarak ya da beden üzerine yazılanı hissederek harf tanıma şeklinde de uygulanabilir (Şaşa, 2021). Bu oyun duyu ve algı sistemlerini aktifleştirerek öğrenmeyi kolaylaştırır (Gülcemal, 2021).

1.4. 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı ve Ders Kitapları

4-6 yaş öğretim programı Programın Genel Amaçları, Temel Yaklaşımı, Genel Yapısı, Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar ve Ders Kredileri Tablosu, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğretici Yeterlikleri, Dersler, Kazanımlar ve Açıklamalar bölümlerinden oluşmaktadır. Program geliştirilirken Eğitim Bilimleri, İlahiyat Bilimleri ve program geliştirme alanlarındaki yeni yaklaşım ve ilkeler esas alınmıştır (DİB, 2022a). Programın en son 2022 yılında güncellendiği ve bu programa önceki programlara göre farklı öğrenme alanları ve kazanımları eklenerek birçok yönden çocukların gelişimlerinin desteklenmeye çalışıldığı görülmektedir (DİB, 2018, 2022a; Kurukahveci, 2024). Program öğrenen merkezli, işlevsel, esnek ve çerçeve program yaklaşımını esas almaktadır. Konuların hayatla ilişkisi ve günlük hayata yansımalarının olması, sevgi çerçevesinde çocukların dinî kavramlar, dinî davranışlar ve değerlerle olumlu deneyimler yaşamalarının sağlanması, çocukların dinî ve ahlâkî gelişimlerinin desteklenmesi gibi amaçlar taşımaktadır. Ayrıca programda millî ve manevî değerler hakkında çocuklarda olumlu bir duygu oluşturmak, çocuklara kendilerini tanıma ve ifade etme becerisi kazandırmak gibi amaçların yer aldığı görülmektedir. Bu anlamda programda eğitim sürecinde çocukların aktif katılabilecekleri etkinlik ve yapılandırılmış oyunlardan yararlanılarak yaparak-yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması, bunun yanı sıra çocuklara serbest oyun vakti tanınması, öğreticilerin rol model olmaları gerektiği, derslerin olumlu duygu ve deneyim oluşturacak şekilde işenmesi gibi hususlara dikkat edilmesi vurgulanmaktadır (DİB, 2022a).

Programda yer alan ders alanları ise;

1. Değerler Eğitimi Alanı,
2. Dinî Bilgiler Alanı,
3. Kur'an-ı Kerim Alanı,
4. Tamamlayıcı Kazanımlar Alanı,
5. Beslenme ve Temizlik Alanı olmak üzere beş alandan oluşmaktadır (DİB, 2022a).

Bu alanların adları ilk kez 2022 öğretim programında bu şekilde yer alsa da daha önceki programlarla içerik olarak benzer oldukları görülmektedir. Ancak bunlardan okul öncesi eğitim içeriğindeki konuları içeren yalnızca Tamamlayıcı Kazanımlar Alanı ilk kez bu programda yer almıştır (DİB, 2018, 2022a; Kurukahveci, 2024; MEB, 2024a). Ders kredileri tablosunda (Ek 3) her bir ders için saatlerin belirlenmiş olup programın yarım ve

tam gün olmak üzere iki alternatif şeklinde hazırlandığı görülmektedir. Yarım gün alternatifinde haftada 25 saat ve 30 saat, tam günde ise 60 saat ders planlanmış ve tüm ders alanları her ikisinde de yer almıştır. Yine tüm programlarda iki haftalık Kursa Uyum Sürecine ilk iki hafta yer verildiği görülmektedir. Programda öğreticiler, çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine göre konuların sınır ve sıralamalarını belirlemelerinde serbest bırakılmakta ve böylece esnek bir yaklaşımın uygulandığı ortaya çıkmaktadır. Program esnek olmakla birlikte öğreticileri eğitim sürecinde kullanacakları materyaller konusunda sınırladığı görülmektedir. Buna göre program, DİB ve TDV materyallerinin kullanımını esas almaktadır. İhtiyaç hâlinde ise MEB'in okul öncesi için hazırladıkları materyallerin kullanımı konusunda öğreticileri serbest bırakmakta ancak farklı yayın ve materyallerin kullanımını yasaklamaktadır. Ayrıca programda yine esnek bir yaklaşımla örnek bir haftalık plan sunulmuş olup öğreticilerin kendi planlarını da oluşturabilecekleri bildirilmektedir (DİB, 2022a).

Program içeriğindeki kazanımlar ve ders alanları 2024 yılında kullanılmaya başlandığı bilinen ders kitaplarına yöneliktir (DİB, 2024a, 2024b, 2024c, 2022a). Eski kitaplardan yalnızca Kur'an-ı Kerim ders alanına yönelik ders kitabı aynen kullanılmaya devam edilmiştir (DİB, 2020a). Ayrıca Kur'an harf, hareke, dua ve sûre öğretiminde içerisinde oyunların da bulunduğu kullanılacak örnek etkinliklere yönelik bir kitap daha bulunmaktadır (DİB, 2020b). Ramazan ayı ve yaz kurslarına yönelik kitapların da aynen kullanılmaya devam edildiği bilinmektedir (DİB, 2022b, 2024e).

Bu anlamda şu anda aktif kullanılan kitaplar;

- 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretici Etkinlik Kitabı-Değerler Eğitimi (DİB, 2024a),
- 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretici Etkinlik Kitabı-Dinî Bilgiler (DİB, 2024b),
- 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretici Etkinlik Kitabı-Tamamlayıcı Kazanımlar (DİB, 2024c),
- 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğrenci Etkinlik Kitabı (DİB, 2024g),
- 4-6 Yaş Grubu Etkinliklerle Elif Bâ (DİB, 2020a),
- 4-6 Yaş Grubu Elif Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri (DİB, 2020b),
- Ramazan Günlüğüm (DİB, 2024e),
- 4-6 Yaş Grubu Yaz Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı (DİB, 2022b) şeklindedir.

Bu tez çalışması yapılırken öğreticiler, yeni öğretim programı ve ders alanlarına (DİB, 2022a) ve 2024'te kullanılmaya başlanan kitaplardan önce kullanılan eski ders kitaplarına (DİB, 2021a, 2021b) göre ders işlemektedirler.

Programda aile eğitimine yönelik öğreticilerin ailelerin doldurmasını sağlamalarının istendiği Aile Eğitim Talep Formu ve çocukların eğitim süreci içerisindeki her bir ders için elde ettikleri kazanımları takip etmeyi sağlayan Değerlendirme Formu bulunmaktadır. Aile Eğitim Talep Formunda velilerin müftülükler tarafından;

- 4-6 yaş gelişim dönemi özellikleri,
- Erken dönem din ve değerler eğitimi,
- Çocuğun eğitiminde ailenin önemi,
- Çocukla iletişim,
- Çocuk ve oyun,
- Çocukta davranış yönetimi,
- Beslenme alışkanlıkları,
- Çocuk kitapları gibi konularda eğitim etkinlikleri talebinde bulunmaları istenmektedir (DİB, 2022a).

Programda öğreticilerin temel ve özel yeterliklerin yanında öğretim programı ve erken çocukluk dönemi gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma, din ve değerler eğitiminde etkili öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, günlük ya da haftalık plan hazırlama, eğitim ortamını ve materyalleri çocukların hazır bulunuşluklarına göre ayarlama, çocuklarla iletişim kurma, aile katılımı ve ailelerle iş birliği yapma, meslektaşlarla iş birliği içerisinde tecrübe paylaşma gibi konularda yeterliklere sahip olmaları gerektiği hususları yer almaktadır (DİB, 2022a).

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bir araştırma yapılmadan araştırmanın temel probleminin kullanılacak yönteme uygunluğunun araştırılması gerekir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin bir fenomenle ilgili ortak ve yaygın deneyimlerinin anlaşılmasına yönelik soru cevaplanmak isteniyorsa bu araştırmanın problemine en uygun model fenomenoloji desenidir (Creswell, 2023). Bu anlamda araştırmada 4-6 yaş öğreticileri için kurs içerisindeki oyun deneyimlerinin anlamı ortaya çıkarılmaya çalışıldığından nitel yöntem olan fenomenoloji deseni uygun bulunmuş ve bu desen kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni bireylerin deneyimlerindeki değişkenlik göstermeyen özü ortaya çıkarmaya çalışır. Deneyimlerin özünü çıkarmak bakımından eğitim araştırmalarında yaygın kullanılan bir yöntemdir (Creswell, 2023). Bu anlamda bu araştırma hem temel problemi hem de çalıştığı konu bakımından fenomenoloji desenine uygundur.

Fenomenoloji araştırmalarında genellikle betimleyici ve yorumlayıcı olmak üzere iki farklı yaklaşıma yer verilmektedir (Creswell, 2023; Yalçın, 2022). Bu çerçevede araştırmada öğreticilerin deneyimlerini anlamaya odaklanan temel anlam birimleri oluşturmak için ilk düzey açık kodlamalar yapılmıştır. Ancak bu kodlama süreci ile sınırlı kalmadan betimlemenin ötesine geçilerek deneyimlerin hem öğreticiler hem de araştırma soruları için taşıdığı anlam ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece öğreticilerin yaşadıkları deneyimler ve bu betimlemeler ile ulaşılan özler üzerinde tümevarımsal içerik analizi kullanılarak bütüne ulaşılmış ve veriler arasındaki bağlantılar üzerinden değerlendirmeler ve yorumlar yapılmıştır. Bu anlamda analiz süreci, klasik yorumlayıcı fenomenolojinin adımlarını dikkate alarak (Creswell, 2023; Yalçın, 2022), deneyimlere ve ulaşılan özlere bütüncül bakışı ile betimleyici niteliğin ötesinde yorumlayıcı bir bakış kazanmıştır. Bu bütüncül yaklaşım aynı zamanda deneyimler arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak etkileşim ve dönüşüm şeklinde dinamik bir süreç şeklinde anlam çözümlemesi yapılmasını sağlayarak araştırmanın yorumlayıcı niteliğini pekiştirmiştir.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmada örneklem türlerinden amaçlı örneklem kapsamında maksimum çeşitliliğe yer verilmiştir. Katılımcılar, maksimum çeşitliliği (Creswell, 2023) sağlayacak

şekilde Ankara ili içerisindeki merkez-taşra ilçelerden, ders saati 25-30 olan öğreticilerden, fahrî-kadrolu öğreticilerden, az sınıflı-çok sınıflı kurslardan, oyun materyali ve oyuncak imkânı az-çok olan kurslar içerisinden araştırmacı tarafından amaçlı örnekleme tekniği (Creswell, 2023) ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme tekniği araştırmacının evren hakkında bilgi sahibi olduğu ve kendi kişisel gözlemlerinden yola çıkarak katılımcıların belirlendiği araştırma tekniğidir (Aksoy vd., 2022). Bu çalışmada araştırmacı kendi meslektaşları ile görüşme yaptığından katılımcıları amaçlı örnekleme tekniği ile kolayca belirleyebileceği düşünülmüş ve bu teknik tercih edilmiştir. Ayrıca bu durum maksimum çeşitliliği sağlayacak katılımcıları belirlemede de kolaylık sağlamıştır. Başlangıçta 20-25 4-6 yaş öğreticisi ile görüşme planlanmış, fakat veri doyumuna (Merriam, 2013) ulaşıldığından 17 öğretici ile görüşme tamamlanmıştır. 17 öğretici Ankara ili içerisinden Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle, Elmadağ ve Çubuk ilçe müftülüklerine bağlı olarak 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde aktif çalışan öğreticilerden seçilmiştir. Bu ilçeler belirlenirken Ankara ilinin sosyokültürel çeşitliliği esas alınarak ili temsil etme durumları ve özellikle taşra ilçe müftülüklerine ulaşım göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada katılımcıların isimleri kodlanarak kullanılmıştır. Çalışma grubunun özellikleri tabloda belirtildiği şekildedir.

Tablo 1. Çalışma Grubu Tablosu

No	Katılımcı Kodu	Önceki Meslek	4-6 Yaş Meslekî Tecrübe	Haftalık Ders Saati	Çocuk Durumu	Yaş
1	$MKÇ_1$	Yetişkin Eğitimi/7 yıl	5 yıl	30 saat	2 çocuk	46
2	$MKÇ_2$	Yetişkin Eğitimi/14 yıl	8 yıl	25 saat	2 çocuk	44
3	$MKÇ_3$	Yetişkin Eğitimi/3 yıl	8 yıl	30 saat (Tam gün)	1 çocuk	34
4	$MKÇ_4$	Yetişkin Eğitimi/21 yıl	4 yıl	25 saat	3 çocuk	50
5	$MKÇ_5$	Yetişkin Eğitimi/18 yıl	4 yıl	30 saat	2 çocuk	41
6	$MKÇ_6$	Yetişkin Eğitimi/1 yıl	3 yıl	25 saat	3 çocuk	32
7	$MKÇ_7$	Yetişkin Eğitimi/10 yıl	8 yıl	30 saat	2 çocuk	41
8	MKA_1	Yetişkin Eğitimi/1 yıl	5 yıl	30 saat	2 çocuk	33
9	MKA_2	Yetişkin Eğitimi/8 yıl Kreş/1 yıl	6 yıl	30 saat	1 çocuk	34
10	MKA_3	Yetişkin Eğitimi/7 yıl	6 yıl	25 saat	2 çocuk	43
11	MKA_4	-	4 yıl	25 saat	3 çocuk	44
12	$MFÇ_1$	-	8 yıl	25 saat	-	42
13	$TKÇ_1$	Yetişkin Eğitimi/8 yıl	5 yıl	25 saat	3 çocuk	45
14	TKA_1	Yetişkin Eğitimi/3 yıl	2 yıl	25 saat	-	29
15	$TFÇ_1$	Yetişkin Eğitimi/7 yıl	3 yıl	25 saat	2 çocuk	37
16	TFA_1	-	2 yıl	25 saat	2 çocuk	33
17	TFA_2	Ücretli Öğretmenlik/4 yıl	3 yıl	25 saat	-	32

2.3. Veri toplama araçları

Veriler yüz yüze ve bireysel olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilip veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmacıların soruları önceden belirleyip araştırmanın görüşme esnasında yeni sorularla desteklenebilmesine imkân veren bir tekniktir (Çapçıoğlu & Açıkgöz K., 2022). Bu anlamda bir deneyim araştırması olan fenomenoloji deseninde (Creswell, 2023) yeni soruların oluşması kaçınılmaz olduğundan bu teknik tercih edilmiştir. Bu çerçevede kaynak taraması ve alan uzmanları ile yapılan ön görüşmelerle belirli bir soru havuzu oluşturulmuş, soruların ne ölçüde çalıştığını yordamak için ön denemeler yapılarak görüşme formuna ve sorulara karar verilmiştir.

2.4. Veri toplama süreci

Görüşme öncesinde AYBÜ Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan onay alınmış (Ek 1) ve Ankara Müftülüğü bünyesinden seçilen ilçe müftülüklerindeki 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında araştırma yapmak için Ankara Müftülüğü'nden izin (Ek 2) alınmıştır. Soruların hazırlanmasında araştırmacının kendi deneyimleri belirleyici olmuştur. Hazırlanan sorular, danışman Doç. Dr. Ahmet Yemenici, Prof. Dr. Zeki Salih Zengin ve Prof. Dr. Muhammed Ali Yazıbaşı'ya incelettirilmiştir. Ayrıca DİB'na bağlı 4-6 yaş kurslarında çalışan bir PDR görevlisinin de sorular hakkında fikri alınmıştır. Bu görevliye günümüzde çocukların oyun deneyimlerine dair dikkatini çeken konular olup olmadığı sorulmuş ve bu doğrultuda görüşme formuna soru eklemesi yapılmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra benzer bir grupla pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot araştırma sonucunda sorularda güncelleme yapılmıştır. Katılımcılarla ortalama bir buçuk saat süren yüz yüze görüşmeler yapılmış ve görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları metne çevrilerek veri analizi aşamasına geçilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Görüşme sonrası elde edilen ses kayıtları yapay zekâ destekli bir programla metne dönüştürülmüştür. Metne dönüştürülen veriler fenomenolojik kodlama çerçevesinde danışmanın rehberliği ile araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde

temel anlam birimlerine ulaşmak için açık kodlamalar yapılmıştır. Belirli anlam odağı oluşturan kodlar bir kategori altında toplanmıştır. Sonra bu kategoriler, öğreticilerin deneyimlerini dikkate alan önermelerle yorumlanmıştır. Benzer önermelerden oluşan yorumlar araştırma soruları dikkate alınarak eksenler oluşturulmuş ve temalara ulaşılmıştır. Belirli temalar gruplandırılarak oyunun öğreticilerin deneyimlerindeki anlamını ve özünü ortaya çıkaracak boyutlara ulaşılmıştır. Bu çözümleme işlemi tüm katılımcıların görüşme metni ile tek tek yapılmıştır. Ulaşılan boyut ve temalar yorumlanarak bulgular elde edilmiştir. Her bulgu altında katılımcıların deneyimlerine doğrudan alıntı şeklinde yer verilmiştir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel çalışmalarda araştırma süreçleri gerçekleştirilirken inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik gibi araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini ortaya koyan birtakım hususlara dikkat etmek ve bu hususların çalışmada dile getirilmesi önemlidir (Creswell, 2023). Bu anlamda çalışmanın güvenilirlik, tutarlılık, bütünlük ve uygunluğunu sağlamak için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları din eğitimi alan uzmanları ve PDR görevlisine incelettirilmiş ve sorularda güncelleme yapılmıştır. Güncelleme sonunda benzer bir grupla pilot uygulama yapılarak soruların anlaşılırlığı ve yeterliliği teyid edilmiştir.

Sorular hazırlandıktan sonra öncelikle çalışmanın güvenirlik ve etik ilkelere uygunluğunu sağlamak için gerekli mercilerden izinler alınmış ve görüşmeler bu izinler alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Yine bu kapsamda tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmış ve katılımcılarla karşılıklı samimiyet ve güven oluşturulmaya çalışıldıktan sonra görüşmeye başlanmıştır. Ses kayıtlarını metne çevirme aşamasında katılımcıların özel istekleri doğrultusunda üçüncü bir şahıs dahil edilmemeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın güvenilirliğinin sürekliliğini sağlamak için araştırma sürecinde elde edilen ses kayıtları ve kodlar saklanmaktadır.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için katılımcılarla uzun görüşmeler yapılmış ve araştırmacı kendisi de katılımcılarla meslektaş olması bakımından görüşme ve yazma sürecinde kendi görüş ve deneyimlerini paranteze almaya özen göstermiştir. Yine bu kapsamda katılımcılara görüşme sonunda cevaplarında eklemek ya da çıkarmak istedikleri bir bölüm olup olmadığı sorularak görüşme sorularının geçerliliği de artırılmaya

çalışılmıştır. Ayrıca katılımcılara görüşmelerin ses kaydının alınacağı, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, katılımcıların adlarının verilmeyip araştırmacı tarafından kod verileceği, görüşmeye katılmaya zorunlu olmadıkları, başlamış olsalar da istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri ve araştırmanın amacı ve araştırma süreci açık ve net bir şekilde anlatılarak katılımcıların gönüllülük durumları teyid edilmiştir. Ayrıca araştırmanın amaç ve süreçlerini bildiren; görüşmeye katılmakta zorunlu olmadıklarını, istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabileceklerini bildiren bilgilendirilmiş onam formu ile katılımcıların yazılı, imzalı onayları alınmıştır. Görüşmenin katılımcılar üzerindeki etkisini anlayabilmek için görüşmenin sonunda görüşmeden memnuniyet ve istifade etme durumları sorulmuştur.

Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için veri toplama ve analiz süreci, araştırma süreçleri, veri toplama araçları, çalışma grubu, araştırmacının rolü ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Bu süreçler şeffaf bir şekilde yazıya dökülerek her bir aşamanın onaylanabilirliği ortaya koyulmuştur.

3. BULGULAR

Çalışma verilerinden ‘öğreticilerin dünyasında oyun’, ‘eğitim-öğretim süreçlerinde oyun’ ve ‘çocukların dünyasında oyun’ olmak üzere üç boyuta ulaşılmıştır.

1. Öğreticilerin dünyasında oyun boyutu; çocukluk, annelik ve önceki mesleklerine yönelik oyun deneyimleri, kurs sürecinde oyun aracılığıyla ve çocukları tanıdıkça dönüşen oyun deneyimleri üzerinden dört temada değerlendirilmiştir.
2. Eğitim-öğretim süreçlerinde oyun boyutu; çocuk eğitiminde oyun, oyun bakımından ders kitapları ve öğreticinin programı ile serbest oyun vaktindeki deneyimleri olmak üzere dört temada değerlendirilmiştir.
3. Çocukların dünyasında oyun boyutu; öğreticilerin gözünde çocuk için oyunun anlamı, çocukların oyun süreç becerilerine kaynaklık eden temel deneyimleri ve kurs sürecinde oyun aracılığıyla çocukların dönüşümü olmak üzere üç temada değerlendirilmiştir. Ulaşılan boyut, tema ve kategoriler tabloda gösterildiği gibidir:

Tablo 2. Boyut-Tema-Kategori Tablosu

BOYUTLAR	TEMALAR	KATEGORİLER
1. ÖĞRETİCİLERİN DÜNYASINDA OYUN	**1.** Öğreticilerin Kendi Çocukluklarındaki Oyun Deneyimleri	**1.** Çocukların Dünyasında Oyunun Yerini Anlamada Öğreticilerin Çocukluk Oyun Deneyimleri **2.** Oyun İçi Duyguları Anlamlandırmada Öğreticilerin Çocukluk Oyun Deneyimleri **3.** Oyunun Eğitimdeki Rolünü Anlamada Öğreticilerin Çocukluk Oyun Deneyimleri **4.** Günümüz Çocuklarının Oyunlarını Anlamlandırmada Öğreticilerin Çocukluk Oyun Deneyimleri
	2. Annelik Deneyimi ve Oyun	**1.** Mesleğe Aitlik Hissetmede Annelik Oyun Deneyimleri **2.** Çocukların Dünyasında Oyunun Yerini Anlamada Annelik Oyun Deneyimleri **3.** Oyun İçi Duyguları Anlamlandırmada Annelik Oyun Deneyimleri **4.** Oyun için Mekânın Önemini Anlamada Annelik Oyun Deneyimleri
	3. Meslek Hayatına Yansıyan Önceki Meslekî Deneyimler	**1.** Mesleğe Adapte Olmada Önceki Meslekî Deneyimler **2.** Eğitimde Oyunu Kullanabilmede Önceki Meslekî Deneyimler
	4. Kurs Sürecinde Dönüşen Öğreticinin Oyun Deneyimleri	**1.** Öğretici-Çocuk Etkileşiminde Oyun **2.** Oyunda Çocuklarla Etkileşim Sonucu Dönüşen Öğretici
2. EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜREÇLERİNDE OYUN	**1.** Çocuk Eğitimi ve Oyun	**1.** Etkili ve Verimli Bir Eğitim İçin Oyun **2.** Oyunla Eğitimde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

	2. Oyun Bakımından Ders Kitapları	**1.** Oyun Bakımından Ders Kitaplarının Niteliği
	3. Oyun Bakımından Öğreticinin Programı ve Uygulama Deneyimleri	**1.** Ders Kitaplarındaki Oyunlar Karşısında Öğreticinin Gayreti **2.** Oyun Bakımından Öğreticinin Programı **3.** Ders İçi Oyunları Belirleyen Dinamikler **4.** Öğreticiler Tarafından Oyunların Uygulanma Aşamaları
	4. Öğrenme ve Birlikte Yaşam Alanı Olarak Serbest Oyun	**1.** Zaman ve Mekân Bakımından Serbest Oyun: Öğreticinin Programlama Süreci **2.** Serbest Oyunda Çocukları Tanımak ve Eğitmek: Oyun Süreç Becerileri ve Öğreticilerin Beceri Kazandırma Yöntemleri **3.** Serbest Oyunla Şekillenen Eğitim: Çocukların Tutumları ve Öğreticilerin Stratejileri **4.** Serbest Oyunun Bitişi ve Oyundan Derse Geçmek: Çocukların Tutumlarına Göre Gelişen Stratejiler **5.** Serbest Oyunun Derslere Yönelik Etkileri: Öğrenme Motivasyonu ve Katılım Süreci
3. ÇOCUKLARIN DÜNYASINDA OYUN	**1.** Oyunla Anlam Bulan Çocuk	**1.** Çocuğun Dünyası Olarak Oyun **2.** Çocuğun Dış Dünyaya Açılan Kapısı Olarak Oyun
	2. Çocukların Oyun Dünyasında Temel Deneyimler	**1.** Çocukların Oyun Süreç Becerilerini Şekillendiren Temel Deneyimler **2.** Çocukların Oyun Tercihlerini Şekillendiren Temel Deneyimler
	3. Çocukların Kurs Sürecinde Dönüşen Oyun Deneyimleri	**1.** Oyunla Büyüyen Beceriler ve Güçlenen Değerler

3.1. Öğreticilerin Dünyasında Oyun

4-6 yaş Kur'an kurslarının ilk açıldığı dönemlerde mesleklerine hazırlıksız yakalanan öğreticilerin etkili bir eğitim verebilmek ve çocukların dünyasına girebilmek anlamında sorguladıkları ilk şey kendi çocuklukları ve çocuklarıdır. Bu sorgulama sonucunda öğreticilerin hedeflerine ulaşmak noktasında buldukları yöntem oyundur. Bu anlamda meslek dışında öğreticilerin dünyasında oyun, kendi çocukluk ve annelik deneyimleri içerisinde yer bulmaktadır.

> "Biz 10 yıllık bir yetişkinlerle öğretmenlik, öğreticilik yaptıktan sonra geçtik biz bu olaya ve yabancılık çektik elbette ilk başta. Ne yapmalıyız, nereden başlamalıyız? Doğrusu nedir, yanlışı nedir? diye başladık ama. Sonra dedim ki: "Küçüklüğüne git, çocukluğuna git, nasıl büyüdün, neler hissettin ve kendi çocukların senden ne istedi büyürken? Sen onlarla ne yaptın? Onu uygula çocuklarına, öğrencilerine." Yani, kendi çocukluğumu ve çocuklarımın çocukluğunu baz aldım daha sonra. Evet, hareketliler, bir şey istiyorlar ve benden oyun istiyorlar. Dedim ki: "Biz bu oyun alanını, onlara sağlamalıyız MKÇ$_7$".

Öğreticilerin kurs sürecindeki arayışları çocukluk ve annelik oyun deneyimlerinin gün yüzünde kalmasına yardımcı olmaktadır. Açığa çıkan bu deneyimler de çocukların dünyasında oyunun yerini ve oyunla eğitimin önemini anlamalarında öğreticilere ışık tutmaktadır. Ayrıca daha önce küçük yaş grubunda çalışmış olmak da öğreticilerin mesleklerine adapte olmalarında ve oyun deneyimlerinde etkili olmaktadır.

3.1.1. Öğreticilerin Kendi Çocukluklarındaki Oyun Deneyimleri

Öğreticilerin çoğu kendi çocukluklarında az ya da çok bir oyun deneyimine sahiptirler. Bu deneyimler zihinlerinde gerek anı gerekse duygu bakımından hâlâ canlılığını korumaktadır. Öğreticilerin oyun bakımından yetersiz buldukları ders kitapları karşısında oyun üretmek zorunda kalmaları ve meslek içerisinde yaşadıkları oyun deneyimleri bu canlılığın korunmasına etki etmektedir.

> "…Bazen onlara da oynatmak için geçen Aç Kapıyı Bezirgân Başı oynattım. Yani onu hatırladım açıkçası. Yani çünkü onlar da çok güzel oyunlardı. Şu an gerçekten onlar bu şeyleri hiçbirini bilmiyorlar. Tamamen sosyal medyadan ya da işte YouTube'dan gördükleri şeyleri onların üzerine oyun kuruyorlar, bina ediyorlardı. En azından ya da Yağ Satarım Bal Satarım oyunu onlara da eğlenceli geldi artık TFA$_2$".

"…Yani bizim kitaplarımız üzerine biraz daha çalışılması gerekiyor…kendi işte çocukluğumuzda ne oynadıysak işte onları derslerimize uygulamaya çalışıyoruz. İşte Sandalye Kapmacadır işte Yağ Satarım Bal Satarım işte onu abdeste çevirip farklı şekilde… TKÇ$_1$".

Öğreticilerin çocukluk oyun deneyimleri çocukların dünyasında oyunun yerini anlamalarında ve günümüz çocuklarının oyunlarını anlamlandırmalarında öğreticilere rehber olmaktadır.

3.1.1.1. Çocukların Dünyasında Oyunun Yerini Anlamada Öğreticilerin Çocukluk Oyun Deneyimleri

Çocukluk yıllarında zengin bir oyun deneyimine sahip olan öğreticiler, bu yıllardaki oyun deneyimlerinin çocukların dünyasında oyunun yerini anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Bu bakımdan çocuklar için oyunun varlıklarıyla eşdeğer oluşunu anlamaları bakımından kendi yaşadıkları deneyimler öğreticilere ışık tutmaktadır. "…çocukluğumdan hatırladığım yani oyun eşittir bendim yani. Tamamen hani onun içinde böyle içinde veya dışındayı bile düşünmüyorsun aslında. Böyle onunla varsın bir çocuk için aslında bu… MKÇ$_6$".

Oyun oynayarak büyüyen bu öğreticilerin çocukluklarında oyunu bir yaşam şekli olarak benimsedikleri görülmektedir. Onlara göre çocuklar için oyun, duygu ve düşüncelerini ifade etme aracı olarak işlev görmektedir.

"Oyun çocuğun konuşma dili olarak düşünüyorum ama bunu hani kitabi bir tanım olsun diye söylemiyorum. Ben kendim küçük bir ilçede doğdum, büyüdüm ve biz gerçekten oyun yaşam şeklimizdi. Oyun oynayarak büyüdük. Oyunda var olabilmek, kendini ifade edebilmek, söz sahibi olabilmek bizim kendimizi gösterme şeklimizdi…MKÇ$_2$".

Çocukluk yıllarında sınırlı oyun deneyimi yaşamış öğreticiler ise oyunla sınırlı ilişki kurmaktadırlar. Bu durum meslek öncesinde oyunun çocuk dünyasındaki önemini anlamalarını güçleştirmektedir. Ayrıca bu öğreticilerin kendi çocuklarıyla oyun deneyimlerini paylaşmadıkları da görülmektedir. "Bu meslekten önce çok bir şey ifade etmiyordu…Yani çocukluğumda da çok oyun oynamadım herhalde ben…MKÇ$_3$".

3.1.1.2. Oyun İçi Duyguları Anlamlandırmada Öğreticilerin Çocukluk Oyun Deneyimleri

Öğreticilerin deneyimlerine göre oyun çocuklar üzerinde yıllar sonra hatırlanabilen kalıcı duygular oluşturmaktadır. Öğreticilerin oyunun çocuklar üzerindeki bu etkisini anlamalarında kendi çocukluklarında yaşadıkları oyun deneyimleri etkili olmaktadır. Öğreticilerin yıllar sonra hatırladıkları bu duygular oyunun çocuklar için büyük bir mutluluk kaynağı olduğu yönündedir. "…kendim açısından da mesela benim için çocukken oyun çok önemliydi. Ne kadar sorumluluklarım olsa bile evde arkadaşlarımla o sözleştiğim o yarım saat, 15 dakika bile hani şu an bile aklıma geldiğinde seni mutlu eden en güzel şeydir…TFÇ$_1$".

Öğreticiler, kurs içerisinde çocuklarla oynarken olumlu duygular hissetmektedirler. Oyunla büyüyen öğreticiler, bu duyguların oluşumunda çocukluk oyunlarındaki duygularının etkili olduğunu ifade etmektedirler.

> "…tabii ben zevk aldığım için, bu süreçten zevk alamasam ben yapamam. Yani ben bunu daha öncesinde yaşamışım biliyorum ki kazanmayı da biliyorum, kaybetmeyi de biliyorum. İş birliği ile bir oyun oynamışım ya da tek başıma kalmışım evcilik oynamışım, araba sürmüşüm, bir şey yapmışım ben… MKÇ$_2$".

3.1.1.3. Oyunun Eğitimdeki Rolünü Anlamlandırmada Öğreticilerin Çocukluk Oyun Deneyimleri

Çocukluk yıllarında oyun oynayarak geliştiklerini ifade eden öğreticiler, oyunun eğitimdeki rolünün farkında olmaktadırlar. Bu bakımdan annelik deneyimlerinde ve meslek hayatlarında oyunla eğitime daha çabuk adapte olmaktadırlar.

> "…Çok oyun oynayarak büyüdüm ben de. Oyunun içinde büyüdüm…Onunla anne olurduk. O bebekle, o bebeğe anne olurduk. O bebeği büyütürdük. Anne olmayı öğrendik aslında. Konuşmayı öğrendik, kendimizi ifade etmeyi öğrendik, duygularımızı anlatmayı öğrendik…hep bu oyun oynamanın oyunla büyümenin ekmeğini yedim ben…öğreticilik hayatımda da çocuklara bu alanı açmayı istedim…MKÇ$_7$".

3.1.1.4. Günümüz Çocuklarının Oyunlarını Anlamlandırmada Öğreticilerin Çocukluk Oyun Deneyimleri

Öğreticilerin çocukluk oyun deneyimleri mekân, süre, duygu, öğrenilme şekli, materyal, tür, çeşitlilik, beceri ve yarar bakımından günümüz çocuklarının oyunlarını

anlamlandırmalarına kaynaklık etmektedir. Bu anlamlandırma öğreticilerin çocukluk oyunlarına göre günümüz çocuklarının oyunlarında önemli değişiklikler olduğu yönündedir. Öğreticiler, günümüz çocuklarının oyunlarını kendi deneyimledikleri oyunlar bakımından yetersiz bulmaktadırlar.

> "Çok var hocam. Çünkü bir kere yıllar geçmiş aradan ve dediğimiz gibi sosyal medya içerikleri yoktu. Ve daha mahalle kültürüyle yetiştiğim, bahçeli evlerde yetiştiğim için şahsım adına tabii ki bir aile kuralı vardı ama oynadığımız yer sokak ve annemiz bizi görüyor ve oyun arkadaşlarımızı tanıyor. Akşam ezanı okunana kadar oyna, ezan okunurken eve gir havasındaydık ve gayet paylaşımcı çok güzel çocukluğumun sonuna kadar yaşamış bireylerdik. Fakat şimdi çocuklarımızın öyle bir ortamları maalesef yok. Oyun gruplarına ne kadar götürülse de ya da işte piknik alanlarına, okula götürülse de çok sınırlı, süre sınırlı. Ben çocukların çok yeterli olduğunu düşünmüyorum oyun noktasında, yeterli miktarda oynadıklarını düşünmüyorum…MKÇ$_5$".

Öğreticiler, kendi çocukluklarına göre günümüzde mahallelerin apartmanlaşması ve sokakların güvenilirliğini kaybetmesi çocukların günlük hayatlarındaki oyun mekânlarının değişmesine neden olduğunu ifade etmektedirler. Bu değişim sokaktan kapalı ortama geçiş şeklinde olmaktadır.

> "…biz bizim zamanımızda hep oyun oynardık dışarıda vakit geçirirdik…Sokakta oynardık, dışarıda oynardık…Ama şu andaki çocuklar dışarıya çıkamıyorlar. Yani ortam olarak dışarı çıkma, sokak oyunu oynama belki çok kısıtlı küçük alanlarda veya çok tanıdık çevrelerdendir…TKÇ$_1$".
>
> "…güvenli bir ortamdı mahalle ortamı, ama şimdiki çocuklar bir kere bahçeli bir evde oturmuyorlar, apartmanda ve annesi ile, babası ile, onun yanında güvenliğini sağlayacak biriyle dışarı çıkıp onun gözetiminde oyunlar oynuyor…MKÇ$_6$".

Öğreticilere göre sokakta oyun imkânının kalmaması çocukların evlerinden uzak oyun alanlarının çeşitlenmesini de beraberinde getirmektedir. Çocuklar bu ortamlardan internet sayesinde kolaylıkla haberdar olabilmektedirler. Çocuklar bunlara ek olarak mahalle parkı, okul ve okul bahçelerini kullanabilmektedirler. Öğreticiler kendi sokak oyunlarına göre bu mekânlardaki oyunların sürelerinin sınırlı kaldığını ifade etmektedirler. Bu bakımdan öğreticiler, kendi çocukluklarından yola çıkarak günümüz çocukları için özgürce oyun oynayabilecekleri mekân ve zamanın önemini anlamaktadırlar.

> "…şimdi çocukların önünde çok farklı kapılar açılıyor, yani görüyorlar. Hani biz televizyon bile benim çocukluğumda belli saatlerde açılırdı. Hani biz televizyon bile seyretmedik öyle diyeyim size. Ama şimdi çocuklar o kadar dijitale maruzlar ki neler görüyorlar değil mi, yani çocuk ne oyuncaklar görüyor ya da oyun alanları görüyor, ne parklar görüyor…MKÇ$_4$".

"…biz bizim zamanımızda hep oyun oynardık dışarıda vakit geçirirdik…Akşam ezanı okunana kadar oynardık…Şu anda çocukların hem öyle bir süresi yok hem öyle alanı yok, doyasıya koşabilecekleri, hem de süreleri çok kısıtlı yani. Süreleri, sınırları, mekanları her şeyde kısıtlı. Ancak mekanları oyun okullar, parklar bu şekilde. Yani bizim özgür yaşadığımız dönemi maalesef yaşayamıyor şu anda çocuklar…şu anda parklar eğer şeyde alan olarak düşünürsek, bir de okulları okul bahçeleri. Okullarda, okul bahçelerinde, okullarının oyun alanlarında daha çok şey yapabiliyorlar…TKÇ$_1$".

Günümüz çocuklarının oyunlarında değişen mekân diğer yönlerdeki değişimlerin ana kaynağı olarak dikkat çekmektedir. Öncelikle bu değişim oynanan oyunların türlerini ve oyun materyallerini etkilemektedir. Öğreticiler, kendilerinin çocukluklarında daha çok sokak oyunları oynarlarken günümüz çocuklarının oyuncakla oynanan ve dijital ortamdaki oyunları oynadıklarını vurgulamaktadırlar. Öğreticiler oyunlarında daha çok sokak oyunlarına has ve doğal materyaller kullanırlarken günümüzde çocuklar materyal olarak oyuncak kullanmaktadırlar. Bu noktada öğreticiler, günümüz çocuklarının üretkenliklerini ortaya koyabilecekleri günlük hayatlarındaki materyallerden çok yapılandırılmış oyuncaklarla oyun oynadıklarına dikkat çekmektedirler.

"Biz hep ben hatırlıyorum sokak oyunu, biz topla işte yakar top, saklambaç, işte ebelemece gibi hep oyunları oynardık. Benim zihnimde aklımda olanlar onlar…tabii biz her şeyse çok özgür büyümüşüz. Bu çocuklar ya evde hapisler ya işte tablette ekranda hapisler…MKÇ$_1$"

"Benim materyallerim ip top taşken…o misketler, yani oyun bezden top dikerdi mesela komşumuz. Normal plastik topumuz olmadığından değil ondan daha iyi vurmayı yapıyoruz diye. Gazoz kapakları, külahlar yani her sene bir modası olurdu bir oyunun modası olurdu…memlekete gittiğimizde orada bir şeyler yapmaya, çamur oynardık biz ya oyun hamuru neymiş fırını yapardık…Suyla oyun oynardık mahalle çeşmesi vardı…çöp de bizim oyuncağımızdı taşla çizgi oyunları oynardık…ipli oyunlar, çinçanlar… MKÇ$_2$".

"…Yani şu andaki çocukların oyunları daha çok oyuncaklara yönelik, oyuncaklarla hani oyun oynuyorlar. Biz hani daha oyuncaksız bir şekilde kendimiz oyun kurarak oynuyorduk. Yani bu şekilde farklılık var TKA$_1$".

Öğreticiler, günümüzde oyuncakların artması ve oyun mekânının değişmesinin çocukların oyun algılarını da etkilediğini ifade etmektedirler. Bu anlamda öğreticiler için oyunun anlamı daha çok materyallerden uzak sosyal oyunken günümüz çocukları için oyuncak olmaktadır.

"…Çok oyun oynayarak büyüdüm ben de. Oyunun içinde büyüdüm. Galiba çevre şartlarımız daha müsaitti zaten. Şu zamanki kadar beton duvarlar yoktu. Geniş alanlara da sahiptik. Bizim, benim için oyun, o zaman materyallerle oyundan çok sosyal oyun demekti.

Yani arkadaşlarla oyun evcilik, saklambaç, işte ip atlamak, top oynamak gibi bir sürü sosyal oyun ifade ederdi…Çok fazla materyalimiz yoktu. En fazla bir, iki bebektir yani…MKÇ$_7$".

"…çocuklar oyun dediğinizde sadece oyuncağı biliyorlar…MKÇ$_2$".

Öğreticilere göre, günümüz çocuklarının sokak oyunları yerine ekrana maruz kalmaları oyun içerisindeki duygularını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğreticiler, kendi çocukluklarındaki oyun içerisindeki koşulsuz eğlenme duygularının günümüzde yerini sıkılganlık ve sonuç odaklılığa bıraktığına dikkat çekmektedirler.

"Çok kısa sürüyor çocuklar için. Biz mesela iki saat oynuyorduk aynı oyunu, ama çocuklar çabuk sıkılıyorlar ister istemez. Çünkü o da işte yine ekran bağımlılığından kaynaklanıyor, mesela sıkıldık videoyu hemen değiştirmelerden kaynaklanıyor gibi…kendi çocukluğumuzda zaman olarak kıyasladığımız zaman, biz çok eğlenme ve koşulsuz eğlenme peşindeydik, şimdiki çocuklar daha çok sonuç odaklı ve hani işimizi bitirme manasında bakıyorlar… biz sadece hani o anın zevkine vararak oynuyorduk. Şimdiki çocuklar daha az sıkılıp amaca çabuk ulaşmak istiyorlar… MKA$_1$".

Öğreticiler, kendi çocukluk oyunlarının yıllara, mevsimlere ve mekâna göre değişiklik gösterdiğini ifade etmektedirler. Bu değişiklik aynı zamanda oyunların çeşitlenmesini de sağlamaktadır. Bu bakımdan, öğreticilerin çocukluk oyunlarına göre günümüz çocuklarının oyunları çeşitlilik bakımından yetersiz kalmaktadır. Öğreticiler, azalan oyun çeşitliliğinin çocukları ekrana ittiğine de dikkat çekmektedirler.

"…Gazoz kapakları, külahlar yani her sene bir modası olurdu bir oyunun modası olurdu…yazın oynanan oyunları ayrı farklı, kışınkiler farklı… MKÇ$_2$".

"…bizim çocukken oynadığımız oyunlar ile alakası yok. Yeni nesil çocukları doğru düzgün oyun bilmiyor. Parklarda bile öyle yani ya salıncakta sallanıyorlar ya kaydırakta kayıyorlar, ondan sonra sıkılıyorlar belli bir süre sonra eve gidip yeniden sosyal medya, yeniden işte oyunlara dijital oyunlara dönüyorlar. Yani bazen ben kendi çocuklarıma bile saydığımızda bayağı şaşırıyorlar… TFÇ$_1$".

Öğreticiler, kendi çocukluklarında genellikle arkadaşları ile oynadıklarını, ancak günümüz çocuklarının güvensiz sokak ortamının da etkisiyle arkadaşa ulaşma noktasında zorluk çektiklerini ifade etmektedirler.

"…bizim çocukluğumuzda şey de yoktu mesela, aşırı böyle annemiz bizle şunu oynadı, babamız bunu oynadı gibi hani. Çocukluğumuzda biz hep akranlarımızla oynuyorduk…Yani biz mesela şöyle düşünüyorum oyun oynamak istediğimizde kapıdan çıkıp evin önünde oynayabiliyorduk ya da hayvanları rahatça görebiliyorduk ya da arkadaşlarımızı rahatça görebiliyorduk. O onun ziline basıyordu, hemen çıkıyorduk mesela dışarı. Ama burada bir çocuk camdan hani dışarıyı görüyor ya da aşağı inip hemen bir arkadaş bulup çağırıp aşağı

inecek parkta o da. Parkta da tek başına çıkamıyor, güvenli bir alan hissetmiyor. Çünkü bir aşama var ya evden aşağı inecek, ondan sonra parka gidecek, orada kendine uygun bir arkadaş bulacak süreç bence çok fazla. Bir de 1. gün mesela bulduğu arkadaşı ertesi gün bulamıyor belki de. Çünkü herkes aynı saatte çocuğunu parka götürmüyor ya da komşuysa tabi komşuluk hani ilişkisi varsa, tamam hani güzel belki aynı saatte falan çıkıyorlar ya da birbirlerine gidip gelerek oynuyorlar…MKÇ$_3$".

Öğreticiler, kendi çocukluklarında arkadaşları ile oynarlarken yeterli doyuma ulaştıklarından ailelerinin oyun konusunda desteğine çok ihtiyaç duymadıklarını vurgulamaktadırlar. Bu bakımdan öğreticiler, günümüz çocuklarının gerek kendileriyle oyun oynamaları gerekse arkadaş bulmaları bakımından ailelerinin ve öğretmenlerinin desteğine daha çok ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmektedirler. Aynı zamanda öğreticilerin çocukluklarında oyunlar nesilden nesile sokakta öğrenilirken günümüz çocuklarının oyun öğrenmeleri konusunda da desteğe ihtiyaçları olmaktadır. Öğreticiler kurs içi oyunlarla ve aileler ile görüşerek bu açığı kapatmaya çalışmaktadırlar.

"Biz bizim zamanımızda hep oyun oynardık, dışarıda vakit geçirirdik…Biz kendimiz öğrenirdik, nesilden nesile öğrenilirdi, arkadaşlardan öğrenilirdi, sokakta öğrenilirdi. Sokakta oynardık, dışarıda oynardık yani, akşam ezanı okununca eve girerdik, akşam ezanıyla birlikte. Akşam ezanını okunana kadar oynardık. Bazen yemek yemek için acıkırdık, yemek yerdik, yemek şey olurdu çağırırlardı gitmezdik, yani oyunu bırakmak, o kadar hoş ve lezzetli gelirdi. Ama şu andaki çocuklar dışarıya çıkamıyorlar. Yani ortam olarak dışarı çıkma, sokak oyunu oynama belki çok kısıtlı, küçük alanlarda veya çok tanıdık çevrelerdendir. Onların onlar oyun kurmayı işte okullarda öğrenecekler, 4-6 yaşlarda, işte anaokullarında öğreniyorlar, ailelerinden eğer yakınlarında akrabaları varsa, büyükleri varsa öğreniyorlar. Yani sokakta arkadaş olma, arkadaşlık kurma, oyun kurma birlikte oynama, yeni oyunlar öğrenme, bunu türetme, bunları devam ettirme yetisine mahrumlar şu anda. Yani okulda ya arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle öğrenecekler ya da evde büyük ebeveynleriyle veya işte kendilerinden büyük abileriyle öğrenecekler. O yüzden arada bayağı bir fark var yani TKÇ$_1$".

"…hiç arkadaş görmemiş çocuklar var, arkadaşlarıyla oyun oynanacağını bilmeyen çocuklar. Biz o açığı burada kapatmaya çalışıyoruz. Veli seminerlerimizde, sınıf toplantılarımızda bunları söylüyoruz…MKÇ$_2$".

Öğreticiler, günümüzde daha çok kapalı alanlarda bulunan ve ekran karşısında ne yapabileceğini de öğrenemediği için sadece pasif bir kullanıcı durumuna düşen çocukların sosyalleşmeleri için ailelerin ve öğreticilerin desteklerinin yanı sıra kurs ortamının da iyi bir fırsat olduğunu vurgulamaktadırlar.

"…evinde dijitali ile uğraşıyor, işte bir Youtube'yla uğraşıyor ya da bir apartmanın içine sıkışmış sosyalleşmekten uzakta olan çok çocuk oluyor. Burası hem o açıdan çocukları kurtarıyor günün yarısında kurtarıyor. Yani çocukları böyle sosyalleşme açısından…güzel bir fanusun içinde besleniyorlarmış gibi…MKÇ$_6$".

Güvenli bir ortam olan sokakta çocukluk geçirme imkânı bulan öğreticiler, çocukluk oyunlarında günümüz çocuklarına göre daha çok değer içeren davranışlar sergilediklerini ifade etmektedirler.

"…insanlarla iletişimim daha sağlıklıydı, niye burada güven de yok dijital mecrada oynuyorlar ama kim kim bilmiyorlar. Yani nasıl biri bilmiyorlar, yalan mı söylüyor, büyük mü, küçük mü? Bizim en azından kendi akranların veya 1 yaş büyüğün, 1 yaş küçüğün ona göre belli bir çevren oluyor. Büyüğüne nasıl hitap edeceğini biliyorsun, küçüğüne nasıl davranacağını biliyorsun… TFÇ$_1$".

"…Benim komşum da beni koruyor o zaman anlatabildim mi? Hadi işte düzgün otur ya da efendim kavga etmeyin, dövüşmeyin, güzel konuşun biri birine hakaret mi etti, küfür mü etti olmaz. Çocuk da onun söylediğine sen bana niye karışıyorsun falan demiyordu. Komşularımız bizim hakkımızda söz sahibi idi… MKÇ$_2$".

Öğreticiler, kendi çocukluklarına göre günümüz çocuklarında oyuncak sayısının ve ekran maruziyetinin artması sonucu hazırcı bir bakış açısı oluştuğunu ifade etmektedirler. Bu durum çocukların hayal dünyalarını sınırlayarak oyun içi üretkenliklerinin azaltmasına neden olmaktadır.

"Yeni dönemdeki çocuklar şöyle aşırı teknoloji baktıkları için oyun kuramıyorlar, oyun zekâları yok. Belki bu yüzden çocuklarda artık yavaş yavaş oyun algısı azalıyor…Bu konuda bence zekâları da hayalleri de körelmiş oluyor…Kendi oyun bilmiyor, hayal dünyasında mesela üretmiyor. Söylediğimde bile mesela ben kendi oğullarıma bile şu an ikisi de erkek olduğu için futbolu biliyorlar. Tamam yakar topu, basketbol bu tarz şeyleri topla ilgili. Ama diğer oyunlar söylediğimizde mesela bilmiyorlar çocuklar. Çünkü kafaları bu yönde. Hani biz kafamızı ne yönde şey yapardık, hadi bir oyun üretelim, ama bunların öyle bir çabası yok. Sıkıldığında bırakıyor direkt tablet telefon TFÇ$_1$"

"…belki daha az hani materyal ya da daha az oyuncakla bir şeyleri kendimiz yapıyorduk ya onun bize çok fazla katkısı varmış. Bir de şey yeni son dönem çocukları tabii her şeye ulaşabilmenin etkisiyle şeyler, hevessizler. Ama bizde yani ne diyelim belki ufak bir işte materyal ya da işte herhangi bir şey bile bizim için çok kıymetli olabiliyordu. İşte biz onu çok bir şeye dönüştürebiliyorduk. Şimdi öyle değil ama yani bu bebek mi tamam o bebek yani niye uğraşıyorsun, hani şeye farklı bir şeye dönüşmüyor. Ama bizim için o bebek işte küçük kız da olabilirdi, anne de olabilirdi, işte başörtü takardık nine de olurdu. Ama

şimdikiler için hayır ya o Niloya, o başka bir şey olamaz. O materyal fazlalığı bir tık onlar için dezavantaj…MKA$_2$"

Öğreticiler, kendi çocukluklarına göre günümüz çocuklarının oyun içi becerileri sağlamada zorlandıklarını deneyimlemektedirler. Bu bakımdan öğreticiler çocukluklarında karmaşık ve fiziksel aktivite gerektiren oyunları oynayabilirlerken günümüz çocukları bu oyunları oynamakta zorluk çekmektedirler.

"…Kimse bana zıplamayı öğretmedi anlatabiliyor muyum, o kendiliğinden akran öğrenmesi yoluyla öğrenildi…Bakın hocam bizim oyunlarımız hem hareketli hem sözlü dil gelişimlerinin ne kadar geliştiğini bir bilseniz aynı şeyi tekerleme gibi söylüyor…zıplamanın öğretilen bir şey olduğunu ben burada öğrendim, çocuklarla eğitim yaparken öğrendim…zıplayamıyor çocuk yani zıplama. Çocuk diyoruz ki zıpla hayır çocuk bir ayağını atıyor, ötekini çekiyor…MKÇ$_2$".

Öğreticilerin ifadeleri arasında günümüz çocuklarının oyun içi becerilerinin azalmasında pandemi döneminin etkili olduğuna dair deneyimler de bulunmaktadır. Bu noktada öğreticiler, becerilerin azalmasının nedeni olarak pandemi dönemi ile birlikte çocukların sosyalleşememeleri ve ekran maruziyetlerinin artışına dikkat çekmektedir.

"…Çocuk tek ayakta zıplayamıyor. Yani yürüyor geneli, önceden hani o bizim oynadığımız şekilde oynayabilen yok. O şey tamamen o bizim çocukluğumuzdaki eski usulü işte taşı attığın 1.'ye basmayacaksın zaten yapamıyor çocuklar düşünün. O seviyeyi kesinlikle yapamıyor…Daha 2 yıl öncekiler yapıyordu. Bu özellikle pandemi sonrasındaki çocuklarda hem konuşma konusunda gerilik hem de kas gelişimi daha da geri…sosyalleşmemek ve artı ekran MKA$_2$".

Öğreticiler, kendi çocukluklarında geniş alanlarda özgürce oynayabilirlerken günümüz çocuklarının iç mekânlarda ve dar alanlarda oynamak zorunda kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu durum da günümüz çocuklarının hareket özgürlüklerini kısıtlamaktadır. Öğreticiler çocukların hareket özgürlükleri ile özgüven gelişimleri arasında bağlantı kurmaktadırlar. Bu bakımdan hareket özgürlükleri kısıtlanan çocukların özgüven gelişimleri olumsuz etkilenmektedir.

"…Sokakta çocuklar daha özgür, özgürce hareket edebiliyor istediği gibi koşuyor. Çünkü alan var aslında. Evde o alan da yok. Özellikle binada yaşayan insanlar için söylüyorum anne baba kısıtlıyor, burada koşma işte rahatsız oluyor insanlar, komşular vesaire gibi. O yüzden sokakta oynayan çocuk bence daha özgür, daha özgüvenli bir şekilde yetişiyor TFA$_1$"

Öğreticilerin deneyimlerine göre özgürce hareket etme fırsatlarından mahrum kalan günümüz çocukları, serbest bir alana gittiklerinde kapalı alanlarda biriktirdikleri enerjilerini kontrolsüz ve orantısız bir şekilde dışa vurmaktadırlar.

"Kavanozda gibi, fanusta gibi. Çocuk da serbest bir alana gittiğinde hadi bura park dediğinizde oyun alanı dediğinde hani uzun süre bir yerde kapalı tutarsın tutarsın da serbest bırakırsın ne tarafa gideceğini bilemez ya orantısız hareketler, orantısız sevinçler, tehlikeyi görememe ön görememe, sezememe bunlar MKÇ$_2$".

Öğreticiler, çocukluklarında sabahtan akşama kadar uzun bir süre oyun oynayıp dikkatlerini uzun süre odaklayabildiklerini ifade etmektedirler. Günümüz çocuklarının ise oyun odalarında veya parkta kısa sürede sıkıldıklarını ve dikkatlerini uzun süre odaklamakta zorlandıklarını deneyimlemektedirler. Öğreticiler, bu noktada çocukların serbestçe oynayabilecekleri oyun mekânlarının önemine dikkat çekmektedirler.

"Biz çok daha uzun oynayabiliyorduk gerçekten. Ama belki hani aynı tür oyunlar oynamıyorduk, ama daha uzun oyunlar yani sabahtan akşama kadar oyun oynayabiliyorduk. Ama şimdikiler sıkılıyor, yani oyun odasında hani belli bir süre oynadıktan sonra orada bile sıkılıyor, oyuncaklardan sıkılıyorlar daha doğrusu. Hani belki serbest ortamda olsalar daha farklı olabilir, ama serbest ortamda da deneyimliyoruz, hani parka çıkarıyoruz orada da bir müddet sonra sıkılıyorlar TKA$_1$"

3.1.2. Annelik Deneyimi ve Oyun

Annelik deneyimi olan öğreticiler bu deneyime sahip olmayan öğreticilere göre çocukları daha çok yakından tanıma, aynı zamanda çocukların dünyasında oyunun yerini anlayabilme fırsatı bulmaktadırlar. Bu tanıklık onların çeşitli oyun deneyimleri biriktirmelerini de beraberinde getirmektedir. Yaşadıkları bu deneyimler oyunla eğitim arasındaki ilişkinin önemini anlamaları ve mesleklerine aitlik hissetmelerinde rehberlik etmektedir. Ayrıca oyun içi duyguları anlamlandırma ve oyun için mekânın önemini anlamada da annelik deneyimleri etkili olmaktadır.

3.1.2.1. Mesleğe Aitlik Hissetmede Annelik Oyun Deneyimleri

Öğreticilerin deneyimlerine göre meslek hayatlarının başlangıcında mesleklerine aitlik hissetmelerinde çocuklarıyla oyun deneyimlerinin olup olmaması durumu etkili olmaktadır. Bu anlamda annelik deneyimi ile oyun ve çocuklarla iç içe olma imkânı bulan bu öğreticilerin çocuklarıyla yaşadıkları oyun deneyimleri mesleklerine kolaylıkla adapte olmalarını sağlamaktadır.

"Bu meslekten önce de aslında aynı şeyi ifade ediyordu. Çünkü ben zaten kendimi mesleğim içinde hep gördüm girmeden önce de gördüm. Yaklaşık on yıldır anneyim zaten ben. On yıl

önce anne oldum. Dolayısıyla küçük yaşta anne olmanın da verdiği bir sebeple hep aslında oyunun içindeydim ben. Dolayısıyla çocuklarımla da oynadım, oyun hep vardı yani bizim hayatımızda TFA$_1$".

3.1.2.2. Çocukların Dünyasında Oyunun Yerini Anlamada Annelik Oyun Deneyimleri

Mesleğe atıldıklarında anne olup çocuklarıyla oyun deneyimi olan öğreticiler, genellikle meslek öncesi zengin bir oyun deneyimine sahipken bu deneyime sahip olmayan öğreticilerin oyun deneyimleri sınırlı kalmaktadır.

"Meslekten önce başlamadan önce iki erkek çocuğu annesiyim, peş peşe aralarında yirmi ay var çocuklarımın aralarında…ben çocuklarımla vakit geçirmeyi tercih ettim. Yani onlar uyuyorsa, onlar yorgunsa onlarla, onlar uyanıksa onlarla vakit geçirdik bol bol yani. Onlarla oyun oynadım, ya onların büyümesine şahitlik eşlik etmek o şekilde…TKÇ$_1$"

"Çocuğum da olmadığı için açıkçası çok da yakından olduğum bir durum değildi TFA$_2$".

Anne olup çocuklarıyla oyun oynayan bu öğreticiler, oyunun eğitimde kolaylık sağladığını anlamalarında çocuklarıyla yaşadıkları oyun deneyimleri yardımcı olmaktadır.

"…benim 4-6 yaşa geçtiğim zaman ilk başta çok zorlanacağımı düşünmüştüm, ama çocuklarım da ilk çocuğum o zamanlarda, geçtiğim zamanlarda aynı yaşlarda olduğu için hemen hemen takriben oyunla daha kolay olduğunu gördüm…MKA$_1$".

Ancak çocuklarını oyalamak amacıyla oyun oynayan öğreticiler, oyunun eğitici yönünü anlayamadıklarını ifade etmektedirler. Bu anlamda anne olmak ve oynamak tek başına belirleyici bir deneyim olmayıp, oyunun çocukla etkileşiminde ne anlama geldiğini fark etmek de belirleyici olmaktadır.

"…Çünkü çocuklarla üç çocuk sahibiyim. Çocuklarla da hani muhatap olunca yoktu. Yani yine aynı onlarla da aynı süreçlerden yani üç yetişkin çocuk sahibiyim, artık benim çocuklarım büyüdü. Onlarla da aynı süreçlerden geçti farkında olmadan, aslında yaşamışız bazı şeyleri geri dönüp baktığımda…Yani hani oynarken hani bir şeyler anlattığını, verdiğini ben çok farkında olmadan: "Hadi oynayalım.", yani onları belki eğlendirmek için, oyalamak için gibi düşünülmüş…MKÇ$_4$".

Bu deneyime sahip olmayan öğreticilerin ise çocuk-oyun ve öğrenme ilişkisine meslek öncesine kadar uzak kaldıkları görülmektedir. Bu bakımdan onlar, meslekten önce çocuklar için oyunun boş zaman geçirme aracı olduğunu ifade etmektedirler. "Bu meslekten önce oyun çocukların normal işte gelişim evrelerinde eğlenmek için başvurdukları bir yöntem gibi, vakit geçirmek, eğlenmek için başvurdukları bir yöntem olarak geliyordu… TKA$_1$".

3.1.2.3. Oyun İçi Duyguları Anlamlandırmada Annelik Oyun Deneyimleri

Anne öğretilerin deneyimlerine göre kendi çocukları ile oyun oynarken hissettikleri duygular meslek hayatlarındaki oyun deneyimlerini anlamada olumlu bir katkı olmaktadır. Bu öğreticiler, kurs sürecinde oyun oynarken hissettikleri olumlu duygulara meslek öncesinde aşina olduklarından yaşadıkları duyguları kolaylıkla anlamlandırabildiklerini ifade etmektedirler. "Bu meslekten önce de oyun oynamak yine huzurlu ortam…bir anne olarak da çocuklarla kendi çocuklarımla oynadığım için…çocuklarla oyun oynamak huzurlu mutlu olmak ifade ediyor benim için…MKÇ$_5$".

3.1.2.4. Oyun İçin Mekânın Önemini Anlamada Annelik Deneyimleri

Bir anne öğreticinin deneyimine göre oyun için mekânın önemini anlamasında kendi çocuğunun oyun deneyimleri üzerine gözlemlediği gelişmeler etkili olmaktadır. Bu gözlemlere göre özel oyun mekânlarının varlığı ve genişliği oyunun çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir.

> "Şöyle ortam aslında bizim çok büyük bir bahçemiz olması benim hayalim…Şimdi hayalimden bahsedeceğim. Benim hayalim o müstakil şeyler belediyenin anaokulları var ya böyle bahçesi var, ağaçlar var, işte oyun alanları var kızımı da 4 yaşta gönderdiğimde anaokuluna ben belediyenin anaokuluna gönderdim. Anlatıyordu bana: "Anne biliyor musun bizim spor salonumuz var ya bugün spor dersine gittik." Orada ya da şey diyordu: "Bugün hikâye okuma dersinde kütüphaneye gittik anne." diyor. İşte baharda onlar tamamen derslerini bahçede yapıyorlar. Çünkü bahçede yapabilecekleri böyle alanlar var, yemeklerini orada yiyebilecekleri alanlar var, 3-4 tane orada oyun alanı var vesaire. Yani evet alan benim oyunumu etkiliyor, çünkü %98 ben sınıfta ya da oyun odasında oyun oynatıyorum. Ama bir bahçem olsaydı orada açık alan oyunları oynatırdım. Belki şimdi şöyle benim kızım mesela tek çocuk olduğu için nazlanıp kendisini bize sallattırıyordu hep salıncakta. Ama baktım benim kızım daha böyle bir hafta falan oldu okula gittikten sonra kendi sallanıyor ve baya hızlı sallanıyor. Yani çocukların kas gelişimine de bunun çok fazla etkisinin olduğunu düşünüyorum, özgüvenlerine de çok etkisi olduğunu düşünüyorum. Çünkü oradaki o parkurları vesaire yapabildikleri sürekli evde böyle dört duvar arasında kalan çocuk şey diyor: "Ben yapabiliyorum ya, yani benden de olur bir şey." diyor çocuk. Yoksa diğer türlü anne babaya bağımlı gibi oluyor ve öyle hissediyor…MKA$_2$".

3.1.3. Meslek Hayatına Yansıyan Önceki Meslekî Deneyimler

3.1.3.1. Mesleğe Adapte Olmada Önceki Meslekî Deneyimler

Öğreticilerin ilk etapta mesleklerine adapte olmalarında önceki meslekî deneyimleri belirleyici olmaktadır. Buna göre öğreticilerin geneli bu mesleklerinden önce büyük yaş gruplarında görev yaptıklarını ifade etmektedirler. Büyük yaş grubundan çocuklara geçtiklerinde bir bocalama yaşamaktadırlar. Daha önce özel kreşlerde çalışan bir öğretici ise mesleğine kolaylıkla adapte olduğunu ifade etmektedir.

> "…yetişkinlerle çalıştıktan sonra…ilk yıl çok zorlandım açıkçası, nasıl olabilir, nasıl yapılabilir, tayinle gelmiştim ben buraya. İstanbul'dan geldim burada kadrodan dolayı açık burası vardı, 4-6 yaşa verdiler…TKÇ$_1$".

> "…İlk aslında benim şu an kendim isteğimle geçmemin asıl sebebi, ben kreşte çalışırken oradaki sınıfı, öğretmenini fazlasıyla incelemiş olmam, gözlemlemiş olmam…MKA$_2$".

3.1.3.2. Eğitimde Oyunu Kullanabilmede Önceki Meslekî Deneyimler

Öğreticilerin mesleklerine ilk atıldıklarında eğitimde oyunu kullanabilmelerinde önceki meslekî deneyimleri etkili olmaktadır. Bu anlamda daha önce özel kreşlerde çalışan bir öğretici oyun oynatmak ve üretmek konusunda da zorluk yaşamadığını vurgulamaktadır.

> "…belki hiç böyle çocuk eğitimine işte gözlemlememiş, hiç o alanda çalışması olmayan biri için direkt çalışması zor olur, oyun oynatması vesaire. Belki ben dediğim gibi kreşte çalıştığım için şey hani aşinayım, bu işler ne yapmam gerektiğini, nasıl oynatmam gerektiğini, nasıl hitap etmem gerektiğini…istediğim yöne çekiyorum ben onu, yani daha küçük seviyeye ve daha hazır bulunuşluğu iyi olan seviyeye göre de oyunlar türetebiliyorum, kolaylaştırıp zorlaştırabiliyorum…MKA$_2$".

3.1.4. Kurs Sürecinde Dönüşen Öğreticinin Oyun Deneyimleri

Öğreticiler, kurs sürecinde oyunun çocukların dünyasına girebilmek için bir araç olduğu görüşünü geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Bu anlamda kurs sürecinde gerek çocukların oyunlarına katılımları gerekse oyun içerisindeki gözlemleri ile oyun dünyalarına yeni deneyimler eklemekte ve çocuklara yönelik çok daha kapsamlı bir tanıklık gerçekleştirmektedirler. Oyun aracılığıyla farklı birçok çocuğu tanıma fırsatı bulmakta ve onlarla çeşitli yönlerden etkileşime girmektedirler. Bu etkileşim sonucu öğreticiler, çocuklarla nasıl iletişime geçmeleri ve eğitimde nasıl yöntemler kullanmaları gerektiği

konusunda fikir edinerek mesleklerine ilk başladıkları zamana göre dönüşüm geçirmektedirler.

> "…Onları oyun esnasında gözlemlemek, onları daha iyi anlamama bence fırsat sunuyor MKÇ$_3$".
>
> "Benim için de çocuğa ulaşma yolu, yani çocuğun dünyasına girmenin yolu ya da o kapıyı açmanın yolu oyun…Yani çocuğun direkt oyununa girip oyun, dahil olma yolu yani çocuğun hayatına girme yolu oyun… MKÇ$_1$".
>
> "…özellikle takip ediyorum, ona nasıl hitap edeceğim, onun ortamına nasıl gireceğim, ona nasıl davranacağım, onu keşfediyorum aslında o serbest oyun etkinliğinde…MKA$_3$".

3.1.4.1. Öğretici-Çocuk Etkileşiminde Oyun

Öğreticiler, çocuklarla oyun aracılığıyla oluşan etkileşimlerinin onları tanımak, onlarla iletişim ve bağ kurmak ve duygusal etkileşime girmek, öze dönmek, onlara karşı empati yapabilmek ve onlardan öğrenmek şeklinde olduğunu ifade etmektedirler. Bu anlamda öğreticiler oyunun çocuklara ulaşmak noktasında etkili bir iletişim ve bağ kurma aracı oluşuna dikkat çekmektedirler. "…ne kadar çok oyun oynatır çocuğa o kadar çok iletişim ve bağ kurabiliyoruz; ne kadar az oyun oynatırsak o kadar çok hakimiyet azalıyor…MKA$_1$".

Öğreticiler, çocukların oyunlarına katıldıklarında aralarında duygusal etkileşim gerçekleştiğini vurgulamaktadırlar. Öğreticiler, kendileri oyunlara katıldıklarında çocukların mutluluk, öğretmenleri tarafından kabul görülme, öğretmenlerine karşı sevgi, güven ve şükran gibi duygular hissettiklerini deneyimlemektedirler. Çocukların hissettikleri bu duygular öğreticilerde de olumlu duygular şeklinde karşılık bulmaktadır.

> "…Özellikle birkaç çocuğuma dediğim gibi çok böyle sıkıntılı çocuklar vardı, onlarla böyle oyunlar oynayarak bir baktım ki artık bana güvendiklerini hissettim, böyle şey gibi böyle bir setleri var sanki o böyle çekmişler onu onun arkasından bana bakıyorlardı öyle hissediyordum yani, onlara bir türlü ulaşamıyordum. Ama böyle oynaya oynaya, oynaya oynaya bir baktık ki yılın sonuna doğru da geliyoruz tabii. O aradaki buzlar erimiş gerçekten, o güven hissini, sevgisini onlarda çok hissediyorum şimdi…MKÇ$_4$".
>
> "…yani onlar için büyük bir mutluluk veriyor, öğretmenlerinin onlarla oynuyor olması. Onlardaki o mutluluğu görmek, onlarla ortak bir şey yapabilmenin, içinde olmanın, onları mutlu etmenin mutluluğu diyeyim. Yani çocukları mutlu etmenin mutluluğu çok farklı, çok mutlu oluyorlar. Yani onlarla en ufak bir basit bir oyun oynadığınızda daha kabul görmek, kabul gördüğünü öğretmenleri tarafından benimsendiğini, öğretmenleri tarafından onaylandığını yaptıkları oyunun veya her neyse o işlerinin, onları mutlu ediyor onaylanmak TKÇ$_1$".

Öğreticiler, çocuklarla oyun oynarken onların masum fıtratlarına tanıklık etmeleri sonucu çocuklaşarak bir öze dönüş hissettiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca bir öğreticinin çocuklarla oynadığı zaman onlara karşı empati yapabildiğini ifade etmesi de onlarla çocuklaşmak ve onları anlamak noktasında önem kazanmaktadır.

> "…yani aslında çocukların özünde o sevgiyi, yardımlaşma, dostluk bunlar zaten çocukların özünde var. Ama biz işte belli dış etkenlerden kaynaklı, belki işin içerisine farklı şeyler girmiş olabiliyor bizde. Ne bileyim bir kıskançlık girmiş olabiliyor, farklı baskılar girmiş olabiliyor, ama çocuklarda eğer tabii herhangi bir bozulma olmadıysa ne oluyor işte arkadaşına şey böyle saf sevgisiyle yardım etmesi vesaire: "Aa!" diyorsun yani: "Bu ne kadar masumca işte asıl insani alt duygu bu yani."…Ama tabii bozulmamış halini orada çocuklardaki o resmi net bir şekilde görüyoruz, hissediyoruz yani…Bu anlamda güzel de hissettirebiliyor insanı kendine, evet çocuklaşıyoruz. Hani bir tık daha özümüze döndüğümü, o fıtrata dönüş olduğunu hissediyor insan MKA_2".
>
> "Oyunun içinde olmak onu yaşamak, hissetmek ya da çocuklara hissettirmek, onların hissettiklerini empati yapabilmek…$MKÇ_5$".

Öğreticiler, oyun aracılığıyla çocuklardan öğrendiklerini ve farklı bakış açıları kazandıklarını ifade etmektedirler. Yine burada da öğreticiler için çocukların bakış açısıyla bakabilme durumu söz konusu olmaktadır.

> "…Aslında bazen de çok eğitici de oluyor. Yani çocuklardan bazen çok farklı şeyler öğrenebiliyoruz. Bir de onların fıtratı daha böyle bozulmamış olduğu için hani kendi bazen bozulmuş olan fıtratımızı: "Aa evet doğru olan bu." dediğimiz şeyler de çıkabiliyor oyunun içinde. Yani onlar bizden bir şey öğrenirken biz de onlardan bir şeyler öğrenmiş oluyoruz…MKA_2".
>
> "…bazen oyunun içine girdiğimiz zaman ben de onlardan farklı şeyler öğreniyorum. Yani hani çocukların bakış açısını gördüğüm zaman diyorum ki: "Böyle de bakılabilirmiş, yani hani bu soruya ya da işte böyle de cevap verilebilir aslında." diye…MKA_1".

3.1.4.2. Oyunda Çocuklarla Etkileşim Sonucu Dönüşen Öğretici

Meslek hayatlarının başlangıcında tüm öğreticiler için bir eğitim kurumunda küçük yaş grubuyla tek başına çalışmak yeni bir deneyim olmaktadır. Daha önceki deneyimlerinden dolayı mesleklerine kolay adapte olan öğreticiler de dahil olmak üzere her öğretici, kurs sürecinde çocukları tanıdıkça geliştiklerini ifade etmektedirler. Bu noktada kurs sürecinde çocukları daha yakından tanıma fırsatı yakalayarak etkileşime giren tüm öğreticilerin oyun

algılarında bir gelişim ve dönüşüm gerçekleştiği görülmektedir. Gerçekleşen değişimlerden biri de öğreticilerin oyunun eğiticiliği yönünde pekişen ya da yeni oluşan algılarıdır.

> "Meslek oyun algımı değiştirdi mi? Evet değiştirdi, yani olan bir şeyi geliştirdi diyebiliriz aslında…Biraz daha profesyonelce bakmamı sağladı. Neyi nasıl kullanmam gerektiğini düşündüm aslında. Yani hareketli oyunu nerede kullanmam lazım, kurallı oyunu nerede kullanmam lazım, serbest oyunu nerede kullanmam lazım, oyunun şekillerini, sadece puzzleın bazı yerlerine yerleştirmem gerekti. Geliştirdim, biraz daha büyüttüm, biraz daha empoze ettim mesleğime. Mesleğimle bütünleşmesi gerekiyordu…MKÇ$_7$".
>
> "Bu meslekten önce oyun çocukların normal işte gelişim evrelerinde eğlenmek için başvurdukları bir yöntem gibi, vakit geçirmek, eğlenmek için başvurdukları bir yöntem olarak geliyordu…Bu meslekte oyunun hani daha öğretici amaçla, yani hem oynayarak hem de işte bu yolla öğrenebileceğini, çocukların özellikle hani bu yolla öğrenebilecekleri, oynayarak öğrenebilecekleri şeklinde bir bakış açım gelişti TKA$_1$".

Oyunun eğiticiliği yönünde oluşan algılarını eğitimde hayata geçirmek noktasında kendilerini yetersiz bulan öğreticiler, gerek kendilerine verilen hizmet içi eğitimler, gerek gönüllü olarak aldıkları eğitimler, öğreticiler olarak birbirlerine oyun bulmak konusundaki destekleri ve tecrübe paylaşımı için kurdukları gruplar ile oyunla eğitim vermek konusunda geliştiklerini ifade etmektedirler. Ancak bu kursların faaliyete başladığı ilk dönemlerde görev yapan öğreticiler 4-6 yaş eğitiminin kendi kurumları bünyesinde tecrübe edilmemiş bir alan olması bakımından sonraki dönemde göreve başlayan öğreticilere göre daha fazla zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedirler.

> "…benim en büyük şansım rehber öğretici olduğum için ya daha doğrusu oraya katılanlar rehber öğretici oldu, şeydi Manavgat seminerine katılmış olmakla oldu. Orada bize zaten rehber öğreticisi unvanı verildi. Daha sonra bunun muadili seminerler görevdeki diğer arkadaşlara da verildi, ama ilk bize verilen hani biz hani hiç seminer eğitimi falan almadan görevlere başladık. Alanın problemlerini yakinen gördük, yeterliliğimizi yetersizliğimi o yüzden aç gittik oraya. Gerçekten biz bize on beş gün boyunca şeyde kaldık, on üç gün müydü, on beş gün müydü, yarıyıl tatiline denk geldi, Manavgat'ta kaldık. Orada seminer, oradan buraya gelenlerin yani %90'ı bu işte başlamış, bir iki sene olmuş ve ne yapacağını bilemez insanlar. Ya bak biz böyle böyle sorun yaşıyoruz, ama bizim bir muhatabımız yok soracağımız…Yani o seminerin içeriği çok güzeldi. Ben birçok sorumun cevabını orada öğrendim…Tabii oyun, oyunlaştırma hepsi vardı. Oradan arkadaşlar tecrübelerini de anlatınca biz, ben her zaman söylerim: "Bu işi biz birbirimizden öğrendik, yani hocalar birbirini eğitti öğretti…Eğitim 4-6 yaş Kur'an kurslarında çok sonradan düşünülmüş bir şey. O kadar çok oluşumu ile ilgili sorunlar hallettiler ki arkadaşlar ve biz, ilk başlayanlar. Eğitim

sonu çok sonradan geldi. Yani yok bunun aidat, aidatı idi, yok bunun fiziki şartı idi, yok bunun veli ayağıydı. Ne hakkını biliyorsun ne nasıl davranacağını biliyorsun…çocuk gibi çok nazik bir şey söz konusu, yani sorunlar eğitim alanında daha sonradan geldi…Gerçekten bu işe gönlünü veren arkadaşlarla da irtibatımız hiç kopmadı. Ayrı ayrı gruplarla birbirimizi destekleyerek, okumalar yaparak, araştırmalar yaparak hep alanın içinde kaldık…çocuk gelişimi okudum. O gerçekten isteyerek okudum, mezun olayım bir de çocuk gelişimci etiketim olsun diye değil, ihtiyaç hissettiğim için, tek başına ilahiyatçılığı yeterli görmedim…yaptığın işi sevmek de var, ama işin bir de bilimsel boyutu var, muhatabım da çocuk. Onlara hiçbir zarar vermek de istemiyorum, bilerek yapmak istiyorum bu işi. Kendim isteyerek kaydoldum ve çalışarak, yani okuyarak kitaplarımın hepsi vardır altı çizile çizile ve bize döner kısmı, yani 4-6 yaş Kur'an kursuna, müfredatına dönen kısımlarını teker teker aklıma gelen şeyleri not ederek çalışmışım…hani yatırım da yaptım bu anlamda kendime…eğitim koçluğu, oyun terapistliği, ondan sonra masal anlatıcılığı, drama, eğitici drama…MKÇ$_2$".

İlerleyen zamanlarda göreve başlayan öğreticiler ise kendilerini ilk öğreticilere göre oturmuş bir sistemin içinde bulmaktadırlar. Bu anlamda öğreticiler, bazı meslektaşlarının kurup bu kurslar açıldığından bu yana aktif olarak devam eden ve okul öncesi öğretmenlerinin kurduğu sosyal medya hesapları ve gruplardan yararlandıklarını ifade etmektedirler. Bu gruplarda yapılan tecrübe ve etkinlik paylaşımları öğreticilerin oyun bulmak ve üretmek konusunda işlerini kolaylaştırmaktadır.

"Ama şimdi bizim zamanımız eskiye göre çok daha iyi. 4-6 yaşlar ilk açıldığında yani çok az materyalle ve hiçbir şey hani birbirleriyle bu kadar çok hani hemhal de olmamalarına rağmen yine göz önüne çıkarmışlar. Biz şanslıyız hem okul önceleri takip ediyoruz hem kendi arkadaşlarımız zaten maşallah bir sürü alanda bir sürü çalışma yapıyorlar, biz şanslıyız yani MKA$_2$".

"Kitaplarda da çok fazla değil, bazı oyunlar var evet. Bazı oyunlar var, çok değil kitaplarda. Hani daha çok biraz artık hocalar kendileri mecburen, hani ihtiyaç çünkü bunu doğuruyor, kendini geliştirerek hani farklı yani. "Ne yapabilirim, nasıl yapabilirim?" diye düşünerek, farklı şeylere ancak yönelerek…internetten de faydalanıyoruz tabii, hocalarımızın tecrübelerinden falan bakıyorum hani kim ne yapmış bu konuyla ilgili…Yani pek çok kaynaktan, ama tabii internette şey temel kaynaklardan biri. Yani: "Acaba kim ne yapmış?" hemen bir hani bir genel olarak karıştırıp hani ne oynayabiliriz, nasıl yapabiliriz diye hemen böyle elimizin altında gibi oluyor MKÇ$_4$".

Öğreticilerin meslek hayatlarının başlangıcında ya da içinde hizmet içi eğitimler aldıklarını ifade etseler de deneyimlerinde bu eğitimlerin etkililiğine dair söylemler yer

almadığı görülmektedir. Bu konuda aldıkları hizmet içi eğitimlerin kendilerini çok geliştirdiğini vurgulayan öğreticilerin yalnızca bu kurslar ilk açıldığında göreve başlayan öğreticiler olduğu da dikkat çekmektedir. Ayrıca bazı öğreticilerin oyun konusunda eğitim verilmesinin gerekliliğine vurgu yapmaları da hizmet içi eğitimlerin öğreticilere yetmediğini göstermektedir. Bu anlamda bazı öğreticilerin gönüllü olarak eğitimler alarak kendilerini geliştirme yolunu tuttukları görülmektedir.

> "Yani 4-6 yaş için zorunlu olması gereken zorunlu olan, alınması gereken eğitimler aldım, yani diyanetin verdiği işte…O seminer içindeki eğitimler, yani diyanetin verdiği eğitim seminerleri iki tane ayrı ayrı seminer aldım bunların eğitimleri…TKÇ$_1$".
>
> "Ya çok oyun çok farklı çok farklı bir şey gerçekten. Aslında tam kullanmayı bilsek, çünkü ben kendimde de bunun eksikliğini görüyorum. Yani sürekli bir deneme yanılma yöntemiyle bazı şeyleri çözmeye çalışıyoruz. Hani böyle özel eğitimler alınmış olsa belki işte konunun başlangıcında pekiştirmesinde ya da daha sonra mesela daha kalıcı kalmasını sağlayacak şekilde yapılabilir…MKÇ$_4$".
>
> "…Bunları çok şey yaptık yani çok şey kaldığımız oldu. Yani bizde bir şey yok zaten, tecrübe yok, kitap bize çok eksik geldi. Ama sonrasında Canva'yı öğrendim ben. Pandemi de kendimi çok birçok eğitime girdim…MKÇ$_1$".

Meslek hayatlarının başlangıcında zihinlerinde veli beklentisi, müfredat yetiştirme gibi endişelerinin olduğunu ifade eden öğreticilerin öncelikle bu endişeleri doğrultusunda bir eğitim metodu uyguladıklarını ve mesleklerinde tecrübe kazandıkça bunun çocuklar üzerinde etkili olmadığını vurguladıkları görülmektedir. Bu anlamda öğreticiler, kurs süreci içerisinde çocukları tanıyarak ve onlarla etkileşime girerek referans noktalarını müfredat ve veliden çocuklara dönüştürmektedirler.

> "…göreve ilk başladığım zamanlarda, daha doğrusu bize böyle bir dayatılan şey var ya işte Kur'an'a geçirilmeli, geçmeli çocuk gibisinden zihnimizde bu olunca tabi tek önceliğiniz o oluyor, Kur'an'a geçirmek ben kendi adıma söyleyeyim. Görev böyle ilk yıllarımı geçtiğim günleri düşününce ilk zamanlarda ya şu sureyi ezberleteyim, işte bu çocuk Kur'an'a geçmeli falan çünkü hani veliye karşı sorumlu olduğunuzu hissediyorsunuz. Burası Kur'an kursu ise illaki Kur'an'a geçmeli gibi. Öyle olunca çocuğun oyun vaktinden kısıyorduk. Ama geri dönüş öğrencilerimizde böyle Kur'an'a karşı ya da çocukların böyle sana karşı o an bir soğuk hissettiklerini gördüm. O yüzden hani oyununu oynadıktan sonra ya da oyun esnasında mesela diyorum ki: "On dakika sonra da seni alacağım ya da şu arkadaşından sonra seni çağıracağım." dediğimde çocuk ona kendini hazırlıyor, daha istekli geliyor. Bir de şey yapıyorum: "İstemiyorsan az okuyalım, istiyorsan çok okuyalım.". Hani her şekilde de okuyacağız, hani görev ya da sorumluluğunu bilsin anlamında. "Yine oyuna devam

edebilirsin, bir ara verelim, mola verelim tamam.", "İstemiyorum." diyor: "Okumak istemiyorum.", "Tamam o zaman az okuyalım.". "İstiyorum." deyince de: "Tamam istiyorsan zaten çok okuyabiliriz." MKÇ$_3$".

Referans noktalarını çocuğa çeviren öğreticilerin programlarındaki değişimin oyun lehine olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğreticiler, derslerde oyunu kullanma oranlarını artırmakta ve serbest oyunu çocukların hakkı olarak görmeye başlamaktadırlar. Öğreticilerin mesleklerinde tecrübe kazandıkça bireysel Kur'an derslerini ve serbest oyundan derse geçişlerini çocukların psikolojileri ve isteklerini dikkate alan stratejilerle yaptıkları görülmektedir.

"Yani çocuklar hayatı oyunla deneyimliyorlar. Bunu çocuklarla birlikte oynarken daha iyi artık fark ediyorum. Yani hani güzel bir söz var ya: "Kuşlar uçar, balıklar yüzer, çocuklar oynar." yani oyun büyüklerin farkında olmadığı bir hazine aslında. Çocuğa ne vermek istiyorsan planlayacağız, şu konuyu mu anlatacağız, bunu oyunla vereceğiz, bunu ben fark ettim, bunu fark ettirmeye de çalışıyorum, herkese de bunu söylüyorum. Yani çocuğun hayatında ters giden bir şey mi var, hemen onun oynadığı oyuna dahil olup onu o oyunda verebiliyoruz, yani oyun onun her şeyi bence çocuk için. Ama bunu bunu ben bile yıllar yıllar sonra fark ettim. İlk başlarda göreve ilk başladığımda böyle değil, yani o zamanlar habire bir şeyler yetiştirme, bir etkinlik yapma, ama şimdi bunun oyunla olduğunu fark ettim…MKÇ$_1$".

"…oyun onların en büyük hakkı olarak görüyorum. Buradan alıp okutmuyorum, yani son iki yıldır buradan alıp okutmuyorum…yani bu his olarak mutsuz geliyorsa da şey yapmıyorum, böyle istemiyorum yani bunu önemsiyorum ben hani şey olmasın kafasında. Ben mutsuz bir şekilde: "Benim işte oyunumu bozdu, beni çağırdı." olsun istemediğim için genel olarak oyununu bozmuyorum… MKA$_2$".

"…ihtiyaçlarını karşılamadan çocukların: "Hadi derse geçiyoruz." dediğimde bence ders verimli olmuyor. Ama hareket ihtiyaçlarını, böyle birbirlerine sohbet etme ihtiyaçlarını kendilerine göre karşıladığımız zaman, bence ders dediğiniz zaten hani yaşlarına göre beş dakika on dakikalık bir faaliyet, hani ben oyunla çocukları böyle tatmin edip doyurup beş-on dakikalık dersimi yapma taraftarıyım MKÇ$_3$".

Öğreticiler, artan oyun deneyimlerinin yanı sıra eğitimde oyunu kullandıkça artan tecrübelerine bağlı olarak oyunlaştırabilme yeteneklerinin de arttığını ifade etmektedirler.

"…işte orada konuyla alakalı bir şey yapıyoruz, oyun oynuyoruz, konu anlatıyoruz onu hemen bir oyuna çevirdiğimiz oluyor. Yani hani ama bu genelde pratiklikle alakalı bir şey oluyor. Yani hani ben şimdi beş yıldır olduğum için artık hani durumu biliyorum, ama yeni gelen birisi veyahut da işte bu işte yeni olan birisi bunu hemen yapabilir mi, yapamayabilir. Yani hani çünkü ben de ilk başlarda yapamıyordum… MKA$_1$".

3.2. Eğitim-Öğretim Süreçlerinde Oyun

Daha önce farklı yaş gruplarına eğitim veren öğreticiler kendilerini yepyeni bir alanda bulmaktadırlar. Çocuk eğitimi konusunda yeterli bir eğitim almamaları ve daha önce deneyimlerinin olmaması mesleklerinde acemilik yaşamalarına neden olmaktadır. Bu acemilik içerisinde ellerindeki müfredatla eğitim vermeye başlamaktadırlar. Müfredatı uygularken kendilerinin ve müfredatın eksikliğini hissettiklerini ifade etmektedirler. Bu noktada aldıkları zorunlu hizmet içi eğitimlerin yanı sıra gönüllü eğitimlerle kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Tüm bu süreçler öğreticilerin kendi ders programlarını oluştururken ve sınıf içerisinde eğitim verirken kullandıkları yöntemlerini oyun lehine değiştirmektedir. Bu değişimle birlikte çocuklar için bir ihtiyaç olarak beliren serbest oyun vakti öğreticilerin programlarına girmektedir. Serbest oyun vaktinde öğreticiler çocukları daha yakından tanıyabilme ve eğitebilme fırsatı yakalamaktadırlar. Bu bakımdan öğreticilerin kurs içi oyun deneyimlerini eğitim sürecinde yaşadıkları oyun deneyimleri ile müfredat ve kendi programlarının oyun bakımından durumları belirlemektedir. Bu çerçevede ders içerisinde ve serbest oyun vaktinde yaşanan oyun ve ders deneyimleri de etkili olmaktadır.

3.2.1. Çocuk Eğitimi ve Oyun

Eğitim sürecinde çocukları deneyimleyen öğreticiler çocuk eğitiminde oyunun yerini ve önemini daha yakından tanıma fırsatı bulmaktadırlar. Ayrıca öğreticiler, bu süreçte oyunla eğitimden verim alabilmenin şartları, alınan verimin yansımaları, oyunla eğitimde dikkat edilmesi gereken hususlara dikkat çekmektedirler.

3.2.1.1. Etkili ve Verimli Bir Eğitim İçin Oyun

Öğreticiler 4-6 yaş dönemindeki çocuklar üzerinde düz anlatım gibi yöntemlere göre oyunla eğitimin etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca bu yaş dönemindeki çocuklara verilen din eğitiminde de oyunun gerekli olduğunu ifade etmektedirler.

> "…eğer çocuk, okul öncesi çocuklar için konuşuyorsak din eğitimi olsun veya başka bir eğitim, din eğitimi dışındaki eğitim olsun onlara hani bir şey öğretmek istiyorsak o düz anlatım yoluyla çocukların karşısına geçerek işte: "Şu şöyledir, bu böyledir." diyemiyoruz. Mecburen onu oyunun içerisine dahil etmemiz gerekiyor. Dahil ettiğimiz zaman çocuklar

böyle yaşayarak mı diyebiliriz, yani daha uygulamaya konulmuş bir şekilde öğrenebiliyorlar…TKA$_1$".

Öğreticiler, çocuklara etkili ve verimli bir eğitim verebilmek için oyunun gerekliliğinin yanı sıra verilen eğitimin kalıcılığını artırdığını da ifade etmektedirler.

"Mesela direkt şey ilk başladığım dönemde hadisleri direkt ağızdan söylüyordum şey yapmadım. Hani oyunsal olarak vermeyi düşünmeden direkt dedim böyle de alabilirler, büyükler gibi düşündüm. Hani yetişkin eğitiminden geldiğim için ondan sonra baktım yok iki ya da üç hadis ama arkası gelmiyor. Biraz daha bunu oyun olarak ya da böyle görsel şeyler katarak yaptığımda baktım, evet daha çok kalıcı oluyor. O yüzden hani biraz da diğer yönlerini de tecrübe ettiğim için oyun yönüyle daha kalıcı…TFÇ$_1$".

Öğreticiler oyunun din eğitiminde konuları çocukların düzeylerine indirgeyerek ve yaşatarak verebilme aracı olduğunu belirtmektedirler. Öğreticilere göre oyun, aynı zamanda çocukların dünyalarına girebilmenin yolu olması bakımından da din eğitiminin hayatlarına yerleşmesini kolaylaştırmaktadır.

"Şimdi bazı kavramlar var din eğitiminde. O kavramları verirken çocuğun düzeyine indirgeyerek daha rahat bir şekilde çocukla iletişime geçip onu ona aktarabilme, onu ona yaşatabilme şekli…MKA$_3$".

"…çocuk için oyun her anlamda her şey demek. Onun için her şeyi olan bir şeyi içinde ben eğitim yapıyorum…oyunla değil de sanki ben dini yaşantıyı çocuklarla böyle şey gibi bir çizgi filmin içinde dini hayatı böyle yaşıyor muşum gibi aktarmaya çalışıyorum…MKA$_2$".

Öğreticiler bu yaş dönemindeki çocuklara ders içi verimlilik kadar ders öncesi hazırlık bakımından da oyunun çocuk eğitiminde gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar. Oyunun ders öncesi etkilerine bakıldığında kursa ve kurs kurallarına uyumu kolaylaştırmaya kadar dayandığı görülmektedir. Aynı zamanda öğreticiler, çocuklarla oyun aracılığıyla iletişim ve bağ kurduktan sonra onlara daha etkili bir eğitim verebildiklerini ifade etmektedirler.

"…hani hem okul sürecine daha kolay adapte oluyor, hem okul kurallarına daha kolay adapte oluyor…MKA$_1$".

"…çocuğun dünyasına oyunla girersek bizi örnek alabilir ya da öyle diyelim çocukla bağ kurabilirsek oyunla. Onun dilini çözdükten sonra işte diğer şeyler daha çabuk öğretilir. Biz onun, yetişkinler olarak onların dünyasına giremeyince onlar da bizim dediklerimizi yapmıyorlar işte, bir iletişimsizlik oluyor. Yani oyun en güzel iletişim MKÇ$_1$".

Öğreticiler bu yaş dönemindeki çocukların eğitim almak konusunda büyükler gibi hazır alıcı konumunda olmadıklarını ifade etmektedirler. Oyun çocukların derse karşı hazır alıcı konumuna gelmelerini sağlamaktadır. Bu anlamda öğreticilerin ders başlangıcında

oyunu dikkat çekme aracı olarak kullandıklarını da vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca öğreticiler çocukların derse odaklanmalarında ders öncesi ya da ders arası oynanan oyunların olumlu etkisini deneyimlemektedirler. Oyun çocukların ders öncesi enerji durumlarını düzenleyerek rahatlamalarını ve derse odaklanmalarını sağlamaktadır.

> "…Mesela ben bayanlara bayanlardan ilk başta geldiğim için bayanlar hazır alıcı. Yani talep ediyorlar ve biz veriyoruz, öyle değil mi? Yani mesela onlar diyorlar ki: "Hocam işte benim" diyorlar: "Tefsirde eksiğim var." diyorlar: "Tefsir dersi yapar mısınız?". "Müsait isek yaparız." diyoruz ya da "Yapmayız." ya da diyor ki: "Hocam benim tecvit kurallarında eksiğim vardı. Ben onların üzerinde durmak istiyorum." diyor mesela değil mi? Hazır alıcı yani, hani biz onların talebine göre şekilleniyor daha çok, yani Kur'an kursu hocaları bayanları okuttuğu zaman. Ama çocuklar hazır alıcı değil. Biz çocukları kendimiz hazırlamamız gerekiyor. Yani hani oyunlarla gerekirse, hikayeyle gerekirse başka bir şeyle çocukları alıcı duruma getirmemiz gerekiyor…MKA$_1$".
>
> "İlgisini oyunla çekebiliyoruz çocuğun. Diğer türlü: "Hadi derse geçiyoruz çocuklar." dediğimizde yani istemiyor çocuk…MKÇ$_3$"
>
> "…oynayamadıklarında tabi bir mod düşüklüğü oluyor, bir isteksizlik oluyor. Ama oynayıp geliyor bir enerjisini toparlıyor, bir zihnini toparlıyor öyle geliyor…O oyunlar bizim için okul öncesinde şey gibi teneffüs gibi etki ediyor daha doğrusu. O geçiş oyunları olmazsa olmaz. Bir böyle dikkat toplama bir işte ne denir enerji yenileme gibi olmazsa olmaz yani MKA$_2$".

Öğreticiler çocukların oyunla işlenen dersi oyunmuş gibi algılayarak verilen eğitimin farkında olmadan öğrendiklerini belirtmektedirler. Öğreticilerin deneyimlerine göre oyunla eğitim çocuklar için eğlenerek öğrenme aracıdır. Çocuklar oyunla eğitim esnasında sevinç ve mutluluk içerisinde olmaktadırlar. Çocukların oyunla eğitime yönelik duygu durumları dersin verimliliğini ve kalıcılığını artırmaktadır. Bu bakımdan oyun çocuklara sevdirerek din eğitimi verebilmeyi de sağlamaktadır.

> "…Normal, klasik olarak, tahtada anlattığımız şeyi, oyunla oynatarak çok daha hızlı bir şekilde hedefe varmış oluyoruz. Hem, çocuk aslında, sıkılmadan, bunaltmadan, aslında oynadığını bile fark etmeden, yani şu an oynuyorum ama yani bir şey öğrendiğini fark etmiyor aslında. Yani, öğrendiği şey, oyunun içinde aslında ama o yani birebir öğrenmenin sıkılganlığını yaşamıyor. Oyunla hem eğleniyor hem mutlu oluyor ama aynı zamanda öğrenmiş oluyor. Yani, eğitim bu şekilde gizli de bir şekilde gidiyor ve ama yolunu buluyor…MKÇ$_7$".
>
> "…özellikle 4-6 yaş…din eğitiminde oyun olmazsa olmaz. Çünkü sevdirerek öğretmenin temelinde oyun yatar…onu ne kadar iyi kullanabilirsek oyunu eğitimin içinde, o kadar da

çocukların şeyi katılımı kendini hani gözüyle, kalbiyle kendini derse vermesi şey oluyor belirginleşiyor, yani artıyor MKÇ$_6$".

Oyun öğreticiler için verdikleri eğitimin geri dönütünü alabilme aracı işlevi görmektedir. Çocukların serbest oyunlarını gözlemleyen öğreticiler verdikleri eğitimin yansımalarını oyun içerisinde görmektedirler.

"…mesela sabır konusunda diyelim ki sadece oyunlarını değil günlük hayatlarına bile yansıdığını görüyorum. Oyunların içinde bunu kullanıyorlar, arkadaşlarının sabretmesi gereken bir durumu olduğunda mesela derste bunu konuşmuşuz anlatmışız bir şekilde, arkadaşının sabretmesi gerektiğini gördüğü bir durumda da arkadaşına tavsiyelerde bulunduğunu görüyorum…MKÇ$_6$".

"…Mesela ben orada bilmeyen çocuğu, üç tane rakamı bilmeyen üç çocuğumu keşfetmiştim mesela o oyun şekliyle anlatırken… MKÇ$_1$".

Ayrıca günümüzde bazı çocukların algılarının düşük ve sıkılma oranlarının yüksek olduğunu deneyimleyen öğreticiler, oyunla eğitime daha çok ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.

"Aslında hem öğretirken hem pekiştirirken ikisini de kullanıyoruz. Çünkü hani bir kere verdin devamı gelmezse zaten çocuklar çok çabuk unutuyor gibi. Bir de bu dönemde çocuklar gerçekten aşırı teknoloji baktığı için mi bilmiyorum? Hani belki siz de derslerinizde 4-6 yaşta tecrübe ediyorsunuzdur. Şey oluyor algıları azalıyor, duymuyorlar, görselleri azalıyor yani pekiştirmezsek zaten verdiğimiz bunu bir kere verdik, öğrettik, tamam bunu öğrendi bitti olmuyor. Mesela pekiştirmemiz de gerekiyor hatırlatmak gerekiyor TFÇ$_1$".

"…bakın çağımızın çocuğundan bahsediyorum. Çok eğlenceli şeyler yapmış olsalar bile ilgi dünyaları hemen hep sıkıldım sıkıldım diye devamlı bu sözü duyduğumuz çocuklardan bahsediyorum. Ben bunları hem eğlendirmeliyim hem düşündürmeliyim hem bir kazanımım olmalı sonuçta. Hem de hepsinin odak noktasında olabilmeliyim, hepsini aynı anda toplayabilmeliyim…MKÇ$_2$"

3.2.1.2. Oyunla Eğitimde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Öğreticiler oyunu 4-6 yaş grubu çocuklarının eğitiminden ayrı tutamadıkları gibi oyunla eğitim yaparken dikkat edilmesi gereken hususların varlığına da dikkat çekmektedirler. Bu hususlardan ilki öğreticilerin oyunla eğitim konusunda yeterliliklerinin artırılmasıdır. Mesleklerinin ilk yıllarında zorlandıklarını ifade eden öğreticiler oyunla eğitim verebilmek için kendilerine uygulamalı bir eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

"…ilk hemen kendimizi o geçiş aşamasında, alışma aşamasında zorlanıyoruz…mesela pedagojik formasyon aldığımız zaman biliyorsunuz ki milli eğitim stajyer olarak gönderiyorsa bunda da sanki bir stajyerlik durumu olmalıymış gibi…Hemen böyle göreve başlarken direkt öğretici olarak değil de bu işi bilerek gelmek daha şey. Çünkü ben kendim şahsen zorlandım o çocukları anlayabilmekte ya da oyunu kurabilmekte TFA_2".

Öğreticiler, oyunun yararını eğitimin konusunun belirlediğini vurgulamaktadırlar. Eğitimin konusu yararlı bir işleve sahipse oyun da çocuklar üzerinde yararlı, zararlı ise zararlı bir etki bırakabilmektedir. Bu bakımdan öğreticiler, oyunun konusunun dikkatli seçilmesi ve oyunun sınır ve çerçevesinin iyi çizilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

"…hani bizim konularımız değerler eğitimi konularında işte saygıyla alakalı, sabırla alakalı veya dostlukla alakalı, doğruluk ve dürüstlükle alakalı bu şekilde dramalar yapıldığı zaman herhangi bir zararı tabii ki de yok. Hani dediğim gibi ama başka bir öğretmen olur, içerisinde absürt bir şey olur ya da işte gösterilmeyecek bir hareket gösterilirse tabii ki de zararlı yönleri olur. Ama onun haricinde yararlı olarak kullanıldığı zaman bence oyun çok yararlı, çocuklar için çok yararlı bir şey MKA_1".

"…çok fazla sınırları çizilmediği zaman, çerçevesi belirlenmediği zaman amacının dışına çıkabilir. Ama çerçevesi çizilirse, sınırları belli olursa olumsuz bir yanı olmaz… TKA_1".

Öğreticiler oyunu başı ve sonu olan bir etkinlik olarak tanımlayıp ölçülü kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca süre bakımından da sınırlarının iyi çizilmesi ve serbest oyun vakitlerinin çocukların tatmin olma durumları dikkate alınarak dengeli ayarlanması gerektiğini deneyimlemektedirler.

"…her şey ölçüsünde ve sınırında, oyun bir sınırsızlık değildir. Başlangıcı ve sonu olan bir şeydir ve gözetilmesi gereken bir şeyler vardır…$MKÇ_2$".

"…Uzun sürede oynadıklarında da sıkılma oluyor bazen. Sıkıldıklarında bazen diyorum ki bugün oyun günü hani istediğiniz kadar oynayabilirsiniz. Hani onlara mesela oyun saati bazen az kaldığında söz veriyorum, mesela: "Bugün az oldu, oyun saati yetişmedi, ertesi gün size çok uzun bir oyun saati yapacağız." diyorum. O zaman da çok sıkılıyorlar, zaten yani arada dengeyi bulmak gerekiyor. Yani çok kısa olduğu zaman az geliyor, tadımlık oluyor, diğerinde sıkılıyorlar, oynamak istemiyorlar veya işte başka şeye geçmek istiyorlar…$TKÇ_1$".

Öğreticiler, oyun içerisinde rekabetten dolayı oluşabilecek olumsuz durumlara karşı oyunla eğitimin öğreticilerin yönetiminde yapılması gerektiğine dikkat çekmektedirler.

"Hani bazen karşımızdakine hani fiziken değil de ruhen de zarar verebiliyoruz. Hani işte: "Yapacağım kesinlikle, sen yapamadın, sen beceremedin." falan gibi muhakkak hani zararlı noktalar olduğunda düşündüm, orada kontrol mekanizması önemli…ama işte kontrol

mekanizması siz olunca öğretmen ya da ne bileyim işte bir tane lider olunca minimuma düşer…MKA$_4$".

Öğreticiler, oyunların çocukların yaş dönemlerinin dikkate alınarak seçilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Küçük yaş grubu için kazanma-kaybetme duygusu yaşatacak rekabetçi oyunların olumsuz sonuçlarını deneyimlemektedirler. Bu bakımdan yaş dönemlerini dikkate alarak oyunda rekabet dozunu ayarlamaya çalışmakta ve ayarlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bazı öğreticiler bu tarz oyunlardan uzak dururlarken bazı öğreticiler çocukların kaybetmeyi de öğrenebilmeleri için dozunu yaş dönemlerine ve kurs sürecine göre ayarlayarak oynatmaktadırlar.

"…her çocuğun da sınırı da bellidir. Çocuğumuzu biliriz, çocuğumuzu tanırız. Çünkü çocuğu tanımak önemli. Yapamayacağı şeyleri ondan istememek gerekiyor. 4 yaş grubundaki bir çocuktan, mesela, ince kas becerilerini gerektiren, iğne kullanma gibi şeyleri beklememek gerekiyor. İşte, ya da ipliği düzgün takma, düzgün geçirme ya da işte, yüksek büyük ve fazla örüntü içeren oyunları kurgulamamak gerekiyor. Yani, çocuğun yaş grubuna göre ayarlanmazsa oyunlar ve sonunda kaybetme duygusu verilirse o zaman çocuk zorlanabilir…Yani rekabeti dozunda tutacak. Yani oyunu kurgularken aslında, başta, bunun bir kazanmanın kaybetmenin olmadığını, önemli olanın, uğraşmanın burada eğlenmenin ve çabalamanın önemli olduğunu vurgulaması lazım öğreticinin…MKÇ$_7$".

"…bazen mesela bu kaybetmeli oyunlarda çok sıkıntı oluyor, özellikle küçük yaş grubunda hiç hoşlanmıyorlar. Hani bir kaybeden varsa eğer bir oyunda bu zaten eğitim anlamında da çok uygun olmadığı da söyleniyor, ama bu tarz oyunlarda uzak durmaya çalışıyorum…MKÇ$_4$".

"…yani kaybetmeyi kabullenmekte çok zorlanıyorlar. Küçük yaş grubunda daha öyle yarışmalı oyunlar oynatmıyorum. Mesela bir sandalye kapmacada 4 yaş grubunda sandalyeden alıp çıkartmıyorum çocuğu…Mesela 6 yaş grubunda yeni onda yılın başında bir çocuklara da yaptırmadım…Böyle şimdilerde artık sandalyeyi alıp çıkıyor. Hani kaybetmeyi öğrenmeleri gerekiyor… MKÇ$_1$".

Öğreticiler ayrıca oyun seçiminde ve oyun içerisinde çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

"Oyunun eğer tabii ki sağlıklı bir ortam sağlanmazsa ya da grup içerisindeki uygun olmayan yani o çocukların bireysel farklılıklarına uygun olmayan bir oyun varsa bence olumsuzluklar ortaya çıkabilir MKÇ$_5$".

"…Oyun oynarken hocam bazen çocuklarda öğretmen çok dikkatli olmak zorunda. Eşleştirmeyi bile dengeli yapmak zorundasın. Sen çok kinestetik olan bir çocuğun yanına ya da karşısına yani yürümekten, koşmaktan aciz çocuğu koyarsan bu olmaz. Denkleştirme

denkleştire yapıyorum ya da bir yarış yaptırıyorsun en uzun boylu ile en kısa boylu koyup adalet diyenlerin kendi içimizde adalet. Hem de bunda çocuğa başarma duygusunu yaşatmaz…MKÇ$_2$".

Bir öğretici, çocukların çok eğlendiği oyunlar derse uyarlandığında eğlencenin azalabileceği endişesini taşımakta ve oyun seçimlerinde buna dikkat ettiğini ifade etmektedir. "Mesela Dur Dinle Oyunu'nu hayatta hiç anlatmadım. Şey geldi bana sandalye kapmaca çok eğlenceliyken, onu eğlencesiz ikisiyle kıyaslar gibi bir düşünce oluştuğu için onu hiç oynatmadım mesela…MKÇ$_1$".

Öğreticiler, oyunla din eğitimi verirken dikkat edilmesi gereken hususlara da değinmektedirler. Okul öncesi dönemde çocuklara anlatılmaması gereken soyut kavramların oyun içerisinde de verilmemesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Melek, cennet ve cehennem gibi soyut kavramların ve itikat konularının oyunla verilmesinin çocuklar açısından uygun olmadığını ifade etmektedirler. Bu konuların oyunlaştırılmasının çocukların zihinlerinin karışmasına neden olabileceği endişesini taşımaktadırlar.

"Tabii ki 4-6 yaşta soyut kavramlar şu an asla girilmez. Yani onlar, şu anda, işlem öncesi dönemde olduğu için, onlara hayal edemeyeceği, onların hayal etmekte zorlanacağı ve onların, o anda işine de yaramayacağı her bilgi, her zaman verilmez. Yani her şeyin bir zamanı vardır. Her şey kademeli olarak gider. Mesela cennet cehennem. Bunu kavrayamaz. Cin, şeytan dediğimiz görünmeyen varlıklar. Melekler mesela, işte sağ kolunda, sol kolunda gibi kavramlar. Bunlar çok tehlikeli kavramlardır. Sağ kolunda vardır, iyiliklerini yazar. Sol kolunda vardır, kötülükleri yazar. Bunlar yine tavsiye edilmeyen şeylerdir. Tabii ki 4-6 yaşta, soyut kavramlar verilmeyeceği için, bunlarda oyunlaştırılamaz MKÇ$_7$".

"…şimdi şöyle bir şey hani itikadî anlamda bir şeyler anlatmaya çalıştığımda hani küçük çocuklarla biz muhatabız, ama hani Allah'a imanı düşünerekten kitaplarda bu anlamda oyunun çok belki kullanılamaz… Allah'a imandan, meleklere imandan çok evet bu konulara çok girmiyoruz, hani çok detaylı bir anlatım konularımız da zaten yok. Bu konuda işte bu şeylerde, bu meselelerde ya bir oyunla bunu anlatmak mümkün değil MKÇ$_4$".

Öğreticiler, dinî bilgiler dersinde dinî değerlere saygı sınırına dikkat edilmesi gerektiğini de vurgulamaktadırlar. Oyun içerisinde de saygı gereken yerlerin vurgulanması gerektiğine dikkat çekmektedirler.

"…hani dini değerlerimizle alaya geçme durumu olmaması lazım oyunla din eğitimini yaparken. Hani onun dozunu iyi ayarlamak lazım o şekilde bir sakıncası olmayacaktır MKÇ$_6$".

"…çocukların bazı algılarını direkt oyunmuş hani bazı hani şeylerin saygı duyulup sınırlarının olduğu yerlerde: "Bu oyun değil, bunda belli bir kural var." Gibi o çizgiyi kesinleştirmek lazım…TFÇ1".

3.2.2. Oyun Bakımından Ders Kitapları

Öğreticiler müfredatı çocuklar üzerinde uygularken ders kitaplarının oyun bakımından yeterliliğini ve uygulanabilirliğini deneyimlemektedirler. Ayrıca kitaplarda ne tür oyunlar olduğu ve var olan oyunların çocuklar için uygunluğu da bu deneyimler arasındadır. Bu deneyimlere göre kitaplar oyun bakımından daha da geliştirilmelidir ve var olanların da uygulanabilirliği düşüktür. Kitaplarda en çok yer verilen oyun türü dramadır ve çocukların seviyelerinin üzerinde oyunlar da bulunmaktadır.

3.2.2.1. Oyun Bakımından Ders Kitaplarının Niteliği

Öğreticilerin deneyimlerine göre ders kitapları zengin bir içeriğe sahip olmakla birlikte diğer yöntemlere göre oyun bakımından geliştirilmesi gerekmektedir. Kitaplarda daha çok hikâye anlatım yöntemi kullanılmaktadır ve oyun türlerinden ise en çok drama türü yer almaktadır.

"…Diyanet'inki dolu dolu bir eğitim oluyor 4-6 yaş açısından. Ama oyun etkinlikleri açısından yeterli olmuyor…TFÇ1".

"…kitap müfredat olarak baktığımız zaman kitaplarda hani oyun temelli dersler çok az. Daha çok hikâye temelli dersler var, yani benim hani gördüğüm. Ağırlıkta hikâyeler var, hikâye üzerinden gidiyor, ama oyun gerçekten çok çok az TKA1".

"…Sadece drama oyunları var, yani hani drama yapılabilecek oyunlar var hani bizim kendi kitaplarımızı düşündüğümüz zaman…MKA1".

Öğreticiler ayrıca kitaplarda daha çok bilinen oyunlardan uyarlanan ve hareket içeren oyunlar olduğunu ifade etmektedirler.

"…yani mevcut oyunların güncellendiğini yani daha derslere uyarlanmış versiyonları… TKA1".

"…daha çok işte şeyde kitaplarımızdaki oyunlar harekete bağlı şeyler. İşte doğru söylediğim zaman mesela o geldi şimdi aklıma, doğru söylediğimde işte oturun yani yanlış bir şey söylediğimde işte ayağa kalkın gibi bir şeyimiz var işte. Peygamberimizin ailesi ile ilgili bir güller çiçek açtı diye bir oyundu sanırım kitapta siyer dersinde. Efendimizle ilgili bilgiler

söyleniyor ve işte ben doğru söylüyorsam çocuklar siz işte çiçek açın, yanlış söylüyorsam kapanın gibi mesela hareket bu şekilde bir oyun var MKÇ4".

Öğreticilere göre ders kitapları çocukların seviyelerinin üzerinde bir anlatıma sahiptir. İçerisinde var olan oyunlar çocukların yaş dönemlerinin üzerinde ve oyun metinlerinde çocukların anlayamayacağı kavramlar bulunmaktadır. Ayrıca öğreticiler, içerisinde dinle olumsuz bağlantı kurdurabilecek nitelikte oyunların da olduğunu ifade etmektedirler.

"Hacivat-Karagöz vardı görmüşsünüzdür. Çok keyif alıyor çocuklar, ama sanki bizim çocuklarımızın yaşına uygun değil. Bir ortaokul yaşındaki çocuk ya da 4., 5. sınıftaki çocuklar daha keyif alabilir. Mesela Nasrettin Hoca, hani gülüyorlar ya da o dramaları hani oyunlaştırıyoruz ama sanki tamamen o kelimeler güncel kullandığımız kelimelerden de değil. Biraz sanki anlamakta zorlanıyorlar. Biraz daha çocuğun yaşına indirgenebilir MKÇ3".

"…bu rüzgarla güneşin olayını hani rüzgâr şiddeti savunuyor ve kazağı çıkartacağını söylüyor, güneş sempatik ve iyiliği söylüyor da yani iyilik ve kötülüğün böyle yaratılan şeyler üzerinden anlatılmasının doğru olmadığını düşünüyorum…iyilik ve kötülüğün, nezaketin davranışlar üzerinden anlatılması gerektiğini anlattım. Yani diğerinde çocuk Allah buluta o görevi vermiş, şiddetle esmeyi, yağmurları toplamayı bu onun görevi bunu bir kötülük olarak anlatmak bana çok saçma geldi. Bunu hiç öyle anlatmam mesela. Davranış üzerinden anlatmak çok daha güzel. Veya orda bazı es geçtiğim oyunlar oluyor…MKÇ1".

Öğreticiler kitaplardaki oyunların çocuklar üzerinde etkili olmadığını vurgulamaktadırlar. Öğreticilerin deneyimlerine göre kitapların içeriği kendini tekrarlamaktadır. Böylece içerisindeki oyunlar da birbirine benzer nitelikte olmaktadır. Bu durum çocukların ders içeriğinden ve oyunlardan sıkılmalarına neden olmaktadır. Bu bakımdan öğreticiler, kitaplardaki oyunların çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

"Yok Diyanet'in müfredatında çok fazla oyuna değil, tamamen hani böyle bilgi içerikli olduğu için çocukları biraz daha sıkıyor…ben genelde şey yapamadım yani çocuğa bu geçmedi. Belki hani kesimden kesime, her çocuğunkine de farklıdır, bizimkilere geçmedi. Biraz daha böyle hani toplu ipli oyunlu şeyler, hani biraz daha şey oluyor ya onlar daha böyle kalıcı oluyor ya da birbirleriyle örnek vererek canlandırma yaparak daha kalıcı…TFÇ1".

"Çok sık tekrara düşüyor. Aynı konu üzerinde bu kez çocukta bıkkınlık yapıyor…geliştirilmediğini gördüm ben. Böyle anlatırken tamam o oyun ama diğer bir konuda önceki oyunun çok benzeri oluyor. Mesela hani farklı bir oyun değil. Bizim biraz müfredatımızı çeşitlendirip oyunlarımızı çeşitlendirmemiz lazım MKÇ3".

Öğreticiler oyunların kursa uyum sürecinde daha çok olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca Ramazan ayı ve yaz kurslarına özel çıkarılan kitaplarda oyunların daha çok olduğunu vurgulamaktadırlar.

> "…bizim kitaplarımızda oyunlarımız selamlaşma ile ilgili oyunlar var. Mesela ilk şeyde özellikle ilk çocuklar geldiğinde, uyum haftasında falan çok oynanılan şeyler var…MKÇ$_4$".
>
> "…mesela Ramazan'la ilgili gerçi o da yine diyanetin bu yıl hani Ramazan'a özel çıkarılmış bir günlük kitabı vardı ya orada mesela oyunlar biraz daha fazlaydı. O kitaplar değil Ramazan'a özel çıkan, ama normal günlük uyguladığımız müfredatta değil de ama o da yine Diyanet tarafından çıkarıldı, Ramazan Günlüğüm kitabı TKA$_1$".
>
> "Yaz kursu için hazırlanan kitapların daha oyuna yönelik olduğunu fark ettim ben. Kış dönemi içerisinde de daha çok böyle etkinlik tarzına, drama tarzına yönlendiklerini gördüm…MKA$_3$".

Öğreticiler farklı yaş grupları için aynı müfredatın uygulandığını ifade etmektedirler. Farklı yaş grupları ile çalışan öğreticiler her yaş grubunun farklı oyunlar oynadıklarını gözlemlemektedirler. Ayrıca kurslarda iki yıllık çocukların da bulunduğunu ifade etmektedirler. Öğreticiler bu çocukların aynı konu ve oyunlardan sıkıldıklarını ve farklı yaş grupları için farklı müfredat hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

> "…Bizim kitaplarımız üzerine biraz daha çalışılması gerekiyor…Bazı şeyler şöyle, yaş gruplarına göre belki daha yeniden planlanmalı. 4 yaş grubu, 5 yaş grubu ve okul öncesi dönemi şeklinde. Buna göre de oyunlar vermeli. Genelde okul öncesi eğitimi kalem tutma, kas gelişimi, renkler, kavramlar bu alanda. Mesela bizim kursumuzda üç sabah, bir öğlenci grubumuz var. Biz oluştururken grupları yaş gruplarına göre oluşturuyoruz. Sabahçı grupları bir tane sabahçı bir tane öğlenci, her gruba aynı şekilde eşleştirmeye çalışıyoruz. 4 yaş grubu, 5 yaş grubu ve 6 yaş grubu okul öncesi. Okul öncesi grup genelde Kur'an-ı Kerim eğitimi olduğu için onlara biraz daha farklı eğitim vermeye çalışıyoruz daha ileri. İşte benim grubum 4 yaş grubu mesela, çok küçükler onlar da daha kalem tutma, işte kavrama, çizgi çizme. İşte kitaplarımızda bu alanda olursa buna yönelik de oyunlar olursa içerisinde daha güzel olur. Genelde oyun yok kitaplarımızda TKÇ$_1$".
>
> "Ben iki yıllık gelen çocuklarımda bunu daha çok hissettim sıkıldıklarını. Yani aynı etkinliklerin, aynı dramaların müfredatının dışında çok çıkamadığımız için temel çerçevede çok farklılığı gelmiyor ve: "Biz bunu işlemiştik, geçen sene yapmıştık." gibi söylemleri oluyor…MKÇ$_5$".

Öğreticiler, kitaplardaki oyunların çocukların yaş ve hazır bulunuşluk durumlarına göre çeşitlilik içermediğinden oyunları yaş gruplarına göre uyarlamayı kendilerinin yapmak zorunda kaldıklarını ifade etmektedirler. Kitapların bu anlamda kendilerini yönlendirmek

bakımından da yetersiz kaldığına dikkat çekmektedirler. Öğreticiler, bu problemi ancak mesleklerinde tecrübe kazandıkça artan oyunlaştırabilme yetenekleri ile aşabilmektedirler.

> "…ders kitaplarında şu oyun olsa yani iki grup için de olması gereken bir oyun olması lazım. Bunu işte bazen bir de biz dönüştürüyoruz da zaten bu öyle, ama ben bunu böyle oynayacağım diye. Yani o bizi çok şey değil hani kısıtlamıyor da ama belki yeni başlayanlar için farklı oyunlar olabilirdi. Çünkü belki hiç böyle çocuk eğitimine işte gözlemlememiş, hiç o alanda çalışması olmayan biri için direkt çalışması zor olur oyun oynatması vesaire. Belki ben dediğim gibi kreşte çalıştığım için şey hani aşinayım bu işlere. Ne yapmam gerektiğini, nasıl oynatmam gerektiğinde nasıl hitap etmem gerektiğini ya da nasıl sınır koymam gerektiğini, ama yeni başlayanlar için daha fazla oyun olması gerekir. Benim için ucu açık kalıyor ve şey istediğim yöne çekiyorum ben onu yani daha küçük seviyeye ve daha hazır bulunuşluğu iyi olan seviyeye göre de oyunlar türetebiliyorum, kolaylaştırıp zorlaştırabiliyorum, ama yeni başlangıç için çok eksik…MKA$_2$".

Öğreticiler her ders için ayrı kitap bulunmadığını ifade etmektedirler. Bu durum da toplamdaki oyun sayısının azalmasına neden olmaktadır. "…Bu zaten bu ders kitabı sadece Değerler Eğitimine yönelik hazırlanmış, ama benim…Tamamlayıcı Kazanımlar dersim de var, anlatabiliyor muyum? Bunun içeriğinde artık buna yönelik bir kitap yok…MKÇ$_2$".

Öğreticiler birçok açıdan geliştirilmesi gerektiğini ifade ettikleri ders kitaplarındaki oyunları uygulama aşamasında da bazı sıkıntılar yaşamaktadırlar. Öğreticilerden çok azı oyunların uygulanabilirliğini yüksek bulurlarken birçoğu düşük olarak deneyimlemektedirler. Bir öğretici bunu müfredattaki oyunların kurgulanma aşamasında çocuklar üzerinde denenmeden kitaba alındığı fikrine bağlamaktadır.

> "Çoğu uygulanabilir durumda çoğu…Çoğunu uygulayabiliyoruz… MKÇ$_6$"
>
> "Uygulanabilirlik durumları çok aslında elverişli değil evet…TKA$_1$"
>
> "…kitabı hani uygulama noktasında hani şunu hayal ediyorum, hani bu oyun yazılırken: "Aa bunu işte birkaç çocukla deneyelim. Acaba işte etkisi evet çocuklar da güzel etki oluştu, o zaman bunu kitaba alalım." şeklinde olmamış da bence işte böyle: "Bir oyun kurguluyorum, yazıyorum." şeklinde olmuş…ben öyle gözlemliyorum…MKA$_4$".

Öğreticiler kitaplardaki oyunların gerektirdiği materyallerin kolay ulaşılabilir olduğunu deneyimlemektedirler. Bu bakımdan oyunların materyal bakımından uygulanabilirliğini yüksek bulmaktadırlar. "Çünkü bizi zorlayan, o anda materyaller yok. İçlerinde kolay materyaller hazırlanıyor. Yani, uygulanabiliyor, evet MKÇ$_7$".

3.2.3. Oyun Bakımından Öğreticinin Programı ve Uygulama Deneyimleri

Öğreticiler, oyun bakımından geliştirilebilir buldukları ders kitapları karşısında kendilerini geliştirme yolunu tuttuklarını ifade etmektedirler. Bu bakımdan öğreticilerin aldıkları eğitim ve yaptıkları araştırmalarla müfredatı ve çocukları dikkate alarak kendi programlarını oluşturdukları görülmektedir. Bu programlarını uygulama esnasında da çocuklara ve kendilerine yönelik olumlu ya da olumsuz birtakım deneyimler yaşamaktadırlar.

3.2.3.1. Ders Kitaplarındaki Oyunların Karşısında Öğreticinin Gayreti

Öğreticiler, çeşitli eğitimlere katılarak ve araştırmalar yaparak kendilerini oyun bakımından geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu süreçte kendi çocukluk ve çocuklarıyla oynadıkları oyunlar, meslektaş tecrübesi ve internetten destek almaktadırlar. Tüm bu kaynaklardan elde ettikleri oyunlar ile ders programlarını zenginleştirmektedirler.

> "Yani yeterli buluyorum diyemem de ben kendimi çok her çeşmeden su içmeye çalıştığım için eksiği kapatıp kapatmaya çalışıyorum. Hala da çok arayış içerisinde oluyoruz. Mesela bir konuyu nasıl anlatılmış, çocukların nasıl hoşuna gider, çocukları nasıl dahil ederiz gibi yani sadece kitaplara bağlı kalmayıp bunu zenginleştirmeye çalışıyoruz…biz 4-6 yaş hocaları ya da diyanet hocaları işte çok gayretliyiz. Yani eğer kitabımızda yoksa bile bir şekilde biz onu şeyle veriyoruz yani ya oyun ya drama ya etkinlik…MKÇ$_1$".

Öğreticilerin çoğunluğu kendilerini geliştirebilmek için gönüllü olarak birtakım eğitimler almaktadırlar. Bu eğitimler içerisinde oyuna dair eğitimler de bulunmaktadır. Öğreticiler, aldıkları eğitimin yanı sıra internet üzerinden yaptıkları çeşitli eğitim araştırmalarıyla da kendilerini geliştirmektedirler.

> "…bu dramaları falan da kendim internetten baka baka, araştıra araştıra o atölyelerde ne dersler veriliyor diye baka baka oradan çözdüm TFÇ$_1$".
>
> "…Biz şimdi biz önceden şeyi öğrenmedik, bunları çok iyi bilmiyorduk. Ben dedim ya Çocuk Gelişimi okudum. O gerçekten isteyerek okudum mezun olayım bir de çocuk gelişimci etiketim olsun diye değil, ihtiyaç hissettiğim için tek başına İlahiyatçılığı yeterli görmedim…Oyun Terapistliğine mi gitmedim, Masal Anlatıcılığına mı gitmedim. İyi ben masal anlatıyorum da bunun kendince bir raconu vardır illaki diyerek hani yatırım da yaptım bu anlamda kendime…Eğitim Koçluğu, Oyun Terapistliği, ondan sonra Masal Anlatıcılığı, Drama, Eğitici Drama…MKÇ$_2$".

Öğreticiler, kendi programlarını oyun bakımından geliştirmek için kendi çocukluklarındaki sokak oyunlarından yararlanarak oyun bulmakta ve o oyunları derslere uyarlayarak oyun üretmektedirler.

> "…Ya şu hatırlar mısınız işte aç kapıyı bezirgân başı. Bezirgân başı artık o kadar yıllardır hoşuma gitmiş oynatıyorum ki onu. Şarkıyı söylüyor söylüyor söylüyor çocuğun biri şarkının bitiminde tuzağa düşüyor tutuyoruz onu. İşte: "Ne dersin?" diyoruz o çocuğa. Ama bir soru soruyorum ne diyorum mesela: "Allah kimleri sever?" diyorum. Çocuk diyor ki: "Allah annesine, babasına yardım edenleri sever." evet o çıkıyor. Sonra şarkımızı hep birlikte söylüyoruz. Öteki çocuğu tutuyorum ona diyorum, diyor ki mesela: "Yere tükürmeyenleri sever."…MKÇ$_2$".

Öğreticilerin oyun bulmalarında kendi çocuklukları kadar çocuklarının oynadıkları oyunlarına dair gözlemleri de etkili olmaktadır. Öğreticiler, kendi çocuklarının oynadıkları oyunları derslere uyarlayarak kullanmaktadırlar.

> "Çocuklarım, çünkü onların kendi kendilerine oynayıp keşfettikleri oyunları ben gözlemlediğimde aslında onların bana çok büyük katkısı oldu. Yani onlar oynarken işte ben onları çok gözlemledim çocuk küçükken. Şu an büyüdüler çok oyunla alakaları yok, ama onların çok katkısı oldu. Yani aslında onlardan da çok şey öğrendim de diyebilirim. Yani çünkü öncesinde bir 4-6 yaş birebir böyle dört yıllık bir eğitim aldım mı, almadım. Ama onları gözlemleyerek, işte çevremdeki çocukların oyunları derken ortaya güzel bir şey çıktı yani. Şimdi 4-6 yaştaki oynadığımız oyunlar da gayet güzel. Hatta çocuklarım bazen ziyaretime geliyorlar, şey diyorlar bana: "Anne biz bunu oynuyorduk." "Ben de şimdi öğrencilerime oynatıyorum." diyorum mesela bu şekilde. Yani bana bu şekilde katkısı oldu…yani kendi çocuklarımdan yola çıkarak oyunları bu şekilde üretip oynatmaya, oynamaya çalışıyoruz TFA$_1$".

Öğreticiler, oyun bulmak ve üretmek konusunda meslektaşlarından ve onların tecrübelerinden destek almaktadırlar. Bu meslektaşları birlikte görev yaptıkları ve sosyal medya gruplarından ya da hesaplarından ulaştıkları meslektaşları ve yine sosyal medya üzerinden takip ettikleri okul öncesi öğretmenleri olmaktadır.

> "…buradaki öğlenci arkadaşım da yani şey beraber birbirimizi destekliyoruz, oyunlarımızı bize birbirimize yazıyoruz. Ben şunu oynattım, sen de işte oynatabilirsin gibi. Aslında böyle paylaşımcı da gittiğimiz için ben biraz arkadaş konusunda şanslıyım…MKA$_2$.
>
> "…bir de işte Instagram'dan artık sayfalar çok fazla olduğu için çok fazla tecrübeli arkadaşların şeylerini inceleme fırsatımız var. Ve bunu ben yapabilirim, evet bu gider gibi…MKÇ$_1$".

"Hocam sosyal medyadan da bakıyoruz, okul öncesi sayfalarından bakıyoruz. Okul öncesi okul öğretmenlerimizin Milli Eğitim'in okul öncesi, hatta şeyden de ben istifade ediyorum okul öncesi anasınıfında öğretmenlik yapan arkadaşlarım var, onlarla iletişim halinde bulunabiliyorum. Çünkü onlar da güzel etkinlikler yapıyorlar…MKÇ$_5$".

Ayrıca öğreticiler, oyun bulmak konusunda internetin en ulaşılabilir kaynak olduğunu ifade etmektedirler. Bu bakımdan en çok interneti kullanmaktadırlar. Öğreticiler meslektaş tecrübelerinin yanı sıra çeşitli sosyal medya kanallarından da yararlanmaktadırlar.

"…Yani pek çok kaynaktan, ama tabii internet de şey temel kaynaklardan biri. Yani acaba kim ne yapmış hemen bir hani bir genel olarak karıştırıp hani ne oynayabiliriz, nasıl yapabiliriz diye hemen böyle elimizin altında gibi oluyor MKÇ$_4$".

"Genellikle internetten ulaşıyoruz. Bize Kur'an-ı Kerim'de öğretici kitabında evet oyunlar var. Ama genelde internetten Telegram'dan, Pinterest'den YouTube'dan MKÇ$_3$".

"…Genelde sosyal medya Telegram, Instagram oradan MKÇ$_1$".

Öğreticilerin oyun üretmelerinde mesleklerinde kazandıkları tecrübeleri de etkili olmaktadır. Bu bakımdan ders içerisinde anlık gelişen oyunlar da olabilmektedir.

"…Hani sekiz senedir de bu işin içinde olunca biraz oyunlara da hâkim olunca…anlık uydurduğumuz oyunlar yani hocam ne yapıyorsanız yapın o an şekilleniyor…biz de onu biraz daha dönüştürebiliyoruz ya da çeşitlendiriliyoruz ya da başka bir şey de kullanabiliyoruz burada da tecrübe ediyoruz…MKÇ$_2$".

Ayrıca öğreticilerden bir kısmının oyun üretme yeteneklerini geliştirerek DİB bünyesinde hazırlanan 4-6 yaş grubu ders kitapları için oyun üretip yazdıkları bilinmektedir. Katılımcı öğreticilerden bir tanesi bu öğreticilerden olup Ramazan ayına özel hazırlanan Ramazan Günlüğüm kitabında ürettiği oyunlar yer almaktadır. Oyun üretmek konusunda gelişen bu öğreticiler, sınıf içerisinde oynattıkları oyunları sosyal medya üzerinden paylaştıklarını ifade etmektedirler.

"…biraz da kendimin içinde de oyun kurabildiğimi, oyunlaştırabildiğimi ve aklımdakini oyuna dökebildiğimi gördüm. Yani, bazen sayfamdaki çoğu oyunlar aslında, hiçbir yerden görmediğim oyunlar aslında. Mesela, sahur tostu oyunu. Hiçbir yerden görmedim mesela onu. O tamamen doğaçlama elimde minderler vardı, minderleri topluyordum, çok da hareketli bir zamandı. Çocukların, çok harekete ihtiyacı olduğu bir zamanda, ben, tam da Ramazan'dı, bir anda gelişti ve aslında niyetle insanın hareketi birleşince aslında, oyun çıkıyor ortaya. Yani yeter ki isteyin, ben bunu oyunlaştırabileyim ya da ben çocuğa hitap edebileyim amacın olunca Allah aslında yol gösteriyor. Ben buna da inanıyorum. Yani, gerçekten yapmak isteyin yeter ki. Sonra işte, toplarken dedim şimdi, bunlar bir ekmek olsun elimdeki minderler ekmek olsun. Ondan sonra artık koşan çocuklar da bazısı sucuk olsun

bazısı kaşar olsun ve ben onları tost yapayım, yakalayayım. Tamamen bir anda döndü ve tamamen Ramazan'a bağladım, sahura bağladım ve ondan sonra hem biz Ramazan tostu yapmış olduk, hem hareketlerini gidermiş oldular…MKÇ$_7$".

Öğreticiler kitap içerisindeki diğer anlatım türlerini de oyunlaştırarak anlatabilmektedirler. Özellikle hikâye türünü dramaya dönüştürdüklerini ifade etmektedirler. "…Yani hikayeleri de bazıları da drama olmasa bile biz onları dramalaştırıyoruz zaten hikayeleri… MKA$_1$".

3.2.3.2. Oyun Bakımından Öğreticinin Programı

Öğreticilerin programlarında oyunu kullandıkları dersler, kullandıkları oyun türleri, konu öğretiminin hangi aşamasında kullandıkları ve bunları belirleyen etkenler oyun bakımından programlarının durumunu ortaya koymaktadır.

Öğreticilerin büyük çoğunluğu oyunu tüm derslerde kullanmaktadır. Oyunun en çok kullanıldığı dersler ise öğreticiler arasında farklılık göstermektedir. Bazı öğreticiler oyunu en çok Tamamlayıcı Kazanımlar dersinde kullanırken, bazıları Değerler Eğitimi ve bazıları da Kur'an-ı Kerim dersinde kullanmaktadır. Bu dersler için hemen hemen bir eşitlik söz konusu olmakla birlikte en çok kullanılan ders Değerler Eğitimi olmaktadır.

"…oyunu her alanda Değerler Eğitimi konusunda da olsun dini eğitim olarak da din Dinî Bilgilerde ya da Kur'an-ı Kerim'de hepsinde kullanıyorum…TFA$_2$".

"Ben en çok tamamlayıcı kazanımda kullanmaya çalışıyorum. Renklerde, sayılarda mesela pandif dizmece oynatıyorum…TFÇ$_1$".

"Değerler eğitimi dersinde çok kullanıyorum…MKA$_4$".

"Oyunları Kuran'da daha çok harf öğretiminde. Harf öğretiminde kelime, cezm, şedde onlarda oyunları çok kullanıyoruz…MKÇ$_1$".

Öğreticiler Değerler Eğitimi dersinde daha çok çocukların rol aldıkları drama türü oyunu kullanmaktadırlar. Müfredat içerisinde Değerler Eğitimi dersine yönelik hazır dramaların olması, drama yönteminin materyal gerektiren bir oyun türü olmaması ve çocukların dramayı sevmeleri öğreticilerin bu derste drama kullanımını artırmaktadır. Ayrıca öğreticiler, farklı aile yaşantıları olan çocuklar arasında aile içerisinde ahlâkî değerlerin önemsenmediği çocukların da olduğunu deneyimlemektedirler. Bu bakımdan çocuklara karakterlerine yansıyacak nitelikte ve etkili bir Değerler Eğitimi verebilmek için en çok bu derste oyunu kullanmaktadırlar. Öğreticiler, müfredatta yer alan hikâyeleri de drama şeklinde uygulayabildiklerinden bu derste bir oyun araştırmasına girmeden kolaylıkla oyunu kullanabilmektedirler.

"Onlarla da yine daha çok drama yöntemini ben daha çok kullanıyorum. Bir okuduğumuz hikâyenin kitabın hemen aktif rol almak isteyen öğrencilerimden çıkarıp canlandırma yöntemini çok aktif kullanıyorum sınıfta…çok da hoşlarına gidiyor. Hemen varsa kostümleri onlara uygun hali hazırda bulununca çok çok hoşlarına gidiyor. Unutmuyorlar, ailelerine anlatıyorlar, geri dönüşleri güzel oluyor MKÇ$_5$".

"…değerler kitabın içerisinde çok fazla bir oyun yok. Yani daha çok hikâyeler ve dramalar söz konusu oluyor…drama olarak kullandığımız zaman zaten bir materyali ya da bir parkura ya da bir hazırlık yapmaya gerek kalmıyor. Zaten çocuklar o hikâye okuduğumuz zaman kafalarında canlandırdıkları dramaya dönüştürebiliyorlar…Yani hikayeleri de bazıları da drama olmasa bile biz onları dramalaştırıyoruz zaten hikayeleri…MKA$_1$".

"…en çok Değerler Eğitimi. Çünkü o değerlerin herkes farklı kültürden geliyor. Farklı aile, farklı kültür, farklı eğitim, farklı değerler öğreniyorlar yani. Bizim öğretmemiz gereken değerlere sahip olmayabiliyorlar. Hani ailenin geçmişi bu şekilde olabiliyor: "Buraya da bir şeyler öğrensin hani bizim biz bilmiyorduk." genelde öyle diyorlar: "Biz pek bir şey bilmiyorduk, bilmiyoruz, hala bilmiyoruz." diyenler ve: "Çocuklarımız öğrensin." Gerçekten de baktığımızda çok basit şeylere çok basit hani bir Müslümanın yaşayabileceği yaşantısı basit değerleri bilmeyen çocuklarımız oluyor. Çünkü aileden öğrenmemişler ya da şöyle bir şey buradan öğreniyorlar…Anneyi babayı ikaz edip onlara öğretiyor. O yüzden oyun daha çok oyun ve drama değerler eğitimde yani çocukların kişilik kazanmasında, davranış kazanmasında gereken yani davranışa yansıması gereken Değerler Eğitiminde daha çok kullanıyorum ben kendim yani TKÇ$_1$".

Ayrıca öğreticiler, Değerler Eğitimi derslerinde adap öğretiminde oyunu çok kullandıklarını ifade etmektedirler. Öğreticilerin oyunla vermeye çalıştıkları adaplar genellikle alışverişte sıra bekleme, misafirlik gibi adaplar olmaktadır.

"…bu genelde adap konularında daha iyi oluyor günlük ya da nerede nasıl davranmalıyız konularında. Örneğin markette sıra beklemek ya da gittiğimiz bir yerde sıra beklemeyi öğretmek için onu oyun kurarak…Mesela: "Misafirliğe gittiğimizde şöyle yaparız." ya da atıyorum: "Bir çarşıya çıktığımızda şöyle." MKÇ$_3$"

Öğreticiler, Kur'an-ı Kerim dersinde oyunu en çok harf, hareke ve sûre öğretiminde kullanmaktadırlar. Harf öğretimini kurs sürecinin ilk döneminde yoğun olarak yaptıklarından dolayı oyunu kursun ilk döneminde daha çok kullanmaktadırlar. Aynı zamanda öğreticiler, harf öğretiminin detaylı bir süreç olması bakımından oyuna çok ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadırlar. Bu da oyunu en çok Kur'an-ı Kerim dersinde kullanan öğreticilerin oyunu kullanma nedenlerindendir.

"En çok Kur'an-ı Kerim dersinde uyguluyorum. Çünkü o harflerin başta, ortada, sondaki hâlleri; harflerin sesleri, şekilleri, harekeleri bunların kavranabilmesi için bolca oyuna ihtiyacımız var…MKÇ$_7$".

"1. dönem Kur'an-ı Kerim'de çok fazla yoğun. Elifba'da çok fazla, her harfin neredeyse üç, dört harften sonra bir oyunlaştırmamız var…MKÇ$_3$".

"…en çok şöyle baktığımda sûre ezberlerinde…MKÇ$_6$".

Öğreticiler, harf ve hareke öğretiminde top, karton, bardak ve kapak gibi kolaylıkla bulunabilen materyallerle hazırlanan oyun türlerini kullanmaktadırlar. Ayrıca öğreticiler, kurs içerisinde bulunan materyallerle parkurlu ya da yarışmalı, hedefi harf ve kelimeleri okumak olan oyunlar kurmaktadırlar.

"…harflerle ilgili çok basit işte şeyler koyup rulo peçeteleri koyup o haftanın gördüğümüz harflerini cezmli birleştirme, şeddeli birleştirme gibi birleştirme, bunu çok basit şeylere değiştirebiliyoruz. İşte kavanoz kapakları ile birleştirme olabilir ya da iki kalbin parçasını birleştirme gibi olabilir. Cezm, şedde ya da harflerin sıralanması gibi, yani harflerde ve hareketlerde bu şekilde ilerliyoruz…MKÇ$_5$".

"…yuvarlak yapıp hulahopların içine top atma ya da leğen koyup leğenin içerisine top atma, top atabilme oyunu oynuyoruz. İşte bu hem kaslarını geliştiriyor hem de çocuklara yani her oyunun sonunda alabilecekleri bir şey veriyoruz. Yani çocuklara orada alabilecekleri bir bilgi veriyoruz ya da işte sandalyeyle atıyorum sandalyeye oturtuyoruz, kalkmadan sandalyeyle sürüklenir bir şekilde tahtaya kadar gitmelerini, ilk tahtaya elini değen yani mesela diyorum ki şu kelimeyi okuyacak ya da işte tahta gitmede arkada kalan bazen kelime okuyor Bazen elini değen kelime okuyor gibi. Bunu dediğim gibi çok çeşitlendirebiliriz, sınıfta ve dışarıda oynadığımız oyunlar olarak. Yuvarlanarak top taşıma oynuyoruz, sonra işte parkur kuruyoruz…MKA$_1$".

Öğreticiler, kendi çocukluk oyunlarını ya da çocukların bildikleri oyunları da harf ve hareke öğretimine uyarlayarak oynatmaktadırlar.

Harfleri hatırlarlarken bir yağ satarımı bal satarımı şeye dönüştürüyorum…Mesela cüz okurum cüz okurum, harfler bitince Kur'an okurum, harfler gelmiş arkama, dönüp arkana baksana. Sonra işte bakıyor, kimin arkasına harf konduysa, kartlarımız var, atıyorum 'cim' harfi koymuş, çocuk dönüyor 'cim' harfini koyan çocuk işte kaçıyor: "Cim." diyor. Evet o da işte başka bir çocuksa işte: "Ali kaç 'cim' yakala, Ali kaç 'cim' yakala." gibi böyle… MKÇ$_2$".

Öğreticiler, ayrıca harf ve hareke öğretiminde drama yöntemini de kullanmaktadırlar. Bu drama materyal, el hareketleri ya da bedenleri ile harf ve harekeleri canlandırma şeklinde olmaktadır.

"…cezim konusunu bile anlatırken bu çocuğa ben mesela çarpışma oynadım. İşte kamyon yaptık, bilmem ne yaptık hani çarpışarak…TFA$_2$".

"…medleri anlatırken daha çok şey böyle uzatma, çekmeye tutuyoruz, böyle: "Hadi uzatıyoruz, hadi çekiyoruz.". El çırpma, şey yapma, şeddeyi mesela sürekli el birbirimize işte benim elim bu bedensel olarak harflerde daha çok bu şekilde veya işte sınıfta toplu olarak kalkıyoruz şeddede zıplatıyoruz, işte cezmde tutuyoruz top şeklinde, şey içerisinde bu şekilde… TKÇ$_1$".

"…Ben 'ra' olurken, hafif beli bükülmüş bir orta yaşlı birini canlandırıyorsam 'dal' yaparken bir dedeye dönüyorum ve çocuklarımızla beraber hepimiz bir anda gençleşip bir anda yaşlı oluyoruz. İşte bu bir anda dramasal bir oyun, dramatik bir oyun oluyor yani. İlla bir materyale de gerek yok… MKÇ$_7$".

Ayrıca materyal bakımından sıkıntı yaşamayan öğreticiler daha çok materyalli oyun oynanan Kur'an-ı Kerim dersinde rahatlıkla oyun kurabilmektedirler. Bu bakımdan materyalin bol olması öğreticilerin bu derslerde oyunu kullanma oranını artırmaktadır. "…Materyallerimiz arttıkça da aslında, oyunu kurgulamak daha da kolay oluyor ve o yüzden en fazla kullandığım alan Kur'an-ı Kerim dersi MKÇ$_7$".

Öğreticiler sûre öğretiminde de çeşitli materyaller kullanarak ve çocukları heyecanlandırarak oyunu kullanmaktadırlar. Bu oyun içerisinde çocuklara sûrelerin kelimelerini tekrar ettirerek öğretmektedirler. Ayrıca bunun için internet ortamındaki oyunlardan ve sûrelerin anlamlarına uygun hareketlerden de yararlanmaktadırlar.

"…ya mesela sure ezberi yaparken elimize bir top alıyoruz veya farklı bir nesne olabilir. Bunu elden ele gezdirirken…sonra bir işte bir uzun bir sopamız var, o sopayı daire şeklinde döndürüp onun üstünden atlarken veya bir uçtan bir uca koşarken sure okumak gibi böyle hani çocukların bir daha bir daha yapalım dediği oyunlar oluyor bunlar…MKÇ$_6$".

"…mesela, sure talimlerinde…ben hep akıllı tahtadan Word Wall oyunlarından açtım. Sure dizmece, kelime dizmece oynadık mesela. Çok güzel oldu. Çocuklarla bir süreye göre yarıştık biz orada. Hep beraber yarıştık. Sırayla mesela "inna" Emir buldu, "eğdayna" Emir buldu. Sırayla, sırayla, sırayla, hızlı bir şekilde yerleştirmeye çalıştık falan…MKÇ$_7$".

"…bunu da bir oyun gibi değerlendirirsek kelime kelime onların anlamlarından yola çıkarak hareketleriyle öğretiyoruz mesela. Yani Fatiha sûresi: "Elhamdülillâhi rabbil âlemîn" derken işte böyle yapıyoruz, söyle yapıyoruz mesela… TKA$_1$".

Dinî Bilgiler dersi öğreticilerin oyuna en az yer verdiği ders olmaktadır. Öğreticiler, bu derste oyunlaştıramadıkları yerde tekerleme ve şiir gibi yöntemleri kullanmaktadırlar. Oyunu da daha çok ibadet, ezber bilgiler ve yaşanmış hikâye öğretiminde kullanmaktadırlar.

"…namaz, ibadet dersinde Dini Bilgiler dersinde kullanıyorum… MKA$_4$".

"…Dinî bilgileri genelde ya tekerlemeyle öğretiyoruz…direkt anlatıyoruz ya şiirle öğretiyoruz. Oyun daha çok ezber yaptırmada oluyor hocam MKÇ1".

"…Dinî Bilgiler konusunda imanın şartlarını işliyoruz. Ben bunu işte bir etkinlikte işte atıyorum 6 tane 6 parça 1 tane çiçeğin 6 tane yaprağında mevcut olan imanın şartlarını oyuna çevirerek… TFA1".

"…Peygamber Efendimizi anlatabiliyoruz, sahabe efendilerimizden yani siyeri anlatıyoruz öyle diyelim. Siyeri dramalaştırarak, oyunlaştıraştırarak anlatırız, anlatıyoruz. İşte karşılaştırıyoruz, işte sahabeyi ensarı anlatıyoruz. Veya işte Peygamber Efendimizin işte Zeyd'i, Zeyd'i anlatıyoruz. İşte birisi Zeyd oluyor, sonra işte evi taşlıyor, oyunsallaştırarak drama şeklinde yaparak anlatıyoruz. Yaşanmış, daha çok yaşanmış şeyleri çocuklara oyunlaştırarak, oynatarak anlatmak daha kolay oluyor TKÇ1".

Öğreticiler, Dinî Bilgiler dersinde de Değerler Eğitiminde olduğu gibi daha çok drama yöntemini kullanmaktadırlar. Bu bakımdan ibadet, kavram ya da yaşanmış hikâyeleri canlandırma şeklinde öğretmeye çalışmaktadırlar.

"Haydi çocuklar bugün namaz kılacağız hep birlikte." diyoruz ve çocuk bunu bir oyun olarak düşünüyor. Ben de bunu oyunu olarak düşünüyorum. Ben imam oluyorum, bunu da anlatıyorum çocuklara: "Bakın kadından imam olmaz, ama ben sizinle şimdi bunu öğretmek için size imam olacağım. Siz de cemaat olacaksınız." bunu bir oyuna dönüştürerek namaz kılmayı öğretiyorum mesela…MKA2".

"…Dini bilgilerin içerisindeki kavramların çoğunda kullanıyorum ben tiyatro ve skeci. Çok da hoşlarına gidiyor, hemen varsa kostümleri onlara uygun hali hazırda bulununca çok çok hoşlarına gidiyor…MKÇ5".

"…işte sahâbeyi, ensarı anlatıyoruz. Veya işte Peygamber Efendimizin işte Zeyd'i, Zeyd'i anlatıyoruz. İşte birisi Zeyd oluyor, sonra işte evi taşlıyor, oyunsallaştırarak, drama şeklinde yaparak anlatıyoruz. Yaşanmış, daha çok yaşanmış şeyleri çocuklara oyunlaştırarak, oynatarak anlatmak daha kolay oluyor TKÇ1".

Ayrıca öğreticiler Dinî Bilgiler dersinde ibadet öğretiminde çocuklar tarafından bilinen hareketli oyunları konulara uyarlayarak anlatmaktadırlar.

"İşte Sandalye Kapmacadır işte Yağ Satarım Bal Satarım işte onu abdeste çevirip farklı şekilde…abdest kaç işte şey havlusu havlu havluyla işte şey yapıyorlar…TKÇ1".

"…Biz o işte kavramları veriyorum. Çocuk diyelim ki Ramazan şimdi, Ramazan konumuz olduğu için kavramları biliyor çocuk, iftar, sahuru biliyor. Ee ben ne yapabilirim işte daha dikkatlerini çekmek için konuyu tekrar edeceksem pandomim var ya bizim pandomim ile sabırı oynayabilirim…MKA2".

Öğreticiler, Tamamlayıcı Kazanımlar dersinde daha çok rakam ve renk öğretiminde oyunu kullanmaktadırlar. Öğreticilerin rakam ve renk öğretiminde harf öğretirken

kullandıkları oyun türleri ile benzer oyunları tercih ettikleri dikkat çekmektedir. Buna göre kurs içerisinde kolaylıkla ulaşılabilen panduf, top gibi materyallerin kullanıldığı hareket içeren oyunlar öğreticilerin bu derste tercih ettikleri oyunlar arasındadır. Ayrıca öğreticiler bu derste yarışma ve heyecan içeren parkurlu oyunlar da oynatmaktadırlar.

> "…renklerde sayılarda mesela pandif dizmece oynatıyorum. Bu mesela çocukların çok hoşuna gitti. Hem renklerini öğreniyorlar, pandifleri hem eşlemeyi öğreniyorlar…Saydırarak attırmayı mesela atarken topun rengini söylettiriyorum, ona göre hani hangi renk, ondan sonra hangi şekil, ondan sonra hani kaç tane atıyorlar. Aynı anda ikisini birden vermeye çalışıyorum ki hani daha kalıcı olsun diye…TFÇ$_1$".

> "…işte parkur kuruyoruz, parkurun sonunda çizgili bir şekilde 1 rakamını yazıyoruz mesela. Parkuru ilk bitiren, iki taraflı yazıyoruz bunu işte, bir rakamını ilk tamamlayıp elimize vuran oyunu kazanmış oluyor ya da işte kelimeyi ilk okuyan bu parkuru bitirip oyunu kazanmış oluyor…MKA$_1$".

Öğreticiler rakam ve renk öğretiminde yine çocukların bildikleri oyunları konulara uyarlayarak kullanmaktadırlar.

> "…renkli kurt babayı renklerde kullandım, sonra harflerde kullandım. Renkli kurt babada işte yumurta isteniyor ve kurt babanın istediği renk kaçıyor anneye falan…Şişeler oyununu da böyle çevirebiliyoruz, mesela sayılardan 10'ar 10'ar saymayı pekiştirmek için. Şişeler oyununu oynarken isim isim söyleyip şişeler yere düşüyordu. 10'ar 10'ar saymada da onlara mesela sen 10'sun, sen 20'sin diye isim vermiştim. Böylece sayıları pekiştirmek için de şişeler oyununu kullanmıştım…MKÇ$_6$".

Öğreticilerin kullandıkları oyun türlerini değerlendirirken büyük çoğunluğunun dramayı bir oyun türü olarak kabul ettiği görülmektedir. Fakat öğreticilerden birkaçının bu konuda tereddütlü ifadeler kullandığı dikkat çekmektedir.

> "…dramayla iç içe girdi sanki değil mi? Bizim anlattığımızla o dramalaştırıyordu. Çünkü biz, ama biz ona oyun diyoruz herhalde…MKÇ$_3$".

> "Mesela zaten dramada direkt oyun gibi değil tiyatro gibi canlandırma olarak yapıyoruz. Mesela dramada direkt oyun gibi yaparsak hepsi ayağa kalkıp hani çok dağılır, çok böyle toparlanması zor bir şey olur. Çünkü oradaki anlam verilecek şey dağılabilir…TFÇ$_1$".

Öğreticilerin konu öğretiminde oyunu kullandıkları aşamaya bakıldığında genelinin oyunu konu öğretiminin tüm aşamalarında kullandığı görülmektedir. Öğreticilerin oyunu kullandıkları aşama öğrencilerin durumu ve konunun akışına göre farklılaşmaktadır.

> "…Hocam yeri gelir bunu başlangıçta yaparım, sonucunu bir değerime bir dersime bağlarım. Yeri gelir bunu işlerlik kazanmak için gelişme bölümünde kullanırım. Yeri gelir başlangıcını yapmışımdır, geliştirmesini yapmışımdır, artık meyvesini toplayacağım zaman gelmiştir,

sonuç bölümünde yaparım. Bir şeyi hep başında yaparsam sıkıcı olur, bir şeyi hep ortasında da yaparsam sıkıcı olur, sonunda da. O günün akışına göre, haftanın dinamiğine göre, sınıfın hazır bulunuşluğuna göre değişir bu…MKÇ$_2$".

"Her aşamasında kullandığımız oluyor bazen. Konunun kendi şeyine bağlı. Harflerde diyelim ki çok fazla oyun kullanmamışımdır. Ama cezm konusunda mutlaka kullanmışımdır. Hani bu konudan konuya da değişen bir şey TFA$_2$".

Öğreticiler arasında oyunun konu öğretiminde en çok kullanıldığı aşama farklılık göstermekle birlikte pekiştirme aşamasında oyunu kullanan öğreticilerin sayısının daha çok olduğu görülmektedir. Bunun dışında bazı öğreticiler oyunu en çok dersin başlangıcında dikkat çekici ve motive edici araç olarak ve konuyu öğretme aşamasında kullanmaktadırlar. En çok bu iki aşamada oyunu kullanan öğreticilerin sayıları birbirine yakındır.

"Oyunları, daha çok pekiştirme aşamasında kullanıyorum. Dediğim gibi, başta mutlaka, yine dikkat çekici, dikkatlerini cezbedici yöntemlerden faydalanılabilir. Zaten, çocuğa oturarak bir öğretmenin, oturarak ders anlatması mümkün değildir 4-6 yaşta. Her zaman hareket halindedir. Bize göre her şey materyaldir. Bir anda her şey, mesela, benim için perdeler bile materyal olmuştur, uzatmalar konusunda kullanmıştım. Çekçek perdeleri bile uzatırken kullanılan lastikler, her türlü şeyler mıknatıslar. Bizim için her şey materyaldir. Onları, ders anlatımı esnasında kullandığımız gibi, dediğim gibi, daha çok da pekiştirme, yerleştirme aşamasında dersin sonlarında özellikle…MKÇ$_7$".

"Başlangıç olarak…yani hani konuya işte bir konuya gireceğiz anlatacağız ne bileyim işte merhameti anlatacağız diyelim ki işte bu şekilde böyle başlangıç aşamasında oradan başlayıp devam edildiği zaman daha ilgi çekici olduğunu gözlemliyorum ben yani. Dediğim gibi başlangıç aşama diyebilirim…MKÇ$_4$".

"…Yani anlatıyoruz, anlattığımızın çoğu çocuk bazen duyuyor, bazen algılıyor, bazen anlıyor, bazen anlayamıyor. Yani dediğim o yaş aralığı, ay aralığı çok önemli. O ay aralığında çocuklar bazı şeyleri ilk defa duyuyorlar, algılamayabiliyorlar veya öğrenmekte. Uygulama alanında uygularken işte drama ederken daha çok fazla o şekilde. Uygulama alanında daha çok etkili…Yani daha çok öğretme kısmında yani uygulama kısmında, uygularken daha çok… TKÇ$_1$".

Ayrıca öğreticiler günün sonunda gün boyu işlenen konuların pekiştirmesini yapmak ve çocukların üzerlerindeki kurs yorgunluğunu atmaları için de oyunu kullanmaktadırlar. Bunun yanı sıra PDR desteği alan kurslardaki öğreticilerin günün başında ve sonunda çocuklar için iyi bir başlangıç ve kapanış yapmak amacıyla oyunu kullandıkları dikkat çekmektedir.

"…ben ilk zamanından beri gerçi önceki çalıştığım yerlerde de o günü kapatırken mutlaka oyun oynatmaya çalışıyorum. Çocuk bir böyle o işte boyadım tamam, yani boyadım yoruldum şeyini atsın üstünden. Ne denir ona hani bizde de olur ya günün böyle yorgunluğunu atma bir Türk kahvesi, ne bileyim yorgunluk kahvesi gibi çocuk da bir oyununu oynasın öyle gitsin istiyorum. Bir son yani serbest oyun zamanı beslenmeden sonra bize bir 15-20 dakika sınıfımız temizlenene kadar şey oluyor zaten, bir mola oluyor ama son 10 ya da 15 dakikada bir oyunu mutlaka oynatmaya çalışıyorum ki o günün yorgunluğunu bir atsın çocuk, bir mutlu ayrılsın benden. Bir de o günü de bir pekiştirelim…MKA$_2$".

"…günün başında ve sonunda şeklinde. Hani iyi başlangıç ve iyi kapanış şeklinde kullanabiliyorum…MKÇ$_6$".

Öğreticilerin dersin başında oyunu kullanmalarını sabahçı-öğlenci olma durumları etkilemektedir. Bazı öğreticiler sabah saatlerinde uykulu gelen çocukların hareketlenmelerini sağlamak amacıyla dersi oyunla başlatmaktadırlar. Fakat öğlenci çocuklar enerji toplamış olarak geldiklerinden dersi oyunla başlatmamayı tercih etmektedirler.

"Şey de çok etkili, sabahçı öğlenci olmak bile o anki oyunu belirlemede çok etkili rol alıyor. Ben hep sabahçı çalışan bir öğreticiydim. Bu yıl ilk defa öğlenci oldum ve çocuklar kesinlikle öğlen daha enerjik, daha dinamik halihazırda geliyorlar. Yemeklerini, enerjilerini, uykularını almış bir şekilde geliyorlar ve bu çocukların direkt dramaya geçmeleri daha zor benim için. Ben şahsen direkt talimle işte o oyuna ya da o etkinlik neyse hazır hale bir olgun ortamı hazırlamaya çalışıyorum. Ama mesela sabahçı olsaydım direkt hareketlendirmek, onları uyandırmak ve direkt hareketli bir oyunla başlamak, uyandırma müziği olabilir, spor olabilir gibi şeylerle başlatıyordum…MKÇ$_5$".

Ders içerisinde çocukların sıkıldıklarını ya da dikkatlerinin dağıldığını fark eden öğreticiler ders aralarında da oyunu kullanmaktadırlar. Böylece çocukların dikkatlerini toplamış ve hareket ihtiyaçlarını gidermiş olmaktadırlar. Ayrıca bazı kurslarda 4-6 yaş sınıfları ile yetişkin bayanlara eğitim verilen sınıflar aynı yerde bulunabilmektedir. Bu bakımdan bayanların hareketliliğinden dolayı çocukların dikkatleri çabuk dağılabilmektedir. Öğreticiler, bu durumda da oyunu dikkat toplama aracı olarak kullanmaktadırlar.

"…kulaktan kulağa oynarız biz mesela. Bunu böyle onları hem sakinleştirmek için hem böyle bir hani çok böyle hareketlendikleri zaman hem sakinleştirmek için çok kullanıyorum bu oyunu. Bir de böyle dikkatlerini toplayabilmeleri için filan da çok güzel oluyor…Hareketli oyunlardan da en çok zıplama şeylerini çok zıplayarak, hoplayarak o tarz şeyleri çok oynuyoruz. Çünkü hani bir boşaltma, onların harekete ihtiyacı olduğunu artık durağanlıktan sıkıldığını hissettiğimiz zaman zıplayarak tekrarlıyoruz, söylüyoruz birlikte.

İşte sınıfın içinde sandalye değiştirerek vesaire bu tarz şeyleri çok yapıyoruz sınıfta ve tamamen dikkatlerini bir nebze de olsa toplayabiliyorum. Hem de hareket halinde oldukları için sıkılmamalarını ve bu şekilde de öğrenmelerini bu şekilde bir şeyler yapıyoruz…MKÇ$_4$".

"Fiziki olarak var biraz, hani kursumuzda bulunan yetişkin grubu var. Onlar biraz şey yapıyorlar, hani oradaki durumu dikkatlerini dağıttıkları için işte dışarıdan giren çıkan daha çok herhalde, ben şey için kullanıyorum dikkatlerini toplayabilmek için kullanıyorum oyunu MKA$_3$".

Öğreticilerin gün içerisinde oyuna yer verme durumları farklılık göstermekle birlikte en az yer veren öğreticilerin de ifadeleri günde bir oyun kullanma şeklinde olmaktadır. Tüm öğreticilerin günlük oyuna yer verme durumları günün büyük çoğunluğuna oyuna ayırma ile bir oyun kullanma uç noktaları arasında değişmektedir.

"Biz çoğunlukla %75'e, %80'e yakın veriyoruz, ama bazen de bizim de böyle yani bu konuda ne yapabiliriz ve tıkandığımız yerler de oluyor ama genellikle veriyoruz…MKÇ$_3$".

"Beş ders saatinde yaklaşık iki buçuk saatini oyuna ayırıyorum…MKA$_3$".

"…hazırladığımız planı da her gün o oyun şeye o konuya uygun bir oyun planlıyoruz. Yani günlük kesinlikle o programı hazırlayan kişi kimse o şey temamıza uygun bir oyun ayarlıyoruz. İster bu bir şey olabilir sahaya da olabilir, bir yani aktif çocuğun hareket halinde olduğu bir parkurlu oyun olabilir ve sonunu hedefin amaca ulaştığı bir oyun olabilir ya da görselli olabilir ya da etkinliklerle yaptığımız oyunlar olabilir ama her günümüzün bir oyun olduğu yani var…MKÇ$_5$".

Öğreticilerin kendi programlarında oyuna yer verme oranlarını yeterli görme durumları da farklılık göstermektedir. Bazı öğreticiler oyuna yeterince yer verdiklerini ifade ederlerken bazıları kendi programlarındaki oyunu yetersiz bulmaktadırlar. Kendi programlarını yeterli bulmayan öğreticilerin diğer öğreticilere göre ders içerisinde oyunu daha az kullandıkları dikkat çekmektedir.

"Gün içinde yani şöyle günün yarısını böyle oyunlar teşkil etmiyor. Hani başı günün başında ve sonunda şeklinde, hani iyi başlangıç ve iyi kapanış şeklinde kullanabiliyorum, ortalarda da kullanıyorum. Hani yani yeterince oyunu kullanıyorum diyebilirim MKÇ$_6$".

"Yani çok değil. Belki %10 diyebilirim yani genele vurduğumuz zaman, %10 diyebilirim TKA$_1$".

Öğreticiler oyunun verimliliğine karşın kendilerini yoran bir etkinlik olduğunu ifade etmektedirler. "…kesinlikle dersler oyunla birlikte iki kat daha verimli oluyor. Yani hani: "Oyunsuz

bir ders mi, oyunlu bir ders mi?" diye sorsanız bana: "Evet oyunlu bir ders." derim. Evet birazcık yorucu oluyor bizler için yani 4-6 yaş öğreticiler için… MKA$_1$".

3.2.3.3. Ders İçi Oyunları Belirleyen Dinamikler

Öğreticiler, ders içi oyunları belirlerken çocukları, müfredatı, oyunun öğreticilik yönünü ve oyunun uygulanmasına yönelik durumları dikkate almaktadırlar. Bu bakımdan öğreticiler oyunları belirlerken çocuklara yönelik olarak onların duygu durumlarını dikkate alarak sevdikleri ve istedikleri oyunları tercih etmektedirler.

> "Çocukların isteğine göre yani hangi oyunu oynayalım diye soruyorum, onlar belirliyor daha çok oyunları…Hani öncelikle program hazırlarken o anı hayal ediyorum ve çocukların da huyunu suyunu az çok bildiğim için hangi oyundan hoşlanırlar diye onu bir empati kuraraktan öyle şey yapıyorum programa yerleştiriyorum oyunu MKÇ$_6$".

Öğreticiler oyunları belirlerken çocukların gerek derse yönelik gerek diğer ihtiyaçlarını dikkate almaktadırlar. Çocukların öğrenemedikleri ya da öğrenmekte zorlandıkları yerlerde oyun oranını artırmaktadırlar. Öğreticiler çocukların ders aralarında hareket ve mekân değişikliği gibi ihtiyaçları olabildiğini ve bu durumların kullandıkları oyunda belirleyici olduğunu ifade etmektedirler.

> "Etkili olan durumlar…İhtiyaçlar, çocuğun ihtiyacı. Çocukları iyi gözlemlemek gerekiyor, çocukların neye ihtiyacı var…ne öğrenemedi, neyde zorlanıyor çocuk, çocuğun neye ihtiyacı var? İşte 'ra' harfi ile 'dal' harfini mi karıştırdı mesela? Hemen bunu yani burada önce ben anlatıyorum mesela. Ben 'ra' olurken, hafif beli bükülmüş bir orta yaşlı birini canlandırıyorsam, 'dal' yaparken bir dedeye dönüyorum ve çocuklarımızla beraber hepimiz bir anda gençleşip bir anda yaşlı oluyoruz. İşte, bu bir anda dramasal bir oyun, dramatik bir oyun oluyor yani…Bazen çocukların, çok fazla enerjileri oluyor, bu da enerjilerini atmak için de daha hareketli oyunları ihtiyacı oluyor…çocuğun zıplamaya ihtiyacı var çünkü. Sana odaklanamıyorsa hadi kangurularım, zıplayalım. Hadi yılan olalım, sürünelim. O enerjiyi attıktan sonra biraz daha kolay oluyor…Burada zaten, bazen ama yani, top havuzları dediğimiz, tamamen sınıfın dışında olan yerlere de ihtiyacımız oluyor. Yani, hiç dokunmadığımız alanlara da ihtiyaç oluyor, ama bu tamamen hani yani sınıfın dışındaki bir alan…MKÇ$_7$".

Öğreticiler oyunları belirlerken çocukların yapısal özelliklerini de dikkate almaktadırlar. Bu bakımdan çocukların hareket ve algı düzeyleri oyunları belirlemede etkili olmaktadır. Öğreticiler, sınıf içerisindeki hareketliliğin cinsiyet dağılımı ile bağlantılı olduğunu deneyimlemektedirler. Erkek çocuklarının ağırlıkta olduğu sınıflar daha hareketli

olduğundan öğreticiler daha hareketli oyunlar tercih etmektedirler. Ayrıca çocukların özel durumları da öğreticilerin oyunları belirlemesinde etkili olmaktadır.

> "Öncelik sınıfımdaki öğrencilerin durumu. Yani mesela bu seneki sınıfımda erkek öğrenciler çoğunlukta aşırı hareketliler. Böyle onları düşünerekten hareket de içeren ya da önce bir rahatlama oyunları oynayıp sonrasında konumuzla alakalı oyunlar…sınıftaki çocukların durumuna göre: "Ya evet benim sınıfıma bu oyun uygulanabilir ya da benim çocuklarım bu oyunu oynasak anlaşılır." diye. O biraz çocuğu tanıdıktan sonra, ilk zamanlarda genelde tanışma oyunları oynuyoruz sadece ya da çocuklar hangi oyunlardan zevk alır onları hani gözlemledikten sonra dönem içerisinde çocuğun ya da sınıfımın durumuna göre şekilleniyor oyunlarımız $MKÇ_3$".

> "…çocukların büyük bir çoğunluğunun diyelim tamamı illaki olmaz ya da seçici olarak içinde hassas özel durumlar varsa bunlar belirleyici rol alıyor, özel gereksinim olan çocuklar vesaire $MKÇ_5$".

Öğreticilerin oyunları belirlemelerinde çocukların yaş ve gelişim durumları da etkili olmaktadır. Öğreticiler çocukların yaş ve gelişim durumlarının üzerinde oyunları oynayamadıklarını deneyimlediklerinden onlara uygun oyunlar tercih etmektedirler. Öğreticiler bunun yanı sıra çocukların kursa geliş yıllarını da dikkate almaktadırlar. İkinci yıl gelen çocuklar için aynı oyun ve etkinlikleri kullanmamaya çalışmaktadırlar.

> "…Yani ben bir çocuğa zıplamaya yaptırıyorsam zıplayacağı yer onun yaşına uygun olmalı ya da efendim bedenini koordine ederken çocuğun belini kıracak şekilde bir yükseklik ayarlamamam lazım değil mi? Ona zarar asla istemem hiçbir evladımıza zarar gelsin. Yani oyunlarım onların yaşına, kabiliyetlerine göre olmak zorunda $MKÇ_2$".

> "…İki yıllık çocukları olduğu için öncelikle bir defa onları bir dikkate alıyoruz, geçen yıl bunu yapmışlar. Ben buraya yeni geldim Eylül'de geldim. Mesela bunu soruyorum, mesela geçen yıl bu konuyla ilgili hangi etkinliği yaptınız. Onlar da bir şey gösteriyor mesela diyor ki hocam biz bunu yaptık geçen sene, sonra onu eliyoruz…$MKÇ_1$".

Öğreticiler oyunları belirlerken oyunun çocuklara zarar verme durumunu dikkate almaktadırlar. Bunun yanı sıra çocukların birbirlerine de zarar vermeyecekleri oyunları tercih etmektedirler.

> "…Çocuklara zarar vermeyecek, çocukların oynayabileceği ve sizin de başında onları yönetirken hani bir sorun çıkmaması…birbirlerine zarar vermeyecek şeyler mesela bu resim çalışmasını konserve kapakları ile yaptık mesela kendimiz. Ondan sonra sayıyı ve renkleri toplarla hani toplar var ya hocam yumuşak onlarla yaptık. Ondan sonra renkleri ve çiftlemeyi çoraplarını istedik evden birer çift. Yani kendilerine zarar vermeyecek şekilde olan oyuncakları tercih etmeye çalışıyoruz…$TFÇ_1$".

Öğreticiler, oyunları belirlerken mevsimleri ve dönemleri dikkate almaktadırlar. Öğreticiler havaların ısınmasıyla ve ikinci dönem çocukların daha hareketli olduklarını deneyimlemektedirler. Bu bakımdan öğreticiler, ikinci dönem daha hareketli oyunları tercih etmekte ve oyun alanını iç mekândan dış mekâna taşımaktadırlar.

> "…Bahar geldiyse daha hareketli oyunlar oynamayı tercih ediyorum. Çünkü böyle bir şubat mart gibi artık çocuklarda bir dışarıda oynama isteği ya da özellikle erkek çocuklarına bir hareketlenme oluyor bir enerji atma isteği oluyor…MKA$_2$".

> "…Mesela bir yağ satarım atarım yıl sonu bitecek ben ancak yazın dışarı çıkınca yeni oynatmaya başladım…MKÇ$_1$".

Öğreticiler, oyunları çocuklara öğreticilik yönünü dikkate alarak belirlemektedirler. Bu bakımdan daha önce uygulanmış, çocuklar üzerinde etkili olan ve olumsuz bir tutum oluşturmayan oyunları tercih etmektedirler.

> "…o dersi çocuğa hani en güzel hani nasıl anlatabiliriz, bu fikirden yola çıkarak, varsa hani mevcutta işte daha önce uygulanmış konuda bunlardan yola çıkarak kullanıyoruz TKA$_1$".

> "Şimdi oyunları belirlerken…onlara en kolay hani nasıl ulaşabilirim gibi de düşünüyorum herhangi bir şey kurgularken…Yani mesela şunu yaparsam bazen mesela bu kaybetmeli oyunlarda çok sıkıntı oluyor, özellikle küçük yaş grubunda hiç hoşlanmıyorlar. Hani bir kaybeden varsa eğer bir oyunda bu zaten eğitim anlamında da çok uygun olmadığı da söyleniyor, ama bu tarz oyunlarda uzak durmaya çalışıyorum MKÇ$_4$".

Öğreticiler, oyunları belirlerken çocuklar ve oyunun özelliklerinin yanı sıra müfredatı da dikkate almaktadırlar. Bu bakımdan içerisinde bulundukları konuya ve kazanımlarına uygun oyunlar belirlemektedirler.

> "4 arkadaş bir araya geliyoruz, kitabımızı açıyoruz. Bir de hani burada bizden ne isteniyor, neyi anlatmamız gerekiyor, neyi vermemiz gerekiyor ya da neler hangi etkinlikler var onları önce kitabı baz alıyoruz…Hem çocukları dikkate hem anlatacağımız hikayeyle bağlantılı olmasını istiyoruz. Bağımsız hiçbir şey yapmıyoruz genelde bağlantılı gidiyoruz MKÇ$_1$".

3.2.3.4. Öğreticiler Tarafından Oyunların Uygulanma Aşamaları

Öğreticiler oyunları uygularken yaşadıkları deneyimler üzerinden oyunlara yön veren birtakım deneyimler yaşamaktadırlar. Bu deneyimler aynı zamanda kurs içerisinde bir oyunun uygulanabilme şartlarını da ortaya koymaktadır. Bu anlamda bir oyunun uygulanmasında öğreticilerin oyunlaştırabilme yetenekleri, oyunun uygulanma aşamaları, oyunun süresi, oyun mekânı, haftanın günleri, yardımcı personel, sınıf mevcudu, çocukların

oyun içi tutumları ve öğreticilerin problem davranışları önleyebilme durumları belirleyici olmaktadır.

Öğreticiler oyunları uygulayabilmelerinde oyunlaştırabilme yeteneklerinin etkili olduğunu deneyimlemektedirler. Özellikle okul öncesi eğitimin bir fırsat eğitimi oluşuna değinen öğreticiler, fırsatları yakalayabilmede oyunlaştırabilme yeteneklerinin etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğreticiler, ayrıca müfredattaki oyunların az olmasının da öğreticilerin oyunlaştırabilme bakımından yetenekli olmasını gerektirdiğini ifade etmektedirler.

> "…kurslarımızda dramaları yaparken işte oyunlaştırabilme, halihazırda her şey için yapılmış bir oyun yok ama oyunlaştırabilme bir kabiliyet. Kur'an-ı Kerim dersi işlerken Elifba'yı işlerken ya da işte Değerler Eğitimi dersinde bizim ders kitaplarımızda hani siz de biliyorsunuz oradaki şeyi oyunlaştırabilme ya da çocuklara bir şey anlatırken hani oyunmuş gibi, mış gibi yapıp aslında gerçek kazanımları verebilme hem bir kabiliyet hem de çocuklar için çok büyük bir zenginlik…anlık uydurduğumuz oyunlar yani hocam ne yapıyorsanız yapın o an şekilleniyor. Nasıl söyleyeyim size şimdi okul öncesi bir fırsat eğitimidir. Aynı zamanda kavga eden iki çocuk sizin için bir fırsattır, düşen çocuk fırsattır, efendim ağlayan çocuk bir fırsattır, etkinliğini tamamlayamayan çocuk bir fırsattır, bir şeyi çok düzgün bir şekilde yapan çocuk fırsattır, kaoslar ve başarılar bir fırsattır. Ona göre hemen bir oyun ya da bir masal ya da bir hikâye…MKÇ$_2$".

> "…Çok az yani şiiri var…kitaplarda yani genelde ya veli etkinliği şeklinde var ya da öğretmenin anlatımı şeklinde var. Yani oyunsal öğretmen ancak oyunu oynattırabilirse, bunu oyuna çevirebilirse biraz da öğretmenin yeteneğine bağlı o şekilde var. Çok oyun yok yani TKÇ$_1$".

Kitaplardaki oyunları uygulama noktasında sıkıntı yaşayan öğreticiler, kendilerine oyun bulmak konusunda olduğu gibi oyunları uygulama noktasında da meslektaş desteği ve tecrübesinin yol gösterici olduğunu ifade etmektedirler. Bu noktada öğreticilerin kendi aralarında tecrübe paylaşımı için kurdukları sosyal medya grupları etkili olmaktadır.

> "Yani kitaptakinin aynısını uygulayamıyoruz ya diyorum ya nasıl diyeyim ya eksik kaldığımız yönler muhakkak oluyor. Ama onun uygulanabilirliği mesela gruplarımız var, 4-6 yaş gruplarımız var, onlarda arkadaşlar tecrübelerini ya da mesela bu konuyu nasıl etkili anlattınız arkadaşlar, bunu nasıl anlatabiliriz istişarelerle filan. O tecrübelerden çok yararlanıp anlattığımız oluyor MKÇ$_1$".

Öğreticiler oyunları uygularken bazı aşamalara dikkat ederek uygulayabildiklerini ifade etmektedirler. Öncelikle çocuklara oyun hakkında bilgiler vermekte ve oyunun örnek olarak oynanmasını sağlamaktadırlar. Bu oynayışı ya kendileri yapmakta ya da çocuklardan

becerebilecek olanlara yaptırmaktadırlar. Çocukların oyunun oynanışını anlamalarını sağladıktan sonra oyunu başlatmaktadırlar. Bu oyun drama ise öğreticiler, öncelikle hikâyesini okuduktan sonra canlandırmaya başladıklarını belirtmektedirler.

> "Yani sınıf dediğim gibi biraz dağılabiliyor sınıf, sınıf içi. Biraz sınırlarını belli etmek lazım, çocuklara öncesinde güzel açıklamak lazım. Güzel açıklanmadığı zaman taşkınlıklar olabiliyor…çocuklar anlamayabiliyor. Oyunu anlamadıkları zaman uygulamada mesela sıkıntı yaşıyoruz…TKA$_1$"
>
> "…gösteriyorum yani göstermeden yaptığım bir oyun yok…MKÇ$_2$".
>
> "…birbirlerini gözlemliyor çocuklar, ilk çıkan kişi mesela üç kişiyle drama yapıyorsak eğer ki ilk çıkan kişi ne şekilde şekillendirdiyse dramayı, arkasındakiler genelde onun gibi şekillendirmeye çalışıyorlar. Yani aslında burada ilk çıkan kişi daha önemli oluyor bizim için, yani o yüzden mesela ilk çıkanları daha çok şeyden seçiyoruz işte daha ilgili olanlardan, derse daha ilgili olanlardan, anlaması daha kuvvetli olanlardan seçiyoruz ki çünkü diğerleri de ona göre şekilleniyorlar. Çünkü ilk gözlemledikleri o olduğu için onun peşinden gidiyorlar…MKA$_1$".

Ayrıca öğreticiler son yıllardaki çocukların oyun bilgilerinin ve algılarının daha düşük olduğunu deneyimlemektedirler. Bu bakımdan onlar için oyunu yalnızca anlatmanın yeterli olmadığını ve örnek oynayışın gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

> "…Oyun içerisinde nasıl oynanacağını da bir anlamada geç kalıyorlar. Bir önden bir üç-dört örneğin oynaması gerekiyor onlar oynamadan önce. Ama diyelim ki oynadıysa çocuk ben anlattığımda hemen anlıyor: "Şöyle yapacağız." Ama bir de önceden mesela ben şey yapmazdım iki yıl öncesinde, ben çocuklara: "Şunu oynayacağız." derdim, bir tane işte: "Sen başlatacaksın." derdim, onlar oynardı. Birinci olarak şimdi öyle olmuyor. Şimdi bir tane ilkini oynamam gerekiyor. Yani ben oynamadığımda bir anlamıyorlar: "Nasıl yani?" diye. Sadece anlatmayı da anlayamıyorlar. Bu üzücü bir şey, çünkü hiçbir şekilde böyle bir şey görmemişler ya da duymamışlar MKA$_2$".

Öğreticiler oyunların uygulanmasında sınıf ya da oyun alanının genişliği, oyunların zaman olarak uzunluğu ve sınıf mevcudunun etkili olduğunu belirtmektedirler. Oyun alanının dar olması öğreticilerin her oyunu uygulayamamalarına neden olmaktadır. Öğreticilerin deneyimlerine göre oyun mekânının genişliğinin de kurstan kursa değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğreticiler, oyunun zaman olarak uzun sürmesi ve sınıf mevcudunun çok olmasının da çocukların sıkılıp dağılmaları sonucunu doğurduğunu vurgulamaktadırlar. Sınıf mevcudunun çok olmasının oyunlarda mekân ve zaman olarak da problem oluşturduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğreticiler mekân, zaman ve sınıf mevcudu arasında dengenin iyi kurulmasına dikkat çekmektedirler.

"…4-6 yaşlarda genelde yani ya cami ya da işte caminin altı veya işte bu tarz kurslar olduğu için çok oyun alanı yeterli değil yani. Sınıf içi oyunlar için sınıflar belki yeterli olabilir, ama bazen sınıflar bile yeterli olmuyor yani. Yani oyun alanlarının olması olmaması öyle söyleyim yani, yeterli oyun alanının olmaması, yani çocukların rahat oynayabileceği ya da bizim istediğimiz oyunları kurabileceğimiz. Çocuklara çok güzel farklı oyunlar kurabiliriz, ama alanımız yeterli değil. Yani küçük yerlerde çok fazla oyunlar yapamıyoruz, oyunlar oynatamıyoruz. Kısıtlı yani alandan dolayı zorluklar yaşıyoruz TKÇ$_1$".

"…uygulayabiliyorum, çünkü kursum benim kursum yer açısından çok müsait, çok geniş. Her şeyimiz de var, hani oyuncaklardan her şeyimiz var, işte eksiğimiz yok çok şükür. O yüzden istediğimiz oyunu istediğimiz şekilde oynayabiliyoruz, yani o yönde bir kısıtlamamız yok TFA$_1$".

"…On iki kişilik bir sınıfla yirmi kişilik sınıf bir olmayabilir. O yüzden diğer taraflara sıkılmadan, böyle dengenin öğretici tarafından iyi kurulması gerekiyor MKÇ$_7$".

"…çok uzun sürdüğü zaman hani mesela sınıf mevcudu çok fazlaysa diyelim tek tek oynatmak gerekiyorsa sıkılabiliyor, diğer çocuklar arkada işte karışıyor… TKA$_1$".

Öğreticiler, oyunları kurs içerisinde sınıf, oyun odası, koridor, mescit, masal odası gibi alanlarda uygulamaktadırlar. Sınıf ve diğer oyun alanları arasında genişlik, boş alan ve çocukların duyguları bakımından farklılıklar olduğunu ifade etmektedirler. Öğreticiler, çocukların sınıf dışındaki oyun alanlarında kendilerini daha özgür ve rahat hissettiklerini ve oyundan daha çok keyif aldıklarını vurgulamaktadırlar. Ayrıca kendilerinin de bu alanlarda genişlik ve boş alan bakımından oyunları daha rahat uygulayabildiklerini ifade etmektedirler.

"Tabii işte masa sandalye oluyor, illaki işte o bir ortamı daraltmış oluyor, onlar hareket alanını kısıtlıyor. Ama işte burada ortada şey olduğu için boş olduğu için oyuncakları kenara çektiğimizde bize daha fazla hareket alanı sağlıyor. Mesela sınıfta parkur şeyi kuramam bir parkur kuramam, ama oyun odasına kurabiliyorum, bize daha fazla alan sağlıyor. Sınıftaki farklı diyelim ki işte topu sektirecek diyelim ki ya da yumurta taşıyacak mesela ağzında şöyle kaşıkla…bunu sınıfta çok daha dar alanda yapabiliyorum. Burada belki sekiz öğrenci aynı anda bir yarışma yapabilirim orada iki öğrenciyle yapabilirim MKA$_2$".

"…Çünkü oranın daha sınırlı yer olduğunu çocuk görüyor ve ondan daha az zevk alıyor… Yani mekân daraldıkça çocuğun zevk alma durumu birazcık daha azalıyor… MKA$_1$".

Buna karşın öğreticiler, çocukların sınıf içerisinde ders işleyip diğer alanlarda serbest oyun oynadıklarından sınıfı ders, diğer alanları oyun ortamı olarak algılayabildiklerini de belirtmektedirler. Aynı zamanda çocukların sınıf içerisinde öğrenci olduklarının daha çok

farkına vardıklarından diğer oyun alanlarında yapılan oyunla eğitimin, sınıfta yapılan kadar etkili olmadığını deneyimleyen öğreticiler bulunmaktadır.

> "Alan farkı oluyor. Çocukların kafasında ben şimdi sınıftayım burada öğrenmem, oturmam, usluca dinlemem ve buradakileri hani öğrenmem gerekiyor. Ama oyun odasında çocuğum, oynayabilirim. Yani burada öğrenci, burada çocuk olduğunu anlayabiliyor. Buradaki öğrettiklerini oyun oynarken de mesela gerçekten çok kalıcı oluyor oyunla, ama öğrendiği için kalıcı oluyor hocam. Buradaki oyunu sen mesela mutfak var oyun odasında ne kadar göstersen bile tabağı tutup atabiliyor mesela. Ama buradaki kek yaptık keki ne yapıyoruz, yiyoruz dediğimizde yere düşmesin diye masaya eğilen bile oluyor. Ama buradakinde tabağı atıyor yemek olduğu halde…buradakini şımarıklığa vuruyor, hani almıyor zaten öğrenmiyor. Buradakiler tamamen öğrenme amaçlı oluyor hocam sınıftakiler TFÇ$_1$".

Öğreticiler, oyunların uygulanmasında gerekli materyalin bulunmasının da etkili olduğunu deneyimlemektedirler. Ayrıca öğreticilerin deneyimlerine göre oyun materyali ve mekânı kullanma durumlarının tek sınıflı ya da çok sınıflı kurs olması ile ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğreticiler, oyun materyallerini aynı anda diğer sınıfların kullanıyor olmasının oyunun uygulanmasında materyal eksikliği oluşturduğunu belirtmektedirler. Ayrıca oyunların uygulanma aşamasında ortaya çıkan gürültünün çok sınıflı kurslarda oyun mekânlarının değişmesine neden olduğu görülmektedir. Bu sınıflar arasında yetişkin sınıfların olması ve yetişkin kursiyerlerin oyun oynarken ortaya çıkan gürültüden rahatsızlık duyduklarını ifade etmeleri durumları da öğreticileri sıkıntıya sokan deneyimler arasında yer almaktadır.

> "Bazen malzeme eksikliğinden olabiliyor bazen işte çok çıktılı falan bir şey gerekebiliyor. Diyor ki çocuğun kafasına diyor aslan şapkası tak ötekine kaplan şapkası tak birine güneş ol mesela o malzemeyi diyelim ki hali hazırda yok bizde var da diyelim ki yok ya da o an biz onu yapmamız gerekiyor ya da onu başka bir sınıf o dakikada kullanıyor…geniş bir mekânda oynamamız gereken oyunda koridoru kullanırız çok gürültülü olacak diğer sınıfları rahatsız edecekse hani sınırlı bir şey çok amaçlı salonumuzda oynarız…MKÇ$_2$".
>
> "…yetişkinler de yan yana fiziki olarak, yan sınıfta yetişkinlerimiz var. Bazen diyebiliyorlar: "Çok gürültü yapıyorsunuz, çok sesiniz geliyor." falan…MKA$_4$".

Ayrıca öğreticiler arasında oyunların uygulanmasında günlerin de etkisinin olduğunu deneyimleyen öğreticiler bulunmaktadır. Bu öğreticiler, pazartesi ve cuma günleri hafta içerisinde kursun ilk ve son günleri olmasından dolayı çocukların daha serbest hareket ettiklerini ifade etmektedirler. Bu günlerde diğer günlere göre oyunları oynatmakta zorluk çekmektedirler.

"…Ama o gün günlerden pazartesi ise çocuk evden gelmiş oluyor. Buranın kurallarına tabi biraz ara verdiği için kendini evde gibi hissediyor bir rahatlama gibi, pazartesi günleri zor oluyor. Hani olumsuzluklardan birisi bu benim için. Gün bile fark ediyor demiştim ya, ama çocukların durumuna göre salı, çarşamba, perşembe günleri daha iyi, cuma günü böyle rahatlama oluyor. Oyuna toparlayamadığımda ya da o an mesela ben kendimce bir müfredat yetiştirme kaygısı var, hani bunu yetiştirmeliyim. Ama çocuk o an benim kurgulanmış oyunumu değil de aksine arkadaşlarıyla beraber oyun oynamak istiyor. Bazen bu durumlarda zor oluyor…MKÇ$_3$".

Öğreticiler oyunları uygularken çocukları oyuna hazırlamak ve düzene koymak konusunda sıkıntı yaşayabildiklerini ifade etmektedirler. Bu noktada kendilerine yardımcı olabilecek bir görevliye ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca kurslarında yardımcı öğretmenleri olan öğreticiler, yardımcı öğretmenin varlığının oyun oynama oranlarını artırdığını vurgulamaktadırlar.

"Sıkıntı olarak biz 4-6 yaş öğreticileri olarak sınıfta tekiz. Ondan dolayı oyun kurmada, oyuna hazırlamada çocukları bazen zorlanıyoruz. Çünkü sınıflarımızdaki benim sınıfım 18 öğrenci. Biraz daha kalabalık olduğu için belki zorlanıyorumdur. Belki az sayıdaki hocalarımız zorlanmıyordur. Ama çocukları oyuna hazırlama, anlatma, işte bir sıraya koyma, bir düzene koyma bu tarz şeylerde zorlanıyoruz. Yardımcımız olmadığı için, hani yanımızda bir destek olmadığı için tek başına yapmakta zorlanıyoruz. Benim sıkıntım ondan oluyor TKÇ$_1$".

"…Tabii bu durum şöyle oluyor, işte biz Kur'an-ı Kerim'i de tabii biz öğrettiğimiz için talimi, Kur'an-ı Kerim'den arta kalan zaman diliminde eğer etkinlik öğretmenimiz varsa gelip bir destek olan etkinliğin hazırlanmasına bu tarz şeyler olursa kesinlikle o gün için bir oyun çok rahat yetişiyor. Fakat bu tarz hazırlık da bize kaldıysa etkinliklerin hazırlanma süreci vesaire o zaman gerçekten oyuna zaman kalmıyor…MKÇ$_5$".

Öğreticiler, müfredatın konu bakımından geniş olması ve derslerin çok olmasının içeriğindeki oyunların uygulanmasına ya da farklı oyun oynanmasına fırsat tanımadığını ifade etmektedirler. "…öğretici kitapların evet içeriği geniş, şöyle fikir var ama biz hepsini uygulayamıyoruz. Yani ben kendi şahsım adına düşünecek olursam zaten onların hepsini uygularsam bana vakit yetmeyecek…MKA$_1$".

Oyunun Uygulanmasında Çocuklara Yönelik Deneyimler

Öğreticiler, oyunları uygulayabilmelerinde çocukların hazır bulunuşlukları ve isteklerinin etkili olduğunu ifade etmektedirler. Öğreticiler, çocukların isteksiz ve ilgisiz

kalmaları durumunda belirledikleri oyunları uygulayamamaktadırlar. Bu noktada öğreticiler çocukların istek ve ihtiyaçlarını görmezden gelmeyip öncelikle onların ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıklarına dikkat çekmektedirler.

> "…oyuna toparlayamadığımda ya da o an mesela ben kendimce bir müfredat yetiştirme kaygısı var. Hani bunu yetiştirmeliyim, ama çocuk o an benim kurgulanmış oyunumu değil de aksine arkadaşlarıyla beraber oyun oynamak istiyor. Bazen bu durumlarda zor oluyor, o zaman da böyle yanlarından hani biraz ben de oyuna katılmaya çalışıyorum…bazen dediğim gibi çocuk da hazır olmayabiliyor…Umduğum gibi olmuyor tabi hani verimsiz olmasındansa ben de önce çocuğun ihtiyacı neyse onu görüyorum MKÇ$_3$".

Çocukların oyuna karşı ilgi ve istekleri oyuna başladıktan sonra da azalabilmektedir. Öğreticiler, sıkılan çocukların oyundan çıkmak istemelerinin oyunun uygulanmasına olumsuz etki ettiğini ifade etmektedirler. Öğreticiler oyun çeşitliliğini artırarak çocukların sıkılmalarının önüne geçmeye çalışmaktadırlar.

> "…bir oyunu çocuk sürekli aynı oyunu sürekli oynarsa sıkılıyor, farklı şeyler istiyor, onun dışında bir değişiklik yok. Yani hani zevk aldığı bir oyunda oynayabilir ama tabii ki farklı şeyler yapmaya çalışıyorsunuz hem değişik şeyler öğrensin hem de sıkılmasın diye bu bu şekilde yani TFA$_1$".

Öğreticiler oyunlara çocukların genelinin katılıp az sayıda çocuğun katılma isteği olmadığı durumlarla da karşılaşabilmektedirler. Bu durumda öğreticiler, katılmak istemeyen çocukları zorlamadan onların kendi istekleri ile katılmalarını beklemektedirler.

> "…reddeden çocuk oluyor, istemiyor. Kural dışı hareketler yapmak isteyen oluyor, bazen köşesine çekilip izleyici oluyor, yani katılmak istemiyor ya da şu an yıl sonu gösterilerinin oyunlarına da katılmak istemiyor. Sonra canı çekiyor geliyor tekrar, anlık duygu durum değişikliklerini yaşıyorlar. Onları olduğu gibi kabul edip önemli olan krizi yaşatmadan sağlıklı bir ortam oluşturmaya çalışmak…MKÇ$_5$".

Ayrıca öğreticiler, tek tek oynatılan oyunlarda oyunu bitmiş çocukların da sıkılma ve sabırsızlık gibi tutumlar sergilediklerini vurgulamaktadırlar. Bu çocuklar oyunun dağılmasına neden olmaktadırlar. Öğreticiler, oyunu oynamış çocuk kadar sıra bekleyen çocukların da sabırsız tutumlar içerisine girdiklerini deneyimlemektedirler. Bunun önüne geçmek için öğreticiler oyunun heyecanını artırmaya ve çocuklara sabır ve empati gibi değerleri anlatarak beklemelerini sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğreticiler yaşadıkları bu deneyimler üzerine çocukların tümünün aktif olduğu toplu oyunların çocuklar için daha etkili olduğunu ifade etmektedirler. Ancak bazı öğreticiler, çocukların oyun içerisinde

bekleyerek sabır değerini kazanmalarını sağlamak için toplu oyunların dışında oyunlar da oynatılmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar.

> "Sıkıntılar şöyle hareketlilik olabiliyor, mesela sabırla beklemeleri gereken durum da oluyor. Kendi sırası geliyor oynuyor, sonrasında da işte arkadaşını beklerken sabretme noktasında sıkıntı oluyor. Ben bu durumda onlara empati kurmayı anlatıyorum. Yani şöyle hani kendisi oynamak için sabırla bekledi, oynadı arkadaşı da onu seyretti, sıra arkadaşına geldiğinde onun da yapması gerekenin o olduğunu anlatıyorum, uyarı yapmış oluyoruz bu noktada ve genel olarak bir süre sonra oyun oynarken hani sıra beklemek de sıkıcı olduğu için sıkılmamaları için bazen oyunun heyecanını artırmaya çalışıyorum işte. Hani ses tonumu, mimikler veya bir neşe katmak gibi, hani böyle heyecanlandırmak gibi alkış tutarak vesaire bunları yapıyorum ki hani oyundan kopmasınlar. Çok istiyorlar oyun oynamayı ama oyun oynarken de sıkılma başlayabiliyor zaman zaman oyunun türüne göre… MKÇ$_6$".
>
> "…Aslında ben bu soruyu bazen öz eleştiri yapıyorum, toplu sınıf öğretmenler toplantımızda da çok gündeme getirdiğimiz oluyor. Çünkü bazen etkinliği, o anki değeri ya da o anki harfleri ya da talimi bir şey öğretmeye çalışırken arka tabii ki eğleniyor ama grup oyunu olursa hepsi eğleniyor. Fakat bireysel, ikişer kişilik karşılıklı oynanan oyunlarda arka taraf, bu kameranın arkası sıkılıyor onu kabul etmek lazım. Ve ben bu tarz oyunların çok görsel yani sadece göstermelik olduğunu düşünerek çok tercih etmiyorum. Yani çok aileye de sınıf grubuma da annelerime de anlatıyorum, velilerime çok video atma taraftarı değil olmuyorum. Çünkü mağdur etmek istemiyorum, sadece onu amacına ulaştırıp görsel sahnenin orası temiz kalıp arka tarafın tahrip olması beni çok üzüyor. Yani çocuk ama bütün çocuklar etkin rol alıp giriyorsa çocuk çok mutlu oluyor MKÇ$_5$".
>
> "…İki çocuk ayrı ayrı gelmesi gereken oyunlar da oluyor: "Böyle oyunları oynatmayacağız mı?" dersen bunların da oynanması gerekiyor. Neden? Çünkü çocukların da şunu öğrenmesi gerektiğini ben düşünüyorum. Her istediğinin her zaman olamayacağını, sabrederek beklemesi gerektiğini de bence öğrenmeli. Çünkü bizim verdiğimiz en önemli değerlerden bir tanesi de sabır. Yani hani hemen ben oynamalıyım, ben geçmeliyim değil de yani sırayı beklemenin de gerekliliğini. Aslında böyle de öğrenecek. Çünkü ilkokul hayatında da böyle; her şeyde bir sıra bekleyecek, yani ekmek kuyruğunda bile sıra bekleyecek, otobüste kuyruğunda da sıra bekleyecek ve o sırayı beklemenin de ve sakinlikle olması gerektiğini de birbirine saygı duyması gerektiğini de öğrenecek…MKÇ$_7$".

Öğreticiler, oyunları uygularken çocukların oyunu birinci sırada ve tekrar oynama istekleriyle de karşılaşabilmektedirler. Bu durumda da öğreticiler çocukların adaletli bir şekilde sıraya girebilmeleri için adalet değerine vurgu yapmakta ve adaleti sağlayacak farklı yöntemler uygulamaktadırlar.

"Mesela ilk ilk başlarda yaşadığımız: "Ben, önce ben yapacağım, ben önce, ben bir kere daha yapacağım, çok sevdim. Ben bir kere daha yapacağım, sen bir kere yapmışsın önce ben yapacağım." Senden başka on yedi kişi daha var, hepsi önce yapmak isteyebilir: "Ben bir daha yapacağım." ya da süreye sadık kalmamak, hırslanmak. Bunlar işte bunların hepsi bizim eğitimimiz: "Adaletli olacağız, ben oynadıysam diğer arkadaşım da oynasın. Her zaman ben önce olmam." "Madem anlaşamıyoruz kimin önce olacağından biz sayışma yaparız, bir başka bir şeyin sonucunda kazanana göre yaparız, bir soru sorarım bilene göre yaparız." hani bunun gibi yani çıkan sonuçtan çocuğun itirazı kalmayacak şekle getirecek…MKÇ$_2$".

Öğreticiler, çocukların oyun içerisinde sıra bekleme dışında sergiledikleri tutum farklılıkları ya da küsme, kıskançlık gibi anlaşmazlıklara neden olan durumlar yaşayabildiklerini belirtmektedirler. Bu durumun da oyunların uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğine dikkat çekmektedirler. Öğreticilerin bu noktada çocuklar arasında adaleti sağlama ve anlaşmazlığı çözüme kavuşturma gibi yöntemler uyguladıkları görülmektedir.

"Çocuklardan kaynaklı şeyler olabiliyor…Mesela şimdi o kadar farklı ailelerden, farklı kültürlerden gelen çocuklar var ki yani birbirlerine karşı olan davranışları tutumları ya birisi çok naif, çok kibarken öbürü çok daha farklı bir şeyde. Tabii mesela oyunda da bu öyle oluyor, oyun içinde de naif olan aynı o naifliği ile oynamak istiyor, öbürü de aynı o şiddetini tamamen taşıyor. Mesela bununla ilgili de sıkıntılar yaşıyoruz yani. Onların birbirine uyumunu sağlamak, tam dengeyi kurabilmek bunlar da çok kolay olmuyor bazen MKÇ$_4$".

"Küsme çok oluyor, küsmece, darılmaca. Şöyle şunu fark ediyorum özellikle ben oynadığım zaman çocukların böyle bir işte kıskançlık olayı mevcut oluyor, yani ortaya çıkıyor. Aslında hepsini eşit tutuyorum ama onlar kendilerince işte: "Öğretmenim o tarafa geçti." falan gibi, yani bir darılmaca falan olay olursa hemen onu çözüyoruz, hallediyoruz TFA$_1$".

Öğreticilerin ifadelerine göre bir sınıfta farklı yaş gruplarından çocuklar olabilmektedir. Bu durum aynı oyunu tümüne uygulama noktasında sıkıntı oluşturmaktadır. Öğreticilerin bu durumda tüm yaş gruplarına ortak oynatılabilecek oyunlar bularak çözüme kavuşturmaya çalıştıkları görülmektedir.

"…öğrencinin durumuna göre ve öğrencinin yaş grubuna göre dediğim gibi 4 yaş grubuyla 6 yaş grubunda aynı dramayı aynı şekilde yani aynı performansla yapamıyoruz…TKÇ$_1$".

"…Ya mesela 4 yaşındaki bir çocuk 6 yaşındaki çocuğun oynayacağı bir oyunu anlayamayabiliyor. Yani o ona böyle nasıl anlatayım uzak geliyor. Yani büyük büyükmüş gibi zor bir aslında oyunmuş gibi geliyor anlıyorlar…biz mutlaka bir orta yolu bulup sen sen küçüksün seninle farklı oyun oynayabiliriz 6 yaşındakilerle farklı oyun gibi olmuyor. Ben hepsini bir topluyorum o şekilde oynuyoruz yani TFA$_1$".

Öğreticiler, oyunları uygularken kursun ilk zamanlarında çocukların kural bilmemelerinden dolayı problem yaşayabildiklerini ifade etmektedirler. Bu bakımdan çocuklara oyunların kurallarının ve sınırlarının iyice açıklanması gerekmektedir. Ayrıca öğreticiler ilk zamanlarda çarpma-düşme ve birbirine zarar verme gibi durumların da yaşandığını deneyimlemektedirler. Öğreticiler bu durumların kendilerinin sınıf yönetimi ve çocukların sınıf kurallarını öğrenmeleri ile azaldığını vurgulamaktadırlar. Öğreticiler özel gereksinimli çocukların ise kural öğrenmekte ve bu durumu aşmakta zorlandıklarını ifade etmektedirler. Onlarla birlikte oyunları uygulamak durumunda kalan öğreticiler, en çok bu durumda zorlanmaktadırlar. Bu noktada öğreticiler, veli ile iletişime geçerek ya da oyun içerisinde farklı sorumluluklar vererek çözümler üretmeye çalışmaktadırlar.

> "…ilk başta evet zor oluyor oyunları oynamak ders içerisinde, çocuklar kurallara alışana kadar. Ama kurallara alıştıktan sonra ders içinde oyunları çok rahatlıkla oynayabiliyoruz…oyun oynarken arkadaşını itekleyebiliyor ya da işte zarar vermeye çalışabiliyor bu her şey oyun oynarken güllük gülistanlık olmuyor tabii ki de, ama o sınıf kontrolü öğretmenle alakalı bir şey oluyor. Yani hani öğretmenin tavrı ne olacak ya da o hareketi yaptığı zaman öğretmen ona nasıl bir tepki verecek, çocuk onu bilerek yapıyor aslında zaten…Hani bu öğretmenin tutumuyla, sınıfın yani sınıf içi kontrolü yapabilmesi ile alakalı bir şey yani hani ve etkiliyor yani hani çocuklarda çocukların durumu düzeltiliyor…MKA$_1$".
>
> "Dediğim gibi o kuralların uygulanamaması. Bazen oluyor ki o gün çocuk bir davranış bozukluğu gösteriyor olabilir. Hepimizin sınıfında var. Bazen neredeyse hiperaktivite, dikkat eksikliği, bazen otizme yakın. Ben böyle durumlarla elbette karşılaştım. Yani, hiç kurala uyamama, karşı olma, karşıt gelme bozukluğu, yani, gerçekten, o zamana kadar hiç, yani, okul hayatına kadar hiçbir kural görmemiş, yani okulda, toplumsal ortamda, nasıl davranılması gerektiğini bilmeyen çocuklarımız olabiliyor. E tabii ki bu da böyle olursa da bizim oyun oynamamızı engelleyebiliyor. Ya bazen, bilerek ya da bilmeyerek sabote ediyor oyunu ve kuralları. Bu durumda elbet zorlanıyoruz. Böyle durumda da hemen en büyük bizim yardımcımız oluyor. Hemen, bir görev verme durumuna gidiyoruz. Bir çocuğa, yani, böyle durumlarda görev verdiğimiz zaman o çocuk, o göreve odaklanırsa nispeten daha sakin, daha huzurlu ve bekleyebiliyor sırasını…burada velinin desteği çok önemli. Veli bunu kabul edebilir. Ederse, sana destek olursa, çocuğuna destek olur aslında, sana dediğim, çocuğuna destek oluyor. Bazen biliyorsunuz ki velilerimizden de: "Hayır benim çocuğumda bir şey yok, benim çocuğum gayet uslu, hiçbir şey yok." deyip reddedebiliyor…MKÇ$_7$".

3.2.4. Öğrenme ve Birlikte Yaşam Alanı Olarak Serbest Oyun

Öğreticiler, programlarında oyunla anlatılan derslerin yanı sıra çocukların serbestçe oyun oynayabildikleri serbest oyun vaktine de yer ayırmaktadırlar. Serbest oyuna ayrılan süre, oynanan mekân, oyun içerisinde verilen eğitim ve bu süreçte yaşananlar, serbest oyunun derslerle karşılıklı ilişkisi öğreticilerin program ve uygulamalarında serbest oyunun yerini ortaya koymaktadır. Çocukların serbest oyun içerisinde sergiledikleri tutumlar öğreticilerin bu vakitteki rollerini belirlemektedir. Bu bakımdan öğreticiler, serbest oyun içerisinde çocuklara arkadaş ilişkileri kurma, oyun kurma, oyuna katılabilme, oyunu uygulama ve sürdürme gibi konularda yardımcı olmak, onları tanımak ve eğitmek aynı zamanda onların oyunlarına katılmak gibi roller almaktadırlar. Ayrıca çocukların serbest oyundan derse geçiş aşamasındaki tutumları öğreticilerin geçiş yöntemlerinde belirleyici olmaktadır.

3.2.4.1. Zaman ve Mekân Bakımından Serbest Oyun: Öğreticinin Programlama Süreci

Öğreticiler, serbest oyun vaktini çocuklar için önemli ve gerekli bulduklarını ifade etmektedirler. Bu bakımdan serbest oyunu çocukların hareket ihtiyaçlarının görüldüğü ve kendilerine çocukları daha yakından tanıma fırsatı sunan bir alan olarak görerek programlarında yer vermektedirler. PDR desteği alan kurslardaki öğreticiler, programlarında serbest oyun vaktine yer vermelerinde PDR hocalarının tavsiyelerinin de etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğreticiler, serbest oyun vaktinin çocuklar için olduğu kadar kendileri için de ihtiyaçlarını gidermek ve sonraki derslerin hazırlıklarını yapmak için bir mola olduğunu belirtmektedirler.

> "Yani bunu çok sık yapıyorum…. Hocamız da bize çok tavsiye etmişti. Kesinlikle çocukların hareketli tempolarının, o gün içerisindeki enerjilerinin daha sakinleşmesi, dinginleşmesi adına günün belki son yarım saati belki ilk yarım saati…MKÇ$_5$".
>
> "Yapıyorum, burada çocukların hani kendi davranışlarını gözlemlemek için ne yapıyor, nasıl oynuyor, işte arkadaşlarıyla uyumu nasıl vs. gözlemlemek için mutlaka yapıyorum MKA$_2$".
>
> "…ara vakitlerimiz olmadığı için, teneffüslerimiz olmadığı için o arada diğer dersin hazırlığını yapmamız gerekebiliyor…O vakitlerde ya eğer sonraki ders için bir hazırlık yapmam gerekiyorsa o hazırlıklarımı yapıyorum. Kişisel ihtiyaçlarım olabiliyor, onları halletmem gerekiyor…TKA$_1$".

Serbest oyun vaktine her gün yer verme durumu ve bu oyuna ayırdıkları süre öğreticiler arasında farklılık göstermektedir. Öğreticilerin büyük çoğunluğu serbest oyuna her gün vakit ayırırken iki öğretici haftanın iki ya da üç gününde yer verdiğini ifade etmektedir. Bu öğreticilerden bir tanesinin deneyimine göre bu durumun nedeni oyun mekânının dar ve güvensiz olmasıdır. Bunun sonucunda çocuklar oyun oynamakta ve oyun alanını toplamakta zorluk yaşamakta ve aynı zamanda birbirlerine zarar verebilmektedirler. Fakat bu öğretici de çocukların oyun ihtiyaçlarını görmezden gelmeyip daha kontrollü bir şekilde sınıf içerisinde her gün serbest bir vakit yaparak çocukların ihtiyacını gidermeye çalışmaktadır. Haftanın en az iki ya da üç günü serbest oyuna yer verdiğini ifade eden diğer öğreticinin de günün büyük çoğunluğu serbest oyunla geçen bir oyun gününe yer vererek diğer günleri telafi etmeye çalıştığı görülmektedir.

> "…çok zor hani o toplamaya zorlandılar, kaçmaya çalıştılar. Yani o da çok zor geldi bana sonrasında, yani oradaki alan çok dar olduğu için…oyun odasını toparlama zorluğu, yani oynuyor çok oynamak istiyor ama hani saatin evet derse dediğimde toplama işte, kiminin karnı ağrıyor kimi kaçıyor, sınıfa saklanıyor filan hani bunları toplamamız gerektiği şeyine ulaşana kadar biraz zorluk çekiyoruz. Bir de yirmi bir çocuk şimdi gösteririm ben size, daracık oyun alanında çarpışan, kavga eden bana da zor geldi…orada top havuzu riskimiz çok fazla. Birbirlerine atlama, çarpışma sonra onu haftada ikiye indirdim…MKÇ$_1$".
>
> "…Her gün olmasa da böyle iki-üç güne bir yapıyorum. Haftanın iki günü diyebilirim en az yapmaya gayret ediyorum…Belirli bir cuma günleri serbest oyun gününüz mesela bizim. Sadece oyun oynuyorlar…tamamen yani talimimizi ezberimiz alıyoruz, ama büyük bir çoğunluk veli katılımına kadar oyun günümüz…MKÇ$_5$".

Serbest oyun vaktini belirlemek öğreticilerin kendi inisiyatifine dayanmaktadır. Bu bakımdan gün içerisinde serbest oyuna ayrılan süre öğreticiler arasında farklılaşmaktadır. Buna göre bazı öğreticilerin uygulamalarında serbest oyun süresi on beş dakika iken bazı öğreticilerde bu süre günün yarısına kadar uzamaktadır. Çocukların kurdukları oyunu devam ettirmek istemeleri ve öğreticilerin bu vakitte bireysel Kur'an dersi yapmaları serbest oyun vaktini uzatan nedenler arasındadır.

> "…Ben sadece hafif bir dinlenme molası gibi diyeyim, 15 dakika ara veriyorum bu kadar…TFA$_2$".
>
> "…Yani onları okuturken okuma dersinde yani şöyle ilk iki ders okuma saati yapıyorsak beslenmeye kadar işte 10.30'a kadar o zamana kadar okuma süresinde çocuklara serbest oyun oynatıyorum. Ya şöyle oluyor ya oyun odasına bir kısmını bölüp oyun odası veya sınıf içi oyuncaklarla bu şekilde. Ne diyebilirim bizde %50'si diyebilirim dersin, %50 sini oyun oynayarak geçiriyorlar TKÇ$_1$".

"…Yani eğer onların güzel oyun kurmalarını sağlayabilirsek bu serbest oyun vaktini biraz daha uzatıyoruz. Yani kendi adıma diyeyim uzatıyorum, arkadaşlarımızda da genelde öyle, bu şekilde MKÇ4".

Öğreticilerden sabahçı ve öğlenci olma durumlarının her ikisini de deneyimleyenler serbest oyun vaktinin sabah ve öğlen farklılaştığını belirtmektedirler. Sabah vaktinde çocukların kursa zamanında gelmeleri öğlene göre zorlaşmakta ve toparlanıp derse başlama vakti gecikmektedir. Öğreticiler bu vakti serbest oyun olarak değerlendirdiklerini ifade etmektedirler. Bu bakımdan sabahçı sınıflarda serbest oyun vakti öğlenci sınıflara göre daha uzun olmaktadır.

"…Sabahçılık ve öğlencilik açısından değerlendirmek istiyorum. Bu zamana kadar, bu yıla kadar hep öğlenci oldum ben. Öğrencilik ise şöyle oluyor, özellikle, yani bilmiyorum başka yerlerde nasıldır, ama bizim kursumuz açısından söylüyorum. Öğlencilikte diyelim bir buçukta başlıyor ders ve kapı açıldığı zaman neredeyse yani bir on çocuk hemen girmiş oluyor sınıfa. O yüzden öğlencilikte serbest zaman dediğimiz o alanı ben çok yapamadım, özellikle ilk giriş anlarında…Bir ders saati, 45 dakikayı kesin buluyor. Öğlencilikte de bir yarım saat sürüyor MKÇ7".

Öğreticiler, ayrıca serbest oyun vaktinin çocukların tatmin olmaları dikkate alınarak zaman bakımından dengede tutulması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğreticiler serbest oyun vaktinin uzun tutulduğunda çocukların sıkılabildiğini, kısa tutulduğunda ise oyuna doymadıklarını deneyimlemektedirler.

"…Zaten yani arada dengeyi bulmak gerekiyor. Yani çok kısa olduğu zaman az geliyor tadımlık oluyor, diğerinde sıkılıyorlar, oynamak istemiyorlar veya işte başka şeye geçmek istiyorlar. Yani oyunu, kurulmuş oyunu bırakıp işte başka bir şey: "Hamur oynayabilir miyim?" diyorlar. Halbuki oyun oynuyorlar, başka zaman oyun oynamak istiyorlar. Ama o oyun demek ki ben o zaman şey diyorum ki: "Bu oyun saati yeterli olmuş, doymuşlar." TKÇ1".

Öğreticiler, oyun mekânı olarak ders içi oyunlarda olduğu gibi serbest oyun için de sınıf, oyun odası, mescit, masal odası ve kursun bahçesini kullanmaktadırlar. Kursunda oyun odası bulunmayan ya da çok sınıflı kurslarda görev yapan öğreticiler yedek olarak mescit, masal odası gibi mekânları oyun alanı olarak kullanmaktadırlar.

"…sınıfın bir köşesinde serbest, masal odamızda da yapıyoruz tabii…oyun odamız masal odasıyla aynı. Bir de şey top havuzu oyun odamız var…MKÇ5".

"…Ya şöyle oluyor ya oyun odasına bir kısmını bölüp oyun odası veya sınıf içi oyuncaklarla bu şekilde… TKÇ1".

"…bizim mescidimiz var…mescitte oyuncaklar var, kaydırak var işte…MKA1".

"Dışarı çıkıp dışarıda oynuyoruz, bu arada kapıya çıkarıyoruz…TFA$_1$".

Öğreticilerin bu mekânlarda yaptıkları serbest oyunlar birbirlerinden farklı olmaktadır. Sınıf içerisinde diğer oyun alanlarına göre sınıf içi materyallerle daha kontrollü bir serbest oyun vakti olmaktadır. Öğreticiler oyun odası, mescit ve masal odası gibi mekânları çocukların daha özgür oynayabilecekleri serbest oyun alanı olarak kullanmaktadırlar. Kurs bahçesi gibi dış mekânlarda ise çocukları serbest bırakmaya çekinen öğreticiler kendilerinin yönettiği oyunlarla kontrol sağlayarak oynattıklarını ifade etmektedirler.

> "…sınıfta bunları oynadıkları zaman zaten mesela diyorum ki bugün işte üç stant yapıyoruz. Biri lego standı oluyor, biri yapboz standı oluyor, biri atıyorum ki hamur standı oluyor. Hangisi nerede oynamak istiyorsa orada oynuyorlar, zaten hani bu da bir kontrollü oyun olmuş oluyor aslında. Hani serbest vakit içerisinde kontrollü oyun olmuş oluyor…MKA$_1$".
>
> "…Hani isteyen istediği şekilde oynayabiliyor, yani o zaten aslında bunu daha çok istiyorlar. Çünkü orada daha özgür davranıyorlar, bir kısıtlama olmuyor…TFA$_1$".
>
> "…dışarı çıkıyoruz, yine her gün çıkarmıyorum, onda da çok çekiniyorum. Bir gün top havuzundayız bir gün dışarıya çıkartıyorum onları. Orada işte kurt baba, top oynama o oyunları, birlikte toplu oyunları orada şu alanımız var, güzel, orada oynatmaya çalışıyorum MKÇ$_1$".

Ayrıca öğreticiler, çocukların dış mekânla buluştukları kurs bahçelerinde daha çok yapılandırılmış oyunlar oynattıklarını ifade etmektedirler. Bu oyunlar arasında kendi çocukluklarındaki sokak oyunlarının da olduğunu belirtmektedirler. Çocukların bu oyunları oynamaktan keyif aldıklarını da vurgulamaktadırlar.

> "Dışarı çıkıp dışarıda oynuyoruz bu arada kapıya çıkarıyoruz. Kapımız da çok müsait değil ama yine de böyle bir hava alsınlar çocuklar falan diye. Mesela orada mesela istop oynamayı seviyorlar, kar topu oynamayı çok seviyorlar. Oyunları böyle işte ortaya geçip sen beni vuramazsın gibi falan böyle. Böyle yani dediğim gibi, biraz hani böyle bizim zamanımızdan kalan oyunları oynatıyorum… TFA$_1$".

Oyun alanlarının genişliği kurstan kursa farklılık göstermektedir. Bu anlamda geniş imkânlara sahip kurslardaki çocuklarla diğer kurslardaki çocukların oyunları farklılaşmaktadır. Öğreticilerin deneyimlerine göre oyun mekânı geniş kurslardaki çocuklar rahat bir şekilde serbest oyunlarını oynarlarken dar olan oyun mekânlarında çocuklar çarpma, düşme, birbirlerine zarar verme gibi tehlikelerle daha çok karşılaşmaktadırlar.

> "…benim kursum yer açısından çok müsait, çok geniş. Her şeyimiz de var hani oyuncaklardan her şeyimiz var, işte eksiğimiz yok çok şükür. O yüzden istediğimiz oyunu istediğimiz şekilde oynayabiliyoruz, yani o yönde bir kısıtlamamız yok TFA$_1$".

"…4-6 yaşlarda genelde yani ya cami ya da işte caminin altı veya işte bu tarz kurslar olduğu için çok oyun alanı yeterli değil yani. Sınıf içi oyunlar için sınıflar belki yeterli olabilir, ama bazen sınıflar bile yeterli olmuyor yani. Yani oyun alanlarının olması olmaması öyle söyleyim yani, yeterli oyun alanının olmaması, yani çocukların rahat oynayabileceği ya da bizim istediğimiz oyunları kurabileceğimiz. Çocuklara çok güzel farklı oyunlar kurabiliriz, ama alanımız yeterli değil. Yani küçük yerlerde çok fazla oyunlar yapamıyoruz, oyunlar oynatamıyoruz. Kısıtlı yani alandan dolayı zorluklar yaşıyoruz TKÇ$_1$".

Ayrıca öğreticilerin deneyimlerine göre kurslar arasında oyun materyalleri de farklılaşmakta ve çocukların oyunları var olan materyallere göre şekillenmektedir. Öğreticiler, kurs içerisinde top havuzu, trambolin gibi büyük park materyallerinin olmasının çocukların oyun tercihlerine bu alanların da eklenmesini sağladığını ifade etmektedirler. Oyun materyallerinin çeşitlenmesi çocukların oyun seçeneklerini artırarak serbest oyun vaktinde rahatlıkla oynamalarını sağlamaktadır. Top havuzu gibi park materyallerinin tek olması ise çocukların bu alanı paylaşamama ya da aynı anda oynayamama gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Bu durumda öğreticiler çocukların bu alanı sırayla kullanmalarını sağlamaya çalışmaktadırlar.

"…Kalelerimiz var, maç yapıyorlar. Şimdi oyun alanımızı görürseniz bizim şeylerimiz var, top havuzumuz var, efendim tünellerimiz var, oyun mekânlarımız var hazır düzenek oralarda oynamayı seviyorlar. Evcilik köşemiz var, ilgi alanlarımız var, legolarımız var herkes alanlara ayrılıyor. Orada duran ablalarımız da çocukların eşit dağılmalarını sağlıyorlar. Yani biri hep ben tramboline çıktım, hep trambolinde değil, dönüşümlü bir şekilde hepsinden faydalanmalarını sağlıyorlar MKÇ$_2$".

"Yani şey değil mekân çok dar, yani öyle dar ki anlatamam. Yani her çocuk her istediği şeyi yapamıyor. Artık onlar da işte mekâna uyum sağladıkları için yani bu şartlar çaresizlikten bazen sıkılıyor…Artık bir oğlanlar ben de on dört tane orada bir top oynayanları buraya…Birazını buraya gönderiyorum şu alanda, birazı top havuzunda beşerli beşerli alıyoruz, işte kızlar yedi tane olduğu için yedisini birden alıyoruz kızları. Böyle ikiye böle böle çarpışmasınlar, kavga etmesinler son dakika diye, öyle işte. Çocukların o ihtiyacını gidermeye çalışıyoruz MKÇ$_1$".

3.2.4.2. Serbest Oyunda Çocukları Tanımak ve Eğitmek: Oyun Süreç Becerileri ve Öğreticilerin Beceri Kazandırma Yöntemleri

Öğreticilerin deneyimlerine göre çocuklar serbest oyuna fıtrat, gelişim durumu, kişilik, aile yaşantısı, ekran maruziyeti, oyun deneyimi, istek, ihtiyaç ve diğer sosyal deneyimlerini yansıtmaktadırlar. Birlikte yaşam alanı olan serbest oyuna yansıyan bu temel

deneyimler çocukların oyun süreç becerileri ve oyun tercihlerini belirlemektedir. Bu bakımdan serbest oyun vakti öğreticiler için çocukları temel deneyimlerinden etkilenen beceri ve tercihleri bakımından tanıyabilmek ve gereken durumlarda eğitebilmek için bir fırsat olmaktadır.

> "Çünkü sınıfta etkinlik yaptığımızda ya da ders yaptığımız vakitlerde çok fazla gözlem olmuyor dediğim gibi tanımak için çocukları oyun vakitlerindeki serbest oyun vakitlerinde gözlemliyorum…Kimin canı sıkkın o an ya da hangi çocuk üzgün geliyor, mutsuz geliyor o da hemen oyunda yansıyor ya da o an aile, o hafta mesela ailesinde bir sıkıntı bir problem var, o hafta aşırı böyle vurmalı arkadaşlarına zarar veren oyunları oynuyor. Onları oyun esnasında gözlemlemek onları daha iyi anlamama bence fırsat sunuyor MKÇ$_3$".

Öğreticilerin ifade ettikleri deneyimlerinde oyun süreç becerileri, oyun içerisinde arkadaş ilişkisi kurma, oyuna katılabilme, oyun kurma, oyunu sürdürebilme ve oyunu uygulayabilme becerileri şeklinde görülmektedir. Öğreticiler, kendi çocukluk oyunlarına göre günümüz çocuklarının oyun süreç becerilerinde ve tercihlerinin çeşitliliğinde düşüş olduğunu ifade etmektedirler.

> "…Hani dedim ya çocukluğumuzdan itibaren bu alanda söz sahibi olabilmek için kendimizi yetiştirir, bu oyuna girmeliyim ben. Ben de oynamalıyım, dışarıdan bakan olmamalıyım diye çaba sarf ederdik. Yani zıplıyorduk herhalde biz…zıplayamıyor çocuk. Yani zıplama çocuk diyoruz ki zıpla hayır çocuk bir ayağını atıyor, ötekini çekiyor…MKÇ$_2$".
>
> "…Biz dışarıda oynadığımız oyunlar farklı, evde kalem kağıtla oynadığımız oyunlar farklı, hani o kadar çok çeşitli oyunlarımız vardı ki çocukların şimdi hepsi elinde yok yani hiç… TFÇ$_1$".

Öğreticiler kendilerinin sokakta deneyimledikleri oyunlarının oyun süreç becerilerine katkılarını kendi deneyimledikleri şekliyle ortaya çıkarmak bakımından günümüz çocuklarını olumsuz etkileyen durumları bertaraf etmeye çalışmaktadırlar. Bu anlamda öğreticiler sokak oyunlarını kurs içerisinde yaşatmaya dayalı yöntemlere başvurmaktadırlar.

> "…Bakın hocam bizim oyunlarımız hem hareketli hem sözlü dil gelişimlerinin ne kadar geliştiğini bir bilseniz aynı şeyi tekerleme gibi söylüyor…zıplamanın öğretilen bir şey olduğunu ben burada öğrendim, çocuklarla eğitim yaparken öğrendim. Hani dedim ya çocukluğumuzdan itibaren bu alanda söz sahibi olabilmek için kendimizi yetiştirir, bu oyuna girmeliyim ben. Ben de oynamalıyım dışarıdan bakan olmamalıyım diye çaba sarf ederdik. Yani zıplıyorduk herhalde biz de. Zıplamanın öğretilen ya da yapılan bir şey, zıplayamıyor çocuk yani zıplama. Çocuk diyoruz ki zıpla hayır çocuk bir ayağını atıyor, ötekini çekiyor. İki ayağını havaya kaldırıp zıplamanın bir yaşam becerisi olduğunu, ben ne yaptım bizim

çocuk gelişimi okurken ki derslerimizden yaşam becerileri, okul öncesi çocukların yaşam beceri kabiliyetlerinin artırılması en zevk alarak okuduğum ders buydu mesela. Ben burada kendimize yaşam becerileri dersi icat ettim. Haftalık bizim yaşam becerimiz vardır…MKÇ$_2$".

"Ben her zaman aslında geçmişin eskiden oynanan oyunların çocuklara daha çok keyif verdiğini ve oradan bir şeyler yani bir fikir bir şeyler çıkartıldığını hep düşünmüşümdür. Yani bu ne olursa olsun yani bir ders çıkarır yani insan her yaşadığından, oyundan da mesela çıkartıp o yüzden ben kendi zamanımla ya da hatta bir tık daha geriye gittiğim zaman da oluyor mesela kendi annemin babamın zamanlarında…Daha çok kendi zamanlarımdan katıyorum ben açıkçası yani TFA$_1$"

Öğreticiler aynı zamanda ekranın ve pandemi döneminin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak amacıyla çocukların kendileri ve aileleri ile iletişime geçmektedirler. Ancak bu noktada öğretici, çocuk ve aileyi de aşan çok daha yapısal ve kurumsal tedbirlerin ve çözümlerin gerekliliği de ortaya çıkmaktadır.

"Bu işte ailenin ilgilenmesi veya da ailenin sosyalliği ile alakalı. Asosyal bir aileyle ise çocuk zaten oyuna katılımı, oyun kurması falan çok çok az. Oyun kuramıyor zaten eğer asosyal bir aileyle…Bu konuda senenin başından beri lütfen sosyalleşin dediğim velim bile var yani. Çünkü hiç komşuya vesaire hiçbir yere gitmiyorlar, pandemide de hiçbir şekilde dışarı çıkmamışlar yani MKA$_2$".

"…bu seneki çocuklarımın arasında böyle çok bağımlılığı olan çocuklar yok. Sene başında vardı, biz bunları anladığımız zaman zaten veli ile görüşüyoruz, diyoruz ki hani ekran bağımlılığını azaltalım. Azalttığı zaman zaten onlar da evin içinde de faydalarını görüyorlar, biz okulda da faydalarını görüyoruz… MKA$_1$"

Öğreticiler aynı zamanda oyun süreç becerilerini gösteremeyen çocuklarla özel olarak ilgilenmek zorunda kaldıklarını vurgulamaktadırlar. Bu anlamda oyun süreç becerilerini gösteremeyen ve oyun tercihleri farklılaşan çocuklar öğreticilerin serbest oyun vaktindeki rolünü artırmaktadır.

Arkadaş İlişkisi Kurma Becerisi ve Pedagojik Yöntemler

Öğreticiler, serbest oyunda tanıklık ettikleri çocukların arkadaş ilişkilerinde uyum sağlama gibi olumlu; birbirleriyle ilişki kuramama, kişilik çatışması, kurallara uymama, oyun bozma, haksızlık yapma, zarar verme, dışlama, kıskançlık, oyuncak paylaşamama, arkadaş paylaşamama ve kötü söz kullanma gibi olumsuz durumlar yaşadıklarını ifade etmektedirler.

"…daha sakin çocuklar, daha güzel düzenli oyunlar kurmaya çalışırken hani belirli bir ahenkle ilerlemeye çalışırken bir bakıyorsun diğer bir çocuk o oyunu bozma ya da o hırçın oyunlar işte ortamın havasını değiştirici hareketlere sevk ediyor, kendi içinden gelen o fıtri şeyle duyguyla beraber bozmayı hedefliyor…MKÇ$_5$".

"…İşte mesela arkadaş kıskançlıkları efendim çünkü biri birine daha çok yaklaştığı zaman işte öbürünün bunu istememesi, bazı paylaşılamayan arkadaşlar oluyor her zaman olduğu gibi. Böyle işte: "Benimle oynasın, öbürüyle oynamasın."…MKÇ$_4$".

Oyun kuramayan çocukların diğer arkadaşlarına zarar verici ve oyunlarını bozucu tutumlar içerisine girmeleri de öğreticilerin yaşadıkları problem durumlar arasındadır. "…hani hayal dünyalarına bu yansımayınca çocuk ne oluyor oyun kuramıyor işte. Birbirine zarar veriyor, alıyor arkadaşının oyuncağına kaçıyor, alıyor ona zarar veriyor, alıyor onun bunun şeyini çekiştiriyor… TFÇ$_1$".

Ayrıca öğreticiler, gerçek oyun kuramayıp dijital oyunu canlandıran çocukların kaybolan mekânsal farkındalıklarının serbest oyun vaktinde problem oluşturduğunu vurgulamaktadırlar. Mekân anlamında farkındalığı olmayan çocukların diğer arkadaşlarının kurdukları oyunlarının içine girerek ya da çarparak bozabildiklerini ifade etmektedirler. Öğreticiler bu çocukların bozucu tutumlarını mekânı kendilerinin zannetmesine de bağlamaktadırlar. "…Yani orası sana ait değil. Sen üç kişi kurdun orada bir oyun ama ben burayı istediğim gibi dağıtabilirim. Yani, zaman-mekân algısı kendine göre…MKÇ$_7$".

Öğreticiler, oyun içerisinde meydana gelen anlaşmazlıkları çocuklara davranış eğitimi verebilmek için bir fırsat olarak değerlendirdiklerini ifade etmektedirler.

"…Nasıl söyleyeyim size şimdi okul öncesi bir fırsat eğitimidir. Aynı zamanda kavga eden iki çocuk sizin için bir fırsattır, düşen çocuk fırsattır, efendim ağlayan çocuk bir fırsattır…MKÇ$_2$".

"…Bazen mesela bu yine günlük akışta günlük hani kurallarımız olsun bunları vermek istediğimde o an oyunu izliyorum, girebileceğim bir oyunsa ya da bir o an aralarında anlaşmazlık çıktı mesela, nasıl davranmaları gerektiğini yine oyun, ben de oyun oynayarak öğretiyorum MKÇ$_3$".

Öğreticiler, oyun içerisinde çocuklar arasındaki ilişkileri düzeltmek için birtakım yöntemler uygulamaktadırlar. Bu yöntemler çocukların arkadaşlarına karşı iyi ve uyumlu tutumlarını pekiştirme ya da uyumsuz ve zarar verici tutumlarını önlemeye çalışmak şeklinde olmaktadır. Öğreticiler, bu noktada sözlü uyarı ve ekrandan kaynaklandığını düşündükleri durumlarda çocuklara ekranın olumsuzluklarını anlatma şeklinde yöntemler kullandıklarını ifade etmektedirler.

"…Kimi savaş oyunu oynamak istiyor bir dönem yine şimdi artık biraz daha engelledim…Dijital oyunu canlandırıyorlar, boğazlarını kesiyorlar bilmem neler. Yani çok zor oluyor onu unutturabilmek sınıfta…işte o korkunç oyun sahnelerini çok tekrarlıyorlar. Savaş oyunu oynayanlar var. Israrla yani defalarca hani uyarma ihtiyacı hissettiğim çocuklar oluyor…bu çok kötü çocuklar oynamayın, bunlarla sizleri korkutmak istiyorlar, bunlar gerçek değil filan öyle konuşuyorum MKÇ$_1$".

Öğreticiler çocukların arkadaşlarına karşı iyi tutumlarını övgüyle pekiştirmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Bu övgü ile diğer çocukların da bu kazanımı elde etmelerini hedeflediklerini vurgulamaktadırlar.

"Kendilerinden öğrendikleri şeyler varsa onları aktarabiliyorlar arkadaşlarına. Ben böyle takip ettiğim sürece olumlu şeyse onları destekliyorum…oyun oynarken işte kardeşi olup kardeşiyle oyun oynadığında öğrendiği davranışlarını olumlu davranışları sınıfa yansıtan, anlatan işte: "Sıra beklemeliyiz." işte paylaşarak oynamayı veya işte: "Ben bununla oynarken sen bununla oynayabilirsin." diye bu şekilde davranışlar görüyorum çocuklarda, onları da biz destekliyoruz…TKÇ$_1$"

"…eğer mesela yanlışlığı yapacakken vazgeçmiş ise özellikle bunları yakalamayı çok seviyorum: "Aferin sana." diyorum: "Hadi çocuklar." bunu hemen abartıyorum arkadaşlarına…İyi davranışını yakalayıp oyunda bile onu hani kazanıma çevirmeye çalışıyorum MKÇ$_1$".

Öğreticiler, oyun içerisinde çıkan anlaşmazlıkları önlemek ve çocukların birbirlerine karşı anlayışlı ve yardımsever olmaları için din ve değerler eğitiminden yararlandıklarını ifade etmektedirler. Bu anlamda empati, adalet, yardımseverlik gibi değerleri anlatarak ya da Hz. Peygamber'in hayatından ve hadislerinden örnekler vererek çocukların ilişkilerini düzeltmeye çalışmaktadırlar.

"…gruplamaları mesela sınıfta sessiz kalanlar, atak olanlar kabul gören çocuklar kabul görmeyen bizim tek sorunumuz bunları bunları öğretmek değil ki, empati kurmayı öğretmek. Çocuklar birbirlerini ötekileştirmeden yani burada çocuklar çok saf masum gelmiyor: "…biz üçümüz arkadaşız sen bizim arkadaşımız değilsin." Bunlar bizim hemen hemen her gün duyduğumuz sözler. Başta duyduğumuz sözler senenin sonunda bunların hiçbiri kalmıyor Allah'ın izniyle…Orada duran ablalarımız da çocukların eşit dağılmalarını sağlıyorlar. Yani biri hep ben tramboline çıktım hep trambolinde değil, dönüşümlü bir şekilde hepsinden faydalanmalarını sağlıyorlar MKÇ$_2$".

"…Ben normalde oyuncaklarını da toplatıyorum. Yani yaptıklarını kızlara diyorum ki kızlara kendi alanlarını, erkeklere kendi alanlarını. Bazen kızlar yavaş kalıyorlar, erkekler geliyorlar işte: "Aa toplamamışlar.". "Arkadaşlarımıza yardım edelim, yardım etmek güzel bir şeydir

değil mi?" Peygamber Efendimizin Hadis-i Şeriflerini falan söyleyerek işte: "Bir taşı bile en küçük sadaka yapmak istemez misiniz? Gülümsemek sadakadır, yardım etmek sadakadır. Hadi bir sadaka yapalım, arkadaşlarımıza yardım yardım yapalım." Hani bir taşı bile kaldıran Peygamber Efendimizin örneğini vererek böyle anlatıyorum. Onlar da yardım ediyorlar, mutlu oluyorlar, öğrenmiş oluyorlar yani yardım etmeyi, paylaşmayı öğrenmiş oluyorlar…TKÇ$_1$".

Ayrıca öğreticiler, çocukların kural tanımama, oyun bozma ya da arkadaş dışlama gibi tutumlarını oyun içerisinde adap konularından örnekler vererek düzeltmeye çalıştıklarını vurgulamaktadırlar. Bu anlamda misafirlik, kapı çalma gibi adapları anlatmakta ve canlandırmaktadırlar.

"…Evcilik oynarken atıyorum kim misafir geliyor, işte bir çocuk misafir olarak geliyor: "Biz seni istemiyoruz." diyor. Mesela diğeri diyor ki: "Biz seni istemiyoruz, sen oyunumuza girme." diyor mesela. Orada biz diyoruz ki: "Ama işte misafiri istemiyoruz diyebilir miyiz? İşte annemiz eve misafir kapımız çaldı, eve bir komşumuz geldi annemiz diyebilir mi ki: "Ben seni istemiyorum, misafir olmanı istemiyorum, evime ya da işte ben seni ben seninle konuşmak istemiyorum, muhabbet istemiyorum etmek istemiyorum." diyebilir mi?" Onlar da: "Yok diyemez." falan diyorlar: "O zaman siz neden diyorsunuz?" falan dediğiniz zaman: "Ha tamam, unutmuşum, gelsin o zaman." diyorlar. Mesela hani bu da oyun içi kazanım oluyor MKA$_1$".

"…Mesela ev yapıyorlar işte diyelim diğer çocuklar rahatsız edip zıplıyorlar falan ya, şeyde büyük legolarımız var, tuğla blok şeylerimiz: "İşte bakın çocuklar, evlere kapıdan girilir." şey zil şey yapıyorum, hemen geliyorum kapıyı: "Dindan dindan." kapıyı vuruyorum, işte arkamı dönüyorum böyle onu hatırlatıyorum gibi falan yani her şeyi oyununda bir şeyler kazandırmaya çalışıyorum…ahlâkî olan şeylere oyunda da olsa muhakkak vurgu yapıyorum…MKÇ$_1$".

Öğreticiler anlaşmazlık durumlarını çözüme kavuşturmak için çocukları yönlendirmek ya da onları dinleyerek kendilerinin çözüm bulmalarını sağlamak gibi yöntemler de uygulamaktadırlar. Öğreticiler, bu yöntemlerle çocukların problem çözme becerilerini de geliştirmeyi hedeflediklerini vurgulamaktadırlar. Bu bakımdan öğreticilerin rolü dönemin başlarında yönlendirici iken sonuna doğru çocukların çözümü kendilerinin bulmalarını sağlamaya çalışmak şekline dönüşerek azalmaktadır.

"…iki tarafı da haklı veya suçlu diyerek değil, anlaşmazlıklardan bahsediyorum: "İki tarafı da dinleyelim. Sen olsan ne yapardın, sen olsan ne yapardın?" çözümü kendileri buluyorlar. Sonra diğer sosyal hayatlarında da çözümü böyle konuşarak…MKÇ$_2$".

"…oyun kurarken fikir ayrılıkları olup tartışabiliyorlar ve bu noktada benim rehberliğime ihtiyaç duyuyorlar. Bana geliyorlar, söylüyorlar dediğim gibi ilk başlarda ben onlara rehberlik yapıyordum, sonradan problemleriyle onları baş başa bırakıp onları gözlemliyorum MKÇ$_6$".

Öğreticiler, anlaşmazlıkları çözümleyebilmek için çocuklara kendileri oyun oynattıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öğreticiler, oynattıkları oyunlarla çocukların oyun becerileri ile tercihlerini geliştirebilmeyi amaçladıklarını belirtmektedirler. Bu bakımdan kendilerinin çeşitli oyunlar bilmeleri ve üretebilmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar.

"…mesela baktım birden oyun odasında kavgalar falan başlamış, başlıyor ve o çocuklar hareketli oyunu daha çok seviyor ya da böyle kazanmalı oyunları çok seviyor. Hemen o tarz bir oyunla devreye girersem o günü daha az kavgayla atlatıyoruz. Ama eğer kavgalar başladı, ben o çocukları tanımayıp sürekli kavga ayıran pozisyonda oldum mu onlar kavga ediyor, ben ayırıyorum. Onlar kavga ediyor, ben ayırıyorum oluyor. Ama dediğim gibi tanıdığım için onları ya da o an neye ihtiyaçları var onu bildiğimde direkt devreye…MKÇ$_3$".

"…hep yedekte bir oyunumuz olması lazım. Yani benim oyun bilmem bu kadar, ben bu kadar oyun biliyorum diye bir şey yok bizde. Biz de çok üretmemiz gerekiyor. Benim oyunlarım bitti bu olmuyor. En basitinden dediğim gibi bir kağıtla, bir kalemle, hani onunla bile oyun üreterek çocuklarımı dedim ya birbiriyle tartışıyorlar ya da kavga ediyorlar hemen oyuna dönüştürerek o olayı dikkatlerini dağıtabiliyoruz MKÇ$_3$".

Çocukların oyun içerisinde birbirlerine zarar verme ve şiddet uygulama durumlarına karşılık öğreticilerin uyguladıkları yöntemler zarar verenlerin kendi hatalarını anlamaya yönelik uygulamalar şeklinde olmaktadır. Öğreticiler öncelikle çocukların bu tutumlarını zarar verirken kendi hissettikleri ya da arkadaşlarına hissettirdikleri duygulardan yola çıkarak hatalarını anlamalarını ve karşı tarafın gönlünü almalarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Bu yöntemlerle problemin önüne geçemeyen öğreticiler oyuna ara verdirmek ya da farklı bir mekânda onları sakinleştirerek konuşmak şeklinde şiddet uygulayan çocukları oyundan uzaklaştırıcı yaptırımlar uygulamaktadırlar. Çocukları sakinleştirmek noktasında da onların psikolojilerini dikkate alarak dinî eğitim vermek gibi yöntemler uyguladıklarını belirtmektedirler. Öğreticiler, ayrıca arkadaşlarından şiddet gören çocuklara bu durumu öğretmenlerine bildirmelerinin gerekliliğini de vurgulamaktadırlar.

""Zarar veriyorsun, sence zarar vermek şöyle mi, iyi mi ya da zarar verince kendini nasıl hissediyorsun?"… "Birine vurunca…üzülmeyecek misin?" gibi MKÇ$_3$".

"…zarar gören biri varsa…Birbirlerini gönlünü almak gönlünü alarak barışıyorlar, konuşuyorlar, kaldıkları yerden oyuna devam ediyorlar…Hiç durduramadığımız bir çocuk olursa da mesela gerçekten zarar veriyor, bilmem ne yapıyorsa: "Biraz dinlenmek ister

misin?" diyorum mesela. Hani "Biraz izle, bir kendine gel." Mesela bizzat yanına gidip: "Besmele çekelim oğlum." diyorum: "Tamam hadi bir besmele çekelim, bir kelime-i şehadet getirelim." diyorum mesela. Ama herkesin içinde değil de bizzat ona hani öğretmeninin ona kızmadığını, onu yani: "Seni anlıyorum, sana hak vermiyorum, ama seni anlıyorum."…MKÇ$_2$".

"…eğer rahatsız ediyorsa öğretmenine gelmek zorunda olduğunu serbest oyununda daha iyi anlatabiliyorum MKÇ$_1$".

Ayrıca bu tutumların ve birbirlerine karşı kullandıkları kötü sözlerin ekranın etkisiyle de olabildiğini deneyimleyen öğreticiler, çocuklara ekranın olumsuz yanlarını anlatarak onları ekrandan uzaklaştırmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Bu konuda aileleri de bilinçlendirmek amacıyla aileler ile görüşmeler yaptıklarını vurgulamaktadırlar.

"…Böyle hırsız polis oyunlarını çok seviyorlar birini yakalama gibi, bir de böyle büyük ihtimalle izlediklerinden, bıçaklama şeyleri çok fazla var. Onu tabii ki şey yapıyoruz, dikkatini başka yöne çekmeye çalışıyoruz…"Onu izleme." filan diyorum…MKÇ$_3$".

"…Yani mesela bu ben de açıkçası bahsettikleri kişinin bir videosunu izledim. Hani en azından bana söylüyorlar bu karakteri: "Bakayım bu kimmiş?". O kişinin küfürbaz biri olduğunu mesela görüyorum. Dedim ki mesela: "Bu çocuk yanlış bir şey yapıyor, hani bu küfürleri kullanıyor, bu küfürleri kullanmaması gerekiyor." Bunu bahsettiğimde hem o çocuğa bir değer anlamında bir şey katmış olduk hem de bunun yanlış bir şey olduğunu, izlediği şeyin de yanlış bir şey olduğunu öğretmiş olduk TFA$_2$".

"…bu seneki çocuklarımın arasında böyle çok bağımlılığı olan çocuklar yok. Sene başında vardı, biz bunları anladığımız zaman zaten veli ile görüşüyoruz, diyoruz ki hani ekran bağımlılığını azaltalım. Azalttığı zaman zaten onlar da evin içinde de faydalarını görüyorlar, biz okulda da faydalarını görüyoruz…MKA$_1$".

Öğreticiler, ayrıca oyunlarda arkadaş ilişkilerinin gelişmesi adına grup oyunu oynayamayan çocuklara daha çok iş birlikçi oyunlar oynattıklarını belirtmektedirler.

"Yani şu çocuğun bireysel hani herkes oynuyormuş gibi gözükür de herkes bireysel oynar ya, o o zamanı atlatamayan çocuklar oluyor. Yani o gelişim sürecini atlatamamış, hala onda olan çocuklar oluyor. Bunu biz gözlemlemelerimizle keşfediyoruz. Daha çok iş birliğine dönük oyunları oynuyoruz. Senenin başında daha çok el ele tutuşulan, ortak hareketler yapılan çember oyunları, dönmeli oyunlar…MKÇ$_2$".

Ayrıca öğreticilerin bir kısmı haftanın bir gününü oyuncak günü olarak belirlediklerini ifade etmektedirler. Öğreticiler, küçük yaş grubu çocukların oyuncaklarını paylaşma konusunda sıkıntı yaşadıklarını deneyimlemektedirler. Bu noktada öğreticiler,

getirilen oyuncaklar üzerinden çocuklara paylaşma değerini öğretmeye çalıştıklarını vurgulamaktadırlar.

> "…küçük yaşlar yaş grubu ya da ilk kez evden ayrılmış, buraya ilk buraya başlayan çocuklarda daha bireysel oyunlar ya da arkadaşıyla böyle iletişime geçmemek için kendi halinde takılıyor. Özellikle oyuncak getirdikleri günlerden evden pazartesi günü oyuncak günümüz, bugün mesela kendi oyuncağıyla oynamak istiyor, oyuncağını paylaşmak istemiyor MKÇ$_3$".

> "…Mesela cuma günler serbest oyun, oyuncak getirme günümüz. Mesela çok kıymetli olsun olmasın kesinlikle getirdiği oyuncağı: "Benim." demiyor ortaya koyuyor ve o oyuncağı bütün arkadaşları paylaşıyor. O gün paylaşmak istemeyen kesinlikle bir sonraki hafta oyuncak getiremiyor gibi bir kuralımız var…MKÇ$_5$".

Öğreticiler, oyun içerisinde kural tanımayan ya da arkadaşlarına zarar veren çocukları diğer çocukların oyunlarına katmak istemediklerini deneyimlemektedirler. Arkadaşlarının vermiş oldukları bu tepkinin problem oluşturan çocukların tutumları üzerinde azaltıcı etki gösterdiğini vurgulamaktadırlar.

> "…kural tanımayan çocukları zaten diğerleri direkt oyun dışı. Hiç kimse oyunun içine almak istemiyor, mutlaka o hani kurallara uymak o oyunun kuralları içinde sadık kalarak oynamasını istiyorlar…Çünkü o sert olan bakıyor ki hani böyle davranırsa oyun arkadaşlarıyla oyun oynayamıyor. Kimse onu kabul etmiyor, hani o tavrından vazgeçmek zorunda kalıyor. Başka kimse buna yaptıramaz o çocuğa ama o arkadaşıyla o oyuna girebilmek için bundan vazgeçiyor…MKÇ$_4$".

Oyuna Katılabilme Becerisi ve Pedagojik Yöntemler

Öğreticiler, çocukların oyun içi arkadaş ilişkileri kadar oyunlara katılabilme becerilerinin de kendilerinin serbest oyun vaktindeki rollerini belirlediğini ifade etmektedirler. Bu anlamda kurs sürecinin başında oyuna katılamayan çocukların olduğunu deneyimlemektedirler.

> "Ya başlarda giremiyorlar yani birbirleriyle eğer tanımıyorlarsa birbirlerini arkadaş çok çekingen oluyorlar. Çok sosyalliği bilmiyorlar gerçekten…ilk başlarda şey oluyorlar birbirlerine oyuna giremeyen çocuklar, oyun ya da içlerine almak istemedikleri çocuklar oluyor, en çok onları gözlemliyorum…İlk zamanlar birbirlerine kaynaştırmaya çok çalışıyorum o serbest oyunda…MKÇ$_1$".

Oyunlara katılamayan ya da arkadaşları tarafından dışlanan çocukların katılımı noktasında öğreticiler, katılamayan çocukları ve diğer arkadaşlarını yönlendirici roller üstlenmektedirler. Öğreticiler, çekingenliklerinden dolayı oyunlara katılamayan çocuklarla

kendileri oynayarak ya da arkadaşlarına oyuna katmalarını teklif ederek oyunlara katılmalarını sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğreticiler, bu çocuklarla kendileri oynayarak hem katılamayan çocukların oyunlara ısınmalarını hem de diğer arkadaşları tarafından fark edilmelerini sağlamayı amaçlamaktadırlar.

> "…benim şöyle bir metodum var, böyle bazen çekingen çocukları çocuklar oyunlarını almıyorlar. Ben de şöyle yapıyorum şu dinolar var ya: "Gel." diyorum, işte: "Ali gel seninle biz dinoya bilelim, arkadaşların başka oyun oynasın." diyorum. Ben o çocukla dinoya biniyorum ve şeyim dinoya binerken: "La la la." böyle şarkı söyleyerek dinoya biniyorum. Sonra çocuklar bakıyor: "Öğretmenim Ali'yle dinoya biniyor ve çok eğleniyor." deyip o çocuğu da yavaştan oyunlarına katıyorlar. Sonra şey oluyor yanıma geliyor: "Öğretmenim ben de dinoya binebilir miyim?". "Tamam ben biraz yoruldum, sen Ali ile binerken ben biraz kenarda işte oturayım." diyorum. Ben kenara çekiliyorum, çocuk doğal olarak şey olmuş oluyor, o şekilde ben onunla oynadığımda diğerleri de onu öğretmenim: "Aa onunla birebir oynuyor." diye yanlarına alıyorlar. İllaki bunda bir müdahaleniz oluyor MKA$_2$".

Öğreticiler oyunlara katılamayan ya da dışlanan çocukların oyunlara katılımı için oyun dışı kalan bu çocukların duygularını ön plana çıkararak diğer arkadaşların empatik yaklaşmalarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca, bu çocukları oyunlarına katan arkadaşlarının tutumlarını vurgulayarak ve ödüllendirerek diğer çocuklara model olmaları konusunda farkındalık kazandırmaya çalıştıklarını vurgulamaktadırlar. Yine bu konuda da misafirlik adabı gibi adap örneklerinden yaralanarak oyunlara katılamayan çocukların katılımını sağlamaya çalışmaktadırlar.

> "…O çocukları oyunlarına dahil etmeye işte: "Arkadaşınız burada üzgün ya da hadi gel onu da tutup oynayın."…MKÇ$_1$".

> "…İşte oyun oynuyorlar, yeni gelen bir çocuğu işte arkadaşı geldi: "Hadi sen de gel bizimle oyna." dedi, oyuna kattı. Şey yapıyorum: "Aa çocuklar bakın, Ayşe Ahmet'i ne kadar güzel oyununa davet etti değil mi? Daha yeni geldi arkadaşınız. Misafire ne yaparız? Misafir geldiğinde de evimizde böyle ikram ederiz, onu işte yanımıza otururuz, onunla sohbet ederiz. Arkadaşınız da onu yaptı." deyip pekiştirebiliyorum…MKA$_2$".

Öğreticiler, dijital oyunlara göre kurs içi oyunları basit bularak katılmak istemeyen çocuklara kurs içi oyunları överek ya da sevdikleri oyunları oynatarak onların kurs içi oyunlara katılımlarını artırmaya çalıştıklarını belirtmektedirler. Bu anlamda çocukların hoşlandıkları hareketli, hızlı ve grupla oynanan oyunları oynattıklarını ifade etmektedirler.

> "…Yani böyle sürekli böyle bir şey çabası içerisindeyim onları ikna etme çabası…mesela gelip: "İşte ben telefonda şu oyunu oynuyorum öğretmenim biliyor musun?". İşte: "Evde bizim Playstationımız var, abimle oynadık…Hani bunlar çok cazip geliyor. Aslında kursta

oynanan oyunları biraz basit görüp de hani çok da şey yapmıyorlar, ama ben bir şekilde onları ikna edip oynamalarını sağlıyorum. Yani: "Bu oynadığımız oyunlar hiçbir oyuna benzemez." diyorum, yani o şekilde TFA$_1$".

"…Mesela ben onların daha çok böyle hareketli oyunları istediklerini anlıyorum. İşte o mesela çamaşır makinesi dediğim oyunu, böyle hızlı hızlı dönme, ilk başta kutu kutu pense diye başlıyoruz. O tarz bir oyun ya da böyle misafir ev sahibi oyunu oynuyoruz. İşte sınıfı yarıya ayırıyorum, kimisi misafir kimi ev sahibi arkadaşı. El ele tutuşup hızlı hızlı herkes: "Hadi ev sahibi kapıyı açıyor, misafirler geliyor." Şeklinde, aç kapa aç kapa. Onlar oyun hızlı ve hareketli oyunlara daha çok dahil olmak istiyorlar…MKA$_3$".

"…Hani özel çaba, toplu oynanabilecek oyunlarla bu da hani hep birlikte, işte kalabalık bir şekilde, grup halinde oynanabileceğimiz oyunlarla, böyle onu dahil ettikçe ettikçe o zaman daha kolay oluyor…MKÇ$_4$".

Ekran maruziyeti olan çocukları kursa kazandırmak amacıyla bir öğreticinin kurs içerisinde dijital oyunları kullanması dikkat çekmektedir. Öğretici bu oyun esansında ekran maruziyeti olan çocukların da oyunlara katıldığını ve problem durumlarının azaldığını belirtmektedir.

"Özellikle son dönemde işte bu dijitalleşme ile çocukları orada tutabilme, işte orayı sahiplenme özelliğini kazandırmak adına hem çocuğu oyuna dahil etme hem o sıraya girebilme bazı becerileri kazandırabilme, işte sabretmeyi öğretebilme adına hem çocuk sorumluluğu bilecek. İşte worldwallar, işte okul öncesi oyunlarına uygun, işte dikkat toplama oyunları vesaire bu tarz oyunları çok seviyorlar. Hareketli oyun oynayacaklarsa çark oyununu açıyoruz, eğer sakinler ise dikkat toplama oyunları, kart eşleştirme oyunlarını oynuyoruz. Çok güzel hazırlanmış, bu anlamda hazırlanabilecek kapasitede yani kolaylığı olan oyunlar. Kendimiz de hazırlayabiliriz, ama hazır oyunlar da var. Onları oynarken çocuk büyük keyif alıyor, etrafını görmüyor, dikkati sadece o oyunda oluyor. Yani başkasını itme kakma, ondan sonra ne bileyim başkasını dışlama bunu da yaşatmadığı için o çocuk. Tam böyle gitme vaktine ben özellikle ayarlıyorum ki çocuk biraz daha dinginleşsin, dinlensin. Bundan da çok büyük keyif alıyor, işte telefon tablet oynayan çocuklar da oradan keyif almış bir şekilde çıkıyor. Aslında hani onu da kullanmış oluyoruz, çocuğu orada da kazandırmış oluyoruz MKA$_3$".

Oyun Kurma Becerisi ve Pedagojik Yöntemler

Öğreticiler, kurs sürecinin başında kendi başına oyun kuramayan çocukların olduğunu deneyimlemektedirler. Bu anlamda serbest oyun vaktinde oyun kuramayan

çocukların da kendilerinin özel ilgisine ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadırlar. Öğreticiler bu çocuklara oyun kurma noktasında başlatıcı ve yönlendirici roller almaktadırlar.

> "…İlk başta benim yardımımla kuruyorlar…Bu sınıfta ben kurdum oyunu dönem başında. Bir ay sonra ufak ufak kendileri kurmaya başladılar…MKA_2".
>
> "Her çocuk oyun kuramıyor…Yani yönlendirme hani işte takıldıkları konularda işte ya da işte anlaşamadıkları konularda yönlendirme etkisi oluyor yani TKA_1".

Öğreticiler, kendi başına oyun kuramayan çocukların üretkenlik becerilerini artırmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Bu anlamda çocukların üretkenliklerini azaltan ve dikkatlerini dağıtan oyuncak, oyun hamuru kalıbı gibi materyallerin kullanımını azaltacak yöntemler uygulayan öğreticiler bulunmaktadır. Öğreticiler bu tür uygulamalarla çocukların düşünerek ya da hayal güçlerini kullanarak kendilerinin oyun üretip kurmalarını sağlamaya çalıştıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğreticiler, çocukların geniş, ferah ve boş ya da dış oyun alanlarının çocukların üretkenliklerini artıracağına da dikkat çekmektedirler.

> "…çok fazla oyuncak da çocukları bıktırıyor diye düşünüyorum ya da ne yapacaklarını bilemiyorlar çok fazla oyuncakla…Ben dedim ki: "Dönem dönem oyuncakları çıkaralım, dönem dönem onları kaldıralım." dedim…çok fazla oyuncak taraftarı değilim merkezlere de zaten çok az oyuncak koyuyorum o şekilde…MKA_3".
>
> "…birazcık da oyun hamuru kalıplarından onları kurtarmaya çalıştım. Yani şöyle diyeyim hep aynı kıyafet, pasta işte süslüyorlar filan yapıyorlar ya… şimdi: "Aslında ben hiç oyun kalıbı kullanmadan şöyle yapabilirim, işte ev bahçe gibi filan filan." Böyle ya da işte o karakterleri yapmaya başladılar o dediğim grup…$MKÇ_1$".

Oyunu Sürdürebilme ve Uygulayabilme Becerisi ve Pedagojik Yöntemler

Öğreticiler, kurs sürecinin başında çocukların birçoğunun oyunları sürdürme ve uygulama noktasında zorluk yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu anlamda çocukların başladığı işi sürdürebilme, kas, motor, hareket, koordinasyon, dengede durma ve iletişim kurma gibi yetkinleri gösteremediklerini deneyimlemektedirler.

> "Oyunda kalabilme süreleri de işte kısa…çok çabuk sıkılıyorlar çocuklar. Oyun kuruyorlar yani kuruyorlar, oynuyorlar, biz olsak o oyunları uzun süre oynardık mesela, geliştirirdik… $TKÇ_1$".
>
> "…Ama bu yıl çok daha artarak geldi ve sınıfımın çoğunda mutlaka harf söyleyemeyen, neredeyse hepsini söyleyemeyen, telaffuz edemeyen öğrenciler vardı… MKA_2".
>
> "…Bakın hocam dengede durma ip seriyorum yükseklik falan yok. Bir urganı halının üstüne seriyorum çocuklar diyorum, Bunun üstüne basa basa yürüyeceksiniz. Kimi yürüyor kimi

vücudu ipin üstünde duramıyor çocuk. Yükseklik falan yok ya halının üzerinde anlatabildim mi yürüyemem ki diyor, düşerim diyor… MKÇ$_2$".

Çocukların bu becerileri de öğreticilerin serbest oyun vaktindeki rollerini belirlemektedir. Öğreticiler, oynatacakları oyunları çocukların bu yetkinliklerini geliştirecek yönde seçtiklerini vurgulamaktadırlar.

"…Bir tane öğrencimin neredeyse yirmi küsür harfi bilmiyordu, ya söyleyemiyordu, bilmiyordu değil, yirmi küsür harfi söylemiyordu. Aileye sağ olsunlar sözümü dinlediler ve destek aldılar, dil terapisine gidiyorlar. Önceden yani söylediği hiçbir şeyi ben anlamazken şu an işte söylediğini, ne istediğini ya da işte ne yapmak istediğini anlayabilecek seviyedeyiz. Ama bunda tabii o sözel parmak oyunlarının, işte şarkılı oyunlarımızın da çok etkisi var. Hiçbir şey olmazsa bir eski minder oynatıyorum ya da bir yağ satarım bal satarım mutlaka bir şeylerin telaffuz etsin çocuk…MKA$_2$".

"…Ben burada kendimize yaşam becerileri dersi icat ettim…İşte şu oturulan banklar var ya onları bir parkur hazırlıyorum mesela onun altından geçecekler. İplerimiz var, onu sandalyelere bağlamışım, onun üstünden atlayacaklar. Efendim orada blokları dizecekler, kaydıraklarımız var kaydıraktan kayacaklar ve potaya topu atacaklar, tamam mı? Bak zıplama yaptı, altından geçti, üstünden geçti, zihnini kullandı, gitti oradaki topları topladı bilmem ne. İstediğim kadar artırabilirim bunu. Ondan sonra kaydıraktan da kaydı, yani çocuk girmediği şekil kalmadı. Mesela ipi boy boy diziyorum mesela, bağlıyorum bir yere, çocuklar şu şekilde geçecekler, şimdi şöyleyse şöyle geçiyor altından. Biraz daha indirsek bedenini ona göre koordine ediyor. Daha indirsen ona göre koordine ediyor anlatabildim mi?…ya da bir engelin altından geçecekse işte birinde başına eğerken diğerinde sırtını da eğmesi gerekiyor. Birinde beline kadar eğilmesini, diğerinde çömelmesi gerektiğini, diğerinde askerlerin yaptığı gibi böyle kolun üstünde sürükleyerek gitmesi gerektiğini işte beden koordinasyonu buydu…Yani onun önüne bir şey koyuyorum, bunların için çaba sarf ediyor anlatabildim mi? Odaklanma süreleri artıyor, bilgiyi toparlama sureleri artıyor, sürdürebilme, zevk alma, bunlar hepsi artıyor, olumlu anlamda her şey artıyor…MKÇ$_2$".

Oyun Tercihleri ve Pedagojik Yöntemler

Öğreticiler, çocukların bildikleri ve oynadıkları oyunların sınırlı kaldığını deneyimlemektedirler. "…bizim çocukken oynadığımız oyunlar ile alakası yok. Yeni nesil çocukları doğru düzgün oyun bilmiyor… TFÇ$_1$".

Çocukların oyun tercihleri de öğreticilerin oyun deneyimlerini belirlemektedir. Öğreticiler gerek ders içerisinde gerekse ders dışında oynatacakları oyunları belirlerken çocukların oyun tercihlerini dikkate aldıklarını ifade etmektedirler.

"Çocukların isteğine göre yani hangi oyunu oynayalım diye soruyorum, onlar belirliyor daha çok oyunları…Hani öncelikle program hazırlarken o anı hayal ediyorum ve çocukların da huyunu suyunu az çok bildiğim için hangi oyundan hoşlanırlar diye onu bir empati kuraraktan öyle şey yapıyorum programa yerleştiriyorum oyunu MKÇ$_6$".

Ayrıca öğreticiler, günümüzde çok çeşitli oyun bilmeyen çocukların oyun tercihlerini genişletmek için çocuklara çeşitli oyunlar öğretmeye ve oynatmaya çalıştıklarını vurgulamaktadırlar.

"Vallahi onlara hiç bırakılmıyor ki o kadar geniş oyun yelpazesi sunuyorum ki hiç hayatlarında görmeyecekleri oyun yelpazesi sunmuşum anlatabiliyor muyum? Belki bir oynadığımız oyuna bir daha hiç sıra gelmemiş ve her gün farklı bir şeyi keşfetmek onların çok hoşuna gidiyor MKÇ$_2$".

Öğreticiler, çocukların tercih ettikleri oyunlar kendilerine ve arkadaşlarına zarar verme noktasına geldiği zaman yönlendirici bir rolle oyun değişikliği yaptırarak zararların önüne geçmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler.

"…bazen çok böyle hoplayıp zıplamak koşturmaca falan böyle bir şey olduğunda ben müdahale ediyorum. Hani bütün mutlaka biri zarar görüyor o durumda eğer öyle olursa. İşte o zaman: "Ya hani acaba şöyle mi yapsak?" falan da böyle akıllarına bir şey getirince…"O zaman, hadi o zaman şunu oynayalım." diye belki işte ya da "Oturarak hadi bir şeyler kuralım mı, ne yapalım?" falan diye böyle bir böyle yönlendirmeler yapıyorum. Ben hani yolu gösterip öyle diyeyim size gerisini onlara bırakıyorum. Ama koşturmalarında filan mesela çok koştuklarında bazen terliyorlar vesaire o zaman izin vermiyorum. "Tamam artık çok yorulduk, bakın kalbimiz çok hızlandı. Şimdi ne yapalım? Hadi biraz sakinleştirelim. Hadi başka bir şeyler yapmaya çalışalım. Ne yapalım?" filan onlara buldurmaya çalışarak falan bu şekilde böyle bir yönlendirme ile…MKÇ$_4$".

Öğreticilerin Problemleri Önleyebilmelerinde Etkili Olan Durumlar

Öğreticilerin deneyimlerine göre kurs sürecinin başında çocuklar arasındaki olumsuz ilişkiler, çocukların oyun içerisinde gösteremedikleri diğer beceriler ve oyun tercihleri serbest oyun vaktinde problem oluşturabilmektedir. Öğreticiler, yaşanan bu problemlerin oluşumu ve önlenmesinde kendilerinin çocuklarla ilgilenme durumları ve sınıf yönetimi becerileri, oyun mekânının genişliği, yardımcı personel desteği ve aile desteğinin etkili olduğunu ifade etmektedirler. Bu anlamda öğreticiler yaşanan problemlerin kendilerinin çocuklarla ilgilenme durumlarını artırdığını vurgulamaktadırlar.

"…İlk zamanlar birbirlerine kaynaştırmaya çok çalışıyorum o serbest oyunda. Sonrasında bir grup oluşuyor yani mesela iki kişi çok kanki oluyorlar, bir çocuk: "Bir türlü bir şekilde giremiyorum." diyor. Ondan sonra işte bazen haksızlık yapıyorlar birbirlerine, gücü gücü yetene gibi yani. O adaleti sağlamak peşinde koşturuyorum serbest oyunda…MKÇ1".

"…birbirini ittirme kaktırma gibi şeyler olursa serbest oyun vaktinde oluyor ya da işte mesela geçen senelerde olmuştu, bu senelerde olmadı ama biri kendisini işte arkadaşına çekip orada sıkıştırma gibi durumlar: "İşte ben şunu yapacağım, ben sana böyle yapacağım." gibi deme durumları serbest vakitte oluyor…tehlikeli bir durum oluyor. Bir de zaten çocuklar dört yaşında ve altı yaşında oldukları için yani nasıl diyeyim ya zarar verme eğilimi demeyeyim de tam kişiliklerini ve benliklerini böyle hani ortaya çıkartma döneminde oldukları için yani baskı kurmaya çalışan çocuklar oluyor, ailesinde baskı gören çocukların daha çok dışa vurumu oluyor…oyun oynarken genelde çocukları yani hani gözlem dışı bırakmıyoruz…MKA1".

Öğreticiler, çocuklarla ilgilenme durumlarının onları gözlemleme ve onlarla oynama şeklinde gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Bu anlamda öğreticiler, serbest oyun içerisinde çocukları tanımak, anlamak, eğitmek, oyun süreç becerilerini geliştirmek ve tehlikelere karşı korumak için iyi bir gözlem ve onlarla ilgilenmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu anlamda ellerinden geldiğince onları gözlemlemeye çalıştıklarını belirtmektedirler.

"Ben o sırada hep yanlarında bulunuyorum. Çünkü her an her şey olabilir, okul öncesi dönemde çocuklar birbirlerine zarar verebilirler. Çünkü hani zarar verme bu zararın sonunu kestiremeyebilirler ben de o sebeple başlarında duruyorum, oyun zamanında serbest oyun zamanı mutlaka MKA2".

"…Bu arada da bekliyorum bazen. Azıcık ses yüksek ses gelse filan kavga ettiklerini hep topları ala ala yendim onu…MKÇ1".

Öğreticiler, serbest oyun vaktinde çocukları gözlemlerken eğitim anlamında neye ihtiyaç duyduklarını da anladıklarını ifade etmektedirler. Bu anlamda öğreticiler, serbest oyunu çocukları gözlemleyerek onların geliştirilmesi gereken yönlerini anlayabilmek için kendilerine bir alan açması ve vermeleri gereken eğitim yönünden ipucu olması bakımından önemli görmektedirler.

"…Hayatı orada yansıtıyorlar, en güzel serbest oyunda yansıtıyorlar…sana bir fikir veriyor ama hayatlarını az buçuk yansıtıyor ve sizden ne bekliyor, aslında neye ihtiyacın var, senin eğitim başlığı altında senden ne bekliyor aslında, çocuğun ihtiyacı ne, bunu bize gösteriyor. Çok önemli, çok kıymetli. O sırada da aslında, çok bir şey yapmayıp, biraz daha kenarda durup onları gözlemlemek en güzeli oluyor MKÇ7".

Öğreticilerin çocuklarla ilgilenme durumları birbirlerinden farklı olmaktadır. Bazı öğreticiler serbest oyun vaktini çocukları gözlem ve onların oyunlarına katılmakla geçirdiklerini ifade ederken bazıları ise bu vakitte sonraki dersin hazırlığı, ihtiyaç molası ve bireysel Kur'an dersi ile meşgul olduklarını dile getirmektedir. Tüm öğreticiler çocukları serbest oyunda gözlemlemek gerektiği konusunda hemfikir olmakla birlikte gözlem dışında yapmak zorunda kaldıkları her işin bunun önüne geçtiğini belirtmektedirler. Bu bakımdan çocukları tanıyamama ve olası tehlikelere karşı koruyamama gibi endişelerle diğer işlerle meşgulken bir yandan da çocukları gözlemlemeye çalışmaktadırlar. Öğreticiler bu durumun kendilerini zorladığını vurgulamaktadırlar.

> "…Onlara hadi şimdi oyun zamanı deyip de işte onları oyun köşesine itmiyorum, bakıyorum kim ne oynuyor. Her çocuk farklı oyunlar oynuyor zaten…Takip ederek ve onlarla o oyunu oynayarak. Biraz takip, uzaktan takip sonrasında oyuna dahil olarak fikirlerimi tamamen netleştirerek, yani bu şekilde TFA$_1$".
>
> "Serbest oyun vakti bizim için işte ders okutma vakti olduğu için ben genelde ders okutuyorum. Bizim için zor oluyor…Hem çocukları takip etmeye çalışıyoruz, oyun kuruyorlar mı, nasıl gidiyor oyunları, birbirlerine zarar veriyorlar mı, bazen koşturma veya düşme kalkma şeyler oluyor. Bir de aynı zamanda ders alırken ders aldığımız çocuğumuzun da dikkatini toparlamaya çalışmak gerekiyor. Çünkü bir tarafı oyun oynarken onun orada ders vermesi, ders okuması biraz zor oluyor, zorlanıyor. Hem okuyan çocuğumuzun dikkatini kendimize yöneltmeye çalışıyoruz hem de sınıfın geri kalanını takip etmeye çalışıyoruz, oyun kurmasında oynuyorlar mı ne yapıyorlar. O yüzden bizim için biraz benim için zor oluyor TKÇ$_1$".
>
> "Her zaman şöyle her zaman gözlemleyemeyebiliyoruz. Çünkü diyelim sadece ara vakitlerimiz olmadığı için, teneffüslerimiz olmadığı için o arada diğer dersin hazırlığını yapmamız gerekebiliyor…kişisel ihtiyaçlarımız olabiliyor onları halletmem gerekiyor…TKA$_1$".

Müfredatın yoğunluğundan dolayı serbest oyuna diğer öğreticilere göre daha az zaman ayıran öğreticiler de bu vakitte çocuklarla ilgilenemediklerini vurgulamaktadırlar.

> "…Ben şahsen hani şöyle bir özeleştiri yaptığımda hem eğitim öğretim içerisindeyiz hem oyun içerisindeyiz. O zaman eksik kalıyor bazı yönlerimiz zayıf kalıyor. Bu çocukların o oyun kurma noktasında çok inemiyoruz çok şahsım adına…Çünkü belirli bir koşuşturma içerisinde belirli bir müfredat yetişecek: "Şunu yetiştirmek zorundayız, bugün şu dersleri almak zorundayım." derken çocuğun oyun saati zaten sınırlı, bitiyor MKÇ$_5$".

Çocukları gözlemlemenin yanı sıra onların oyunlarına aktif olarak katılabilen öğreticiler, onları daha yakından tanıma fırsatı yakaladıklarını belirtmektedirler. Bu sayede

onları daha iyi anlayarak oyun içerisinde daha etkili bir eğitim sunabildiklerini vurgulamaktadırlar.

> "…Onlara hadi şimdi oyun zamanı deyip de işte onları oyun köşesine itmiyorum, bakıyorum kim ne oynuyor. Her çocuk farklı oyunlar oynuyor zaten. Zaman zaman evcilik oynayan kız öğrencilerimin evine gidip onlarla evcilik oynuyorum. Erkek öğrencilerimin yanına gidip işte top oynuyoruz…O çocuk oynadığı oyundan, işte sergilediği tavırlardan vesaire bu şekilde deneyimlerim oldu. Onlar yani bunu öğreniyorum mesela çok rahat gözlemleyebiliyorum bunu…Takip ederek ve onlarla o oyunu oynayarak. Biraz takip uzaktan takip sonrasında oyuna dahil olarak fikirlerimi tamamen netleştirerek…Bunun sonucunda mutlaka bir eğitim almış oluyor, yani bir bilgi oradan bir bir şey. Tabii ki bunu destekleyerek çocuk kendi başına bunu öğrenemeyebilir. Ama işte orada çocukla beraber oynadığınızda ona onu aşılıyorsunuz zaten TFA$_1$".

Öğreticiler, serbest oyun içerisindeki problem durumları önleyebilmelerinde çocuklarla ilgilenme durumları kadar sınıf yönetimi becerilerinin de etkili olduğunu belirtmektedirler. Sınıf yönetimi konusunda kendilerini başarılı bulan öğreticiler problem durumları önlemede sıkıntı yaşamadıklarını, başarılı bulmayan öğreticiler ise zorlandıklarını ifade etmektedirler.

> "…yani hani mesela o gün çocuk çok keyifsiz oluyor ya da işte bir şey olmuş oluyor, yani hiç bu oyuna katılmak istemeyebiliyor, o gün çok hırçın olabiliyor, oyun oynarken arkadaşını itekleyebiliyor ya da işte zarar vermeye çalışabiliyor. Bu her şey oyun oynarken güllük gülistanlık olmuyor tabii ki de ama o sınıf kontrolü öğretmenle alakalı bir şey oluyor. Yani hani öğretmenin tavrı ne olacak ya da o hareketi yaptığı zaman öğretmen ona nasıl bir tepki verecek, çocuk onu bilerek yapıyor aslında zaten. Yani hani dediğim gibi o ilk iki aydan sonra öğretmeni tanıyor çünkü çocuklar yani. Dört yaşında benim dediğim gibi bu sene sınıfım yani çok küçükler, en küçükler beni tanımaları en fazla iki aylarını aldı, yani hani öyle düşünebiliriz. Benim neye kızacağımı, neye kızmayacağımı, neyden hoşlanmıyorum, neden hoşlanmayacağımı hepsi çok iyi biliyorlar…MKA$_1$".
>
> "…çok sert değilim ya da çok caydırıcı şeyler yapamıyorum. Çocuklar benden korkmuyor diyeyim yani bunun da çok zorluğunu yaşıyorum. Yani çocukların korktuğu ya da böyle değilim öyle biri, o da beni yıpratıyor yani…MKÇ$_1$".

Öğreticiler, problem durumların oluşumunda ve önleyebilme durumlarında oyun mekânının genişliğinin de etkili olduğunu ifade deneyimlemektedirler. Buna göre çocukların geniş mekânlarda daha sorunsuz oynayabildiklerini, kendilerinin dar alanlarda problemlerin önüne geçmekte zorlandıklarını vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğreticiler, oyun mekânının genişlik ve düzeninin çocukların oyun içi üretkenliklerini artırdığını deneyimlemektedirler.

Bu anlamda öğreticiler dış mekânların ve çocukların üretkenliklerini artıracak şekilde düzenlenmiş iç mekânların önemini vurgulamaktadırlar.

> "…Eski çalıştığım yerle burayı kıyaslayım. Orada bizim geniş bir oyun alanımız vardı. Böyle sınıftan çıktığımız an böyle gözümüzü gönlümüzü açacak geniş bir mescit gibi oyun alanımız vardı. Orada koşmalı, işte saklambaçlı, ebe tura 1-2-3 ya çok hareketli futbol dahi oynardık, o çok güzeldi. Ben buradaki çocukların o noktada çok zaman zaman üzülüyorum…oyun odası işte buranın buradan sanırım daha küçük. Yarısı haliyle, dolap yarısı da kocaman top havuzu konmuş. Evet çocuklar seviyorlar, ama işte çok tehlikeli, yüreğimiz ağzımıza geliyor…birbirleriyle işte sorun da yaşayabiliyorlar serbest oyunda. O onun oyununu bozabiliyor ya da alan dar olduğu için havaya bakıp gidiyor onun bloklarını devirebiliyor filan…daracık oyun alanında çarpışan, kavga eden bana da zor geldi… Kavgayı bunları mesela ilk defa vuran, kıran, şiddete meyilli bir çocukla her şeye çok bağıran böyle huysuz iki çocuğu burada deneyimledim, çok zormuş yani…MKÇ$_1$".

> "…Geniş olduğu zaman, boş bir yer, çocukların yeniden orayı anlamlandırabilecekleri durum haline getirebiliyor. Hazır olduğu zaman çocuk zaten hani hazıra konduğunda hani üretebileceği bir şey çıkmıyor ortaya. Özellikle boş alan işte bahçe oyunlarını da o yüzden önemsiyorum. İşte bir yaprağı getiriyor, ona bir şey buluyor, işte karıncaların evin etrafında bir şeyler yapıyor. Boş bir alan üretilebilecek bir yerken hazır mekanlarda çocuğun çok böyle üretebileceği bir ortam oluşturmadığını düşünüyorum MKA$_3$".

Öğreticiler, problem durumların önlenmesinde kurs dışı bir etken olarak ailelerin desteğine dikkat çekmektedirler. Ailelerin destek vermemelerinin kurs sürecinde oynanan oyunların ve verilen eğitimin etkisine ket vurduğunu deneyimlemektedirler. Bu bakımdan öğreticiler, çocukların problem davranışlar göstermelerine neden olarak gördükleri ekrana aileler tarafından kısıtlama getirilmemesi ya da ailelerin çocukları olumsuz etkileyen yaşantılarının devam etmesi bu kazanımların elde edilmesini zorlaştırmaktadır.

> "Ya eğer oynamaya devam ediyorsa çocuk, sadece ailesinden onu gönderdiği için oraya geliyor, gidiyor. Eğer hani aile ile görüşüp: "Çocuğunuzun bu kadar ekrana maruz kalması iyi bir şey değil." deyip, aileyi bilgilendirip aile de size olumlu bir cevap verirse tabii ki değişimler oluyor…MFÇ$_1$".

> "Aldıkları eğitimin yani bilemiyorum çok olduğunu düşünmüyorum maalesef. Neden çünkü ailede aynı şeyleri görmeye devam ediyor. Yani sadece buradaki eğitim olarak değil ailede o yaşantının içinde devam. Çocuk onu duymaya devam ediyor ve konuşuyor MKÇ$_4$".

3.2.4.3. Serbest Oyunla Şekillenen Eğitim: Çocukların Tutumları ve Öğreticilerin Stratejileri

Öğreticiler, çocukların oyun içi ilişki, beceri ve tercihlerini geliştirme amacının dışında ders kazanımlarını vermek amacıyla da serbest oyun içerisinde çocukları eğitmeye çalışmaktadırlar. Bu bakımdan öğreticiler, çocukların kurdukları oyun içerisinde bu oyunların özelliklerine uygun kazanımlı konuları vermeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. Çocuklara oyun içerisinde kazandırılmaya çalışılan bu kazanımlar genellikle değerler eğitimi dersine yönelik olmaktadır. Öğreticiler serbest oyun içerisinde özellikle adap konularını daha çok verebildiklerini ve bu konuları daha çok evcilik gibi canlandırmalı oyunlar içerisine yerleştirdiklerini vurgulamaktadırlar.

> "…oyun oynarken işte geçen mesela şey yapmışlar, bir çiftlik kuruyorlar. Legoları böyle dizmişler, işte hayvanları koymuşlar falan, ondan sonra bir hayvanlar üzerinden işte hayvanlara işte nasıl davranmalıyız, ne yapmalıyız…MKÇ$_4$".

> "…bir evcilik oynama böyle misafirliğe gitme gibi konu şeyleri oyunlar kuruyorlardı. Ben de hani oyuna katılıp aslında vermek istediğimi mesela misafirliğe gittiğimizde şöyle yaparız ya da atıyorum bir çarşıya çıktığımızda şöyle: "Hadi ben buraya gidiyorum, sen de geliyor musun?" gibi vermek istediğimiz o adap konuları var ya bizim müfredatımızda, onları oyunun içerisinde verebilir, verebiliyoruz MKÇ$_3$".

Ayrıca öğreticiler, serbest oyunu dinî bilgiler ders kazanımlarına bağlayabildiklerini de ifade etmektedirler.

> "…Mesela, oyun hamurları ile yemek yapmayı çok severler… "Sarma yaptım, getirdim." diyor: "Allah'ım bu ne güzel sarma." diyorum: "Ne güzel Allah'ım ne güzel yaratmışsın şu yaprağı." diyorum: "Ay şu pirinci vermeseydin, bunun içine nasıl koyardık. Allah'ım sana çok teşekkür ediyoruz. İyi ki vermiş bize ya pirinci, yaprağı." Yani oluyor sana işte, nimetlere teşekkür etme. Allah'ın verdiği şeye teşekkür etme. Ondan sonra işte telefon mesela bakın telefondan duaya geçebiliriz. Bazen telefonla konuşuyorlar ya işte diyorum: "Ben de Allah'a teşekkür edecektim, ne kullansam acaba?" falan: "Böyle şöyle bir şey oldu, Allah'ın verdiği her şey için teşekkür edecektim." falan diyorum. O diyor ki mesela: "Öğretmenim telefon olmaz ki." diyor mesela: "Telefonla arayamazsın Allah'ı.": "Öyle mi?" diyorum: "Ne yapmam gerekiyordu?": "Dua et dua, duyar o seni diyor." mesela. Bakın hemen somut bir kavramdan, onun tabii bu şeyi bildikten sonra, kazanımları da verdikten sonra, buraya geçebiliyoruz…MKÇ$_7$".

Öğreticilerden bazıları serbest oyun içerisinde bireysel Kur'an dersi verdiklerini ifade etmektedirler. Öğreticilerin bir kısmı ise serbest oyunda bireysel ders yaptıktan sonra

yaşadıkları olumsuzlardan dolayı vazgeçip bu dersi sınıf içerisinde bireysel ya da toplu olarak yapmaya başladıklarını vurgulamaktadırlar. Bu öğreticiler serbest oyunu çocukların hakkı olarak görmeleri, çocukların serbest oyun içi bireysel derse karşı olumsuz tutumları ve serbest oyun vaktinde çocukları gözlem dışı bırakmak istemediklerinden dolayı bu dersi sınıf içerisinde taşıdıklarına dikkat çekmektedirler. Öğreticiler, serbest oyunda yapılan bireysel dersin kendilerinin diğer çocuklarla ilgilenme durumlarını azaltarak sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler.

> "Evet, bireysel Kur'an derslerini tek tek çağırıp yanıma dinliyorum ders çalışıyoruz…serbest oyun esnasında…MKÇ$_6$".
>
> "Ya beden olarak da bunu belli ediyor: "Şimdi okumasam olur mu, sınıfa geçtiğimizde okuyalım?" gibi de olabilir. Hani istemiyor zaten çocuk bunu belli ediyor her haliyle, belli ediyor sözle de sözsüz de…Çünkü bu hangi ders olursa olsun, matematik bile olsa, hani normal düşünelim, matematik dersi bile olsa onu istemez ki. Kur'an-ı Kerim'i hani karşı derseniz bu onu bir nevi soğutmaya bile itebilir…boyama da versen ben ona desem ki mesela: "Geç hadi herkes oyun oynarken sadece boyamanı yap.", desem de aynı tepkiyi olacak. Kur'an-ı Kerim ondan da nefret edecek mesela, o boyamadan da ve o kadar karalayarak özensiz boyayacak ki. Kur'an-ı Kerim ben arkadaşları oynarken onu okutur, gözünün biri orada ve birçok şeyi yanlış okuyacak zaten hiçbir verimini de alamayacak…denediğim için bir daha asla de yani hiçbir şekilde uygulamıyorum, bu algısında hissettiğini. Kesinlikle zamanından çalınmış gibi yani zaten bunu da yapma kimsenin de yapmaması lazım bence. Çünkü o çocuğa verilen o serbest oyun alanını çalmak demek yani. Aslında bir nevi haksızlık yapmış oluruz çocuğa böyle bir şey yaparsak MFÇ$_1$".
>
> "…Biz serbest oyun esnasında bireysel çocuklarla ders işlerken doğal olarak onların başında durmadığımız için ve yardımcı ablalar başlarında durduğu için bazı aksaklıklar olabiliyor tabii ki. Yani bir öğretmenin onları idare etmesiyle bir yardımcı ablanın idare etmesi bir olmuyor yani. Yani hani ufak tefek öğrenciler arasında sürtüşmeler olabiliyor MKÇ$_6$".

Öğreticiler, serbest oyunu konuları öğretmek amacıyla kullandıkları gibi ders ya da serbest oyun içerisinde anlattıkları konuları pekiştirme ve değerlendirme amacıyla da kullanmaktadırlar.

> "…O sabır ünitesini işlediğimizde bunu oyuna çeviriyoruz nasıl çeviriyoruz? Bunlar serbest oynarken ben işte dahil oluyorum, sonra bir bakıyorum aslında işin sonunda bir sabretmek olayı geliyor. Ondan sonra: "Ee sen sabırlıydın hani, bana öyle demiştin." "Aa evet öğretmenim, sabretmesi gerekiyor demi?" deyip bunu tekrar böyle konunun üstünden geçmiş oluyoruz aslında. Oyunla bunu pekiştirmiş oluyoruz TFA$_1$".

"…derste gördüğümüz değerleri eğer oyunda kullanıyorlarsa, onu öğrenmişlerse, onu katabiliyorlarsa katkısı oluyor. Sıra beklemeyi, paylaşmayı bizim öğrettiğimiz değerleri uygulayabiliyorlarsa ya da biz arada serbest onları izlerken onlara yönlendirme yapıyorsak o zaman katkısı oluyor yani TKÇ$_1$".

"…bizim mesela çözümlerimiz, kurallarımız oturmuş mu, beraber yaşamanın kuralları oturmuş mu…serbest oyun vakitlerinde gözlemliyorum MKÇ$_3$".

Çocukların Serbest Oyun İçi Derse Karşı Tutumları

Öğreticiler, çocukların oyunlarının keyif aldıkları anlarda ve ortasında bölünmesinin çocuklar üzerinde derse karşı isteksizlik oluşturduğunu deneyimlemektedirler. Ayrıca öğreticiler, serbest oyun içerisindeki eğitimde aşırıya kaçmaları durumunda çocuklarda bıkkınlık oluştuğunu vurgulamaktadırlar.

"…eğer böyle çok keyif aldıkları bir oyun oynuyorlarsa o oyunları bölünürken bölündüğü zaman bölüyorsam eğer bunda bir gönülsüz olabiliyorlar, özellikle serbest bıraktığım zamanlarda…mesela hiç olmadık bir zamanda oyun oynarken ben ona bir şey öğretmeye çalışayım dinlemiyorlar bile beni yani…TFA$_1$".

"…yani her şeyi oyununda bir şeyler kazandırmaya çalışıyorum. Bazen de: "Çok mu aşırıya gidiyorum." Filan bazen de: "İşte her şeyde böyle bir şey mi?" diye. Bir çocuğum var mesela: "Evet bunu Allah'ımız seviyor." gibi çocukta böyle bir yorgunluk oluşmuş…Hani ona da dikkat etmeye çalışıyorum, ama ahlâkî olan şeylere oyunda da olsa muhakkak vurgu yapıyorum MKÇ$_1$".

Ancak çocukların serbest oyun içerisine ders kazanımlarının serpiştirilerek verilmesine karşı tutumları konusunda öğreticilerin deneyimleri birbirinden farklı olmaktadır. Öğreticilerin bir kısmı çocukların istek durumlarının yüksek olduğunu ifade ederken bir kısmının deneyimleri düşük olduğu yönündedir. Yüksek olduğunu ifade eden öğreticiler, bunu çocukların oyun alanlarında hissettikleri sevgi ve rahatlık duygularına bağlamaktadırlar. Bu anlamda çocukların sınıf ortamındaki masa-sandalye gibi ders ortamının stresinden uzak bir mekân olan oyun alanlarında motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Düşük olduğunu ifade eden öğreticiler ise çocukların kendi oyun alanlarında dersi kabul etmediklerini vurgulamaktadırlar.

"…Başka bir şey sorunca hemen zaten böyle heyecanlı bir şekilde o oyunun içinde daha çok. Mesela belki sınıfta bunu desem hani katılmayacaklar, belki bana cevap vermeyecekler. Ama oyun alanında o oyunun belki de bir rahatlığının verdiği çocuk hani oyun oynuyor bunun içinde işte şeyi çok seviyorlar…normal klasik bir ders zaten çocuk için mümkün değil, ama yine de bir şey oluyor çocuklarda. Sınıfa girip de hani masayı sandalyeyi görünce böyle bir

durağan hani böyle oturacak, böyle bir şey anlatacak, dinleyecek gibi öyle bir şeyin içine girip farklı bir stres sanki oluşuyor…MKÇ$_4$".

"…serbest zamanda şey oluyor, yani ne kadar verseniz de: "Hayır, bu benim oyun alanım, yani bu benim oyun saatim." ne kadar vermeye çalışsak da kabul etmiyorlar…TFÇ$_1$".

Öğreticiler, serbest oyun içerisinde yaptıkları bireysel Kur'an dersinde ise çocukların akıllarının oyunlarında kalması sonucu derse karşı isteksiz olma ve odaklanamama problemini yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu bakımdan çocukların oyunlarında bulundukları aşama ve oynadıkları oyundan zevk alma durumları derse karşı istek ve dikkat durumlarında etkili olmaktadır. Oyunun başında ve sonunda çocuklar derse karşı daha istekli ve dikkatli olmaktadırlar. Ortasında ise oyuna doymama durumu gibi durumlardan dolayı isteksizlik, odaklanamama, duymazlıktan gelme ve okumakta acelecilik gibi problemler yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu noktada öğreticiler, çocuklarda oyunlarının bölünmesinden dolayı öğretmenine ve Kur'an'a karşı soğukluk oluşabildiğini vurgulamaktadırlar. Öğreticiler, ayrıca çocukların okurken kurdukları oyunlarının bozulması ve oynadıkları oyuncakları arkadaşlarına kaptırma gibi endişeler yaşamaları nedeniyle dikkatlerini derse veremediklerini de ifade etmektedirler.

"…eğer oyunun hani kendileri açısından çok tatlı bir aşamasındaysalar derse gelmek istemiyorlar. Ama hani biraz oyundan doymuşlarsa, sıkılmışlarsa o zaman hani çağırdığım zaman ya da teklif ettiğin zaman geliyor. Ama oyun esnasında biraz evet zor oluyor…yani kendini derse çok veremiyor, çok işte dikkatini veremiyor. Çünkü aklı oyunda oyuna gitmek istiyor, sıkılıyor, hemen sıkılıyor TKA$_1$".

"Tabii oyunun ortasında çağırsak çok şey oluyor isteksizlik oluyor…Gelmek istemiyorlar, bazen duymuyorlar, tepki vermiyorlar. Yani çok kaptırmış oluyorlar ya da öyle görünüyorlar…bir yanları da oyunda kalıyor yine tamamen birisi oyuncağını alacak mı…Sonunda artık yorulmuş oluyorlar, daha şey oluyor, daha istekli. Başında da çok heyecanlı oluyorlar. Başında şöyle oluyor, bir an evvel okuyup gitmek isteyenler çok oluyor, yani oyuna dalmak istiyorlar…TKÇ$_1$".

"…Ama geri dönüş öğrencilerimize böyle Kur'an'a karşı ya da çocukların böyle sana karşı o an bir soğuk hissettiklerini gördüm…Oyununu bölüp Kur'an'a geçirdiğimde çocuk Kur'an'a karşı bence önyargılı oluyor, böyle soğuk oluyor, güzel şeyler hissetmiyor…Çünkü oyununu bölen bir şey olarak algılıyor MKÇ$_3$".

Öğreticiler, serbest oyun alanında yapılan bireysel derste oyun oynayan çocukların gürültülerinin okuyan çocukların derse odaklanmalarını zorlaştırdığını deneyimlemektedirler.

"Gürültü sorunumuz çok fazla oluyor, arka plan çok gürültülü oluyor. Gürültü olunca da burada bazen dertleşiyoruz işte: "Öğretmenim ben okuyamıyorum onların gürültüsünden." filan gibisinden. Daha susun gibi işte konuşuyoruz, sesleniyoruz, uyarıyoruz sonra işte kısık sesle konuşmayı tercih ediyoruz. Arada sesimizi yükseltiyoruz filan derken öyle öyle alıştık artık ona. Hani bir sessiz ortamda daha güzel okutmayı isterdim, ama yani şartlar onu yapamıyoruz. Mecburen aynı ortamdayız, dar alan gördüğünüz gibi, yirmi bir çocuk, on dört erkek…MKÇ$_1$".

Öğreticiler, Kur'an'da ilerleme isteği olan ve ders vermenin kendi sorumlulukları olduğu bilincinde olan çocukların serbest oyun içerisinden bireysel derse gelmekte zorlanmadıklarını deneyimlemektedirler. Ayrıca dersine çalışmış ya da öğrenmiş olarak gelen çocuklar da bilmenin verdiği özgüvenle derse gelmekte zorlanmamaktadırlar.

"…kafalarında bir hedef oluyor, o hedefe doğru gidecekleri için Kur'an'da, mesela onu tamamlamaya bir adım olarak görebiliyorlar…Hani onların dersi olduğunu bilincinde olduklarını biliyorum farkındayım öyle hissediyorlar yani…MKÇ$_6$".

"…çocuk dersini başardığını düşünüyorsa, bunu da kendini düşünüyor işte öyle düşünüyor, ondan sonra ne denir annesiyle tekrar ettiyse dersini ya da birçok etkisi var, hemen geliyor… MKA$_2$".

Öğreticilerin Serbest Oyun İçi Derse Motive Etmek İçin Kullandıkları Stratejiler

Bireysel Kur'an dersini serbest oyun içerisinde yapan öğreticiler, bu derse karşı olumsuz tutumları olan çocukları derse motive edebilmek için çeşitli yöntemler uygulamaktadırlar. Bu anlamda öğreticiler birbirlerinden farklı yöntemler kullanmaktadırlar. Öğreticiler, uyguladıkları bu yöntemlerin çocuklar üzerinde işe yaradığını ifade etmektedirler. Bireysel derse gün içerisinde düzenli ve planlı bir şekilde yer vermek ve çocuklara bu dersi yapmanın gerekliliğini anlatmak bu yöntemler arasındadır.

"…özellikle de eğer böyle çok keyif aldıkları bir oyun oynuyorlarsa o oyunları bölünürken, bölündüğü zaman, bölüyorsam eğer bunda bir gönülsüz olabiliyorlar, özellikle serbest bıraktığım zamanlarda…Ama mesela Kur'an dersini alırken ben bu sorunu yaşamıyorum. Neden? Çünkü onun bir zaten ritüeli var, o şekilde ilerliyoruz, hani kurallar bir plan doğrultusunda ilerliyor. Ama mesela hiç olmadık bir zamanda oyun oynarken ben ona bir şey öğretmeye çalışayım, dinlemiyorlar bile beni yani…TFA$_1$".

"Tabii oyunun ortasında çağırsak çok şey oluyor, isteksizlik oluyor. Ama öncesinde bunu bir sistemli bir şekilde anlattığımızda, dediğim gibi açıkladığımızda dersimizi yapacağız hani burası hem oyun alanımız hem de okulumuz bir şeyler öğreneceğiz. Öğrenmek için de dersimizi yapmamız gerekiyor, sırayla okuyacağız. Ama bu arada siz arkadaşlarınızla birlikte

güzel vakit geçireceksiniz birbirinizi kırmadan incitmeden diye. Bunu açıklarsak bunu kabul ediyorlar çocuklar… TKÇ$_1$".

Öğreticiler, aynı zamanda çocukları okutmaya başlamadan önce onların oyun kurmalarını bekleyerek ortamın durulmasını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Çocukların başlarında yardımcı personel bulunsa da olası tehlikelere karşı çocukları arada bir kontrol ettiklerini vurgulamaktadırlar.

"…mümkün mertebe de durmaya çalışıyorum. Hani kontrolü sağladıktan sonra bireysel derslerine geçiyorum. Siz kontrolü sağlayana kadar onların yanında bulunuyorsunuz zaten. Her zaman gözümüzün önünde zaten. Hani asla onlara serbest oynandığında yalnız bırakmıyoruz. Hocam takdir edersiniz hani en ufak bir anlaşmazlık çıkıyor, işte hemen arkadaşına zarar verebiliyor bir oyuncak parçası ile falan zaten gözetmen ablamız sürekli yanlarında…çağırıyorum işte: "Eymen gel.". "Öğretmenim gelmek istemiyorum.". "Tamam beş dakika bekliyorum seni.". O arada o gözlemlerimi yapabiliyorum MKA$_4$".

"…o gittikten sonra biraz ara veriyorum bir beş dakika falan, tekrar bir gözlemliyorum. Hani kimler neler yapıyorlar, paylaşımları ne, davranışları ne durumda, onları da takip edebiliyorum MKA$_3$".

Öğreticiler, çocukların oyunlarına dair endişelerini azaltarak derse motive etmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Bu bakımdan onların zihinlerini meşgul eden oyunlarını koruma altına almakta ve ellerindeki oyuncakları ile derse gelmelerine izin vermektedirler. Ayrıca okuma sürecinden sonra oyunlarına döneceklerini hissettirmekte ve dersi kısa tutmak ya da çocuklara uygun şekilde esnetmek gibi yöntemler kullandıklarını ifade etmektedirler.

"…hani zaten çocukların bireysel ders dediğiniz beş dakika. Beş dakikadan sonra dikkatleri dağılıyor. Bazı evet, hani çocuğa göre hareket ediyoruz, hani akışa bakıyorum. Eğer gidiyorsa, alıyorsa daha fazla veriyorum…MKA$_4$".

"…Çünkü ben şöyle bir şey de yapıyorum diyelim ki bir oyun kurdu, oyununun bozulmasından endişe ettiği için gelmek istemiyor diyelim Kur'an'a, o oyunu orada muhafaza ediyoruz…MKÇ$_6$".

"…Geliyor, tekrardan okutup oyuna göndereceğimi biliyor zaten…zaten yeterince oyun oynadıkları için yani hani oyuna döneceğini biliyor çocuğum MKA$_1$".

"…birebir ders yaparken zaten çocuk oraya gelirken oyuncağıyla geliyor ya da yaptığı işte legodan bir şey yapmış, onun için çok önemli, diyor ki: "Orada kalırsa bozulacak." diyor. Diyorum ki: "Onu da getir yanımıza, o da bizimle beraber dersini okusun.", o da çok etkiliyor. O yanında olduğu zaman kendini oyuncağını güvende hissediyor…MKA$_3$".

Öğreticiler uyguladıkları yöntemler arasında oyunlarından okumaya gelmekte zorlanan çocukların ilgilerini çekecek yöntemlerle bireysel derse çağırmak ve dersi oyunla

birleştirerek onların dikkatlerini çekmeye çalışmak gibi yöntemlerin de bulunduğunu ifade etmektedirler.

> "…mesela: "Çocuklar ilk başta kim hemencecik benimle okuyup daha çok oyun oynamak ister?" diyorum. Böyle bir teklifle hemen: "Ben ben ben."…mesela oyun kartları hazırlıyorum. Oyunla öğrenildiğini de öğrendikten sonra çok şeyler geliştirdim ben… "Kim benimle oyun oynamak ister, ben böyle bir oyun hazırladım?" diyorum. Mesela biri geliyor illa kendi böyle: "Sende, bende ya tüh." falan bunu biraz dikkatlerini çekmeye çalışıyorum: "Ya hep siz kazanıyorsunuz." falan…Öyle zaten böyle oyunlar, ya bu tarz şeyleri öyle verebiliyorum. Yani: "Gel oyun oynama, gel şunu oku." değil…Böyle şeyler ayarlayıp benimle oyun oynamayı çok seven oluyor. Mesela oyuncağını bırakıyor oyuncak sepetine: "Öğretmenim şimdi ne oynayacağız." gibi… MKÇ$_1$".

Öğreticiler oyunlarını bırakıp okumak istemeyen çocuklarda olumsuz duygu oluşmasını engellemek için, onları okumaya zorlamadıklarına dikkat çekmektedirler. Bunun yerine okuma zamanını belirleme konusunda çocuklara seçenekler sunarak seçimlerinde özgür olmalarını sağladıklarını belirtmektedirler.

> "Mutsuz geliyorsa da şey yapmıyorum, böyle istemiyorum. Yani bunu önemsiyorum ben, hani şey olmasın kafasında ben: "Mutsuz bir şekilde benim işte oyunumu bozdu, beni çağırdı." olsun istemediğim için genel olarak oyununu bozmuyorum…Bu oyunun yarım kalması, işte kötü bir anı olmasını istemiyorum MKA$_2$".

> "…eğer isteği yoksa çocuğun şey diyorum ona, işte şu şeyde: "En son öğretmenim, beni en son okut.". "Tamam." diyorum. Mesela Kur'an'ını alıyorum sıralamada en sona koyuyorum veya diyorum ki: "Yemekten önce mi, sonra mı?" Bazen etkinlik yaparken yetişmiyor. Çünkü diyelim hepsi yetişmediği için etkinlikten sonraki saatte gelmek istiyor. Onunla da seçenek sunuyorum. Asla: "Hayır geleceksin, okuyacaksın." gibi hiç okumak istemediği zaman okutmadığım çocuk da oluyor… MKÇ$_1$".

3.2.4.4. Serbest Oyunun Bitişi ve Oyundan Derse Geçmek: Çocukların Tutumlarına Göre Gelişen Stratejiler

Öğreticiler, çocukları serbest oyundan derse geçirirken de birtakım zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğreticilerin bu anlamda yaşadıkları en büyük problem çocukların oyunu bırakıp derse geçmek istememeleridir. Öğreticiler, çocukların oyuna doymama ve kurdukları oyunları tamamlayamama durumlarının bu isteksizliklerini artırdığını vurgulamaktadırlar.

"Serbest oyun vaktinden: "Hadi artık sınıfımıza geçeceğiz." dediğimizde evet, en hoşlanmadıkları aslında zaman şeylerinden birisi, zaman dilimlerinden…MKÇ$_4$".

"…yani oyunu devam ettirmek istiyorlar. Hani oyunun tadına tam varıyorlar tam bir oyun kurmuş oluyorlar böyle iyice oyunun orta kısmı oluyor, son kısmı olmuyor ve bırakmak istemiyorlar… MKÇ$_6$".

"Yani hani oyuna doyuyorsa çocuk huzurlu oluyor. Hani direkt oyundan mesela aldığında oyuna doymadığında çatışma yaşayabiliyoruz…MKÇ$_1$".

Ayrıca öğreticiler, oyuna düşkün çocukların oyundan kopamama durumlarını daha çok yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğreticiler bu durumu, çocukların gelişimsel olarak ders yapma olgunluğuna ulaşamamış olmalarına ya da farklı nedenlerden dolayı destek almaları gerektiğine bağlamaktadırlar. Öğreticiler bu çocukları derse geçirebilmenin diğer çocuklara göre daha zor olduğunu deneyimlemektedirler.

"Yani çok aşırı düşkün çocuklar geçmek istemiyorlar derse, oyuna düşkün çocuklar…TKÇ$_1$".

"…sınıfımda on dört öğrencim var, bir tane çocuğum tamamen oyun çocuğu. Daha harfleri bitiremedik…Yani sınıf içinde Kur'an-ı Kerim'e geçenler var, bireysel ilerleyenlerden işte geçmek üzere olanlar var, tenvini falan çoktan geçenler var, çocuklarla son sayfalarda olanlar var. Ama bir tane çocuğum daha harflerde yani hani diğer öğrencilere yapıp da ona yapmıyorum diye bir durum söz konusu değil tabii ki de. Yani diğer öğrenciler neyse sonuçta o da aynısı. Ama çocuğumun aklında tamamen oyunda, yani oyundan kendini alamıyor. Yani oyundayken kendini alamıyor derken bunun ben beyin yapısıyla ya da algıyla alakalı olduğunu düşünüyorum. Bazı çocuklar dört yaş dört ay diye, yani dört yaş dört ay olsa bile onun daha üst beyni geçememiş durumda oluyor çocuk ve aklı daha oyunda, algısı daha açılmamış oluyor…Hani o tamamen oyun aklında oluyor, mesela sürekli: "Spor ne zaman yapacağız öğretmenim?", işte: "Oyun ne zaman oynayacağız öğretmenim?". Şimdi sürekli aklı oyunda olduğunu anlıyoruz MKA$_1$".

"…böyle bir sınıfa gelmek istemiyor ya herhangi bir sebeple o çocukla bu zor tabii. Öyle olan işte bir öğrencimiz oldu, oyun odasına gelmek istiyor ama sınıfa gelmek istemiyordu. Onların destek alması gerekiyor zaten. Neden sınıfa gelmek istemiyor? Baktığımızda hani kız öğrenci için özellikle resim yapmayı da sever yani normalde…Oyunu da çok seviyor olabilir, bütün çocuklar oyun çok sever. Ama neden bırakmak istemiyor ya da sınıfa neden geçmek istemiyor MKA$_2$".

Öğreticiler, çeşitli yöntemler geliştirerek çocukların isteksizliklerini ortadan kaldırmaya çalıştıklarını ve çoğu zaman başarılı olduklarını vurgulamaktadırlar. Bu anlamda öğreticiler, çocuklara serbest oyunun belli bir süreyle sınırlı oluşunun ve serbest oyundan

sonraki sürecin bilgisini verdiklerini ifade etmektedirler. Böylelikle çocukların zihinlerinde süreci anlamlandırmalarını sağlayarak serbest oyundan derse geçişlerini kolaylaştırmaktadırlar. Ayrıca serbest oyun vaktinin sonuna doğru kalan dakikaları çocuklara duyurarak onların oyunun bitişine kendilerini hazırlamalarını sağlamaya çalıştıklarını da belirtmektedirler.

> "Şöyle serbest oyun vaktinin bitmesini çoğu zaman istemiyorlar zaten. O sırada onlara şöyle söylüyorum: İşte şimdi serbest zamanımız bitti, oyuncakları topluyoruz. Sonrasında da yapacağımız şeyler şu şu şu." dediğimde daha bir hevesle oyuncakları topluyorlar…Bazen de şey yapıyorum, bakıyorum: "Tamam." diyorum: "Siz beş dakika süre, on dakika süre.". Zaten çoğunlukla orta yerden: "Serbest zaman bitti." demiyorum. Çoğunlukla hani: "Beş dakika sonra veya on dakika sonra serbest zaman bitecek, ona göre oyunlarınızı ayarlayın." diye bilgi veriyorum…MKÇ$_6$".

> "Serbest oyun vaktinde o şey süre veriyorum yani. İlla bir dakika gösteriyorum: "Şu saatte bizim şey dönemimiz, toplama vaktimiz, anne saatimiz yaklaşıyor…MKÇ$_1$".

Öğreticiler, serbest oyundan derse geçerken çocukların oyuna doyma durumlarını dikkate aldıklarını ifade etmektedirler. Bu anlamda çocukları takip ederek oyunlarının ortasında bölmemeye çalışmaktadırlar.

> "…mesela bir sürü oyun oynuyorlar, artık hani onun zevkini almışlar, hatta bu böyle gerçi oyun oynamaktan hiç sıkılmıyor, ama hani: "Artık tamam bir farklı bir şeye geçebiliriz." moduna geldiklerinde araya bir ders, bir şey sıkıştırırsam, sorunla karşılaşmıyorum…mesela oyunu artık bitirdik, biliyorlar bitme sonuç şeyinde diyorum ki mesela "Çocuklar işte hadi gelin şu dersi yapalım.". Sonra bakıyorlar: "Tamam bizim oyun saatimiz bitmiş."… TFA$_1$".

Öğreticiler, çocukların serbest oyundan derse geçişleri eğlenceli bir şekilde yaparak kolaylaştırmaya çalışmaları da uyguladıkları yöntemler arasındadır. Bu noktada oyun ve tekerleme söylemek gibi yöntemler kullandıklarını ifade etmektedirler.

> "Derse geçerken biraz zor oluyor tabii ki, oyunu bırakıp derse geçmek istemiyorlar. Onu da oyunsallaştırarak işte sar sar tekerlemelerle, şeylerle eğlenceli şekilde geçiş yapmaya çalışıyoruz, yani birdenbire değil de…Bu şekilde bu geçişleri kullanıyorum yani. Biraz zor oluyor, çünkü çocuklar oyunu bırakmak istemiyor ders saatine geçerken TKÇ$_1$".

Öğreticiler, geçişleri eğlenceli bir şekilde yapmanın yanı sıra serbest oyundan sonraki dersleri de eğlenceli hâle getirmeye çalıştıklarına dikkat çekmektedirler. Bu bakımdan sonraki derslerde çocukların ilgilerini çekecek eğlenceli etkinlikler planlayarak ve bunun bilgisini onlara duyurmaktadırlar. Öğreticiler ayrıca dersleri eğlenceli hâle getirmek için

çocuklara ekran izletmek ve dersleri oyunlaştırmak gibi yöntemler kullandıklarını belirtmektedirler.

> "…Biraz zorlanıyoruz, orada da hemen bir ilgi, merak uyandırıyor: "Ama biliyor musunuz, bugün işte çok değişik bir boyama yapacağız? Biliyor musunuz, bugün işte sulu boya yapacağız?", hani çok sevdikleri ve de gerçekten söylediysem de yapıyorum. Hani ilgisini dağıtacak, dikkatini dağıtacak farklı bir şey söylüyorum: "Bir sürprizim var falan şeklinde, anında bırakıyor zaten, hemen toplanma alanına gelebiliyor MKA_4".

> "…O derse geçtiğimizde isteksizlik falan olabiliyor. Ama işte o dersi de aslında bir nevi oyunla anlattığında ya da işte görsel olarak bir şey video vesaire, bir işte onu çizgi filme falan dönüştürdüğünde, o şekilde dediklerimde daha keyif alıyorlar. Çünkü o serbest oyunda gerçekten aslında yoruluyor. Hem istiyorlar hem yoruluyorlar. Ders sonrasında yani sonrasında olan ders onları bazen sıkabiliyor. Bunu işte çizgi film ya da oyuna çevirdiğimde de başarılı oluyor yani sıkıntı olmuyor TFA_1".

Serbest oyundan sonra beslenme saati koymak da çocukların serbest oyunu bitirmelerini sağlayabilmelerinde öğreticilerin kullandıkları yöntemler arasında bulunmaktadır.

> "Derse geçerken biraz zor oluyor tabii ki, oyunu bırakıp derse geçmek istemiyorlar…ben genelde araya bir beslenme saati yapıyorum beslenme: "Hadi bakalım oyun bitti." demek yerine: "Acıktık mı, evet şimdi hadi beslenme saatine geçiyoruz.", bu şekilde bu geçişleri kullanıyorum yani. Biraz zor oluyor, çünkü çocuklar oyunu bırakmak istemiyor ders saatine geçerken $TKÇ_1$".

Öğreticiler, çocukların serbest oyundan derse geçebilmeleri için oynadıkları oyuncakları toplamaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bakımdan derse geçebilmek için oyuncak toplamayı kolaylaştırıcı yöntemler de kullanmaktadırlar. Bu bakımdan çocukların oyuncak toplamanın bir kurs kuralı olduğunu bilmelerini sağlamaya çalıştıklarını vurgulamaktadırlar. Oyuncak toplarken sayı saymaca, yarış yaptırma ve ödül verme gibi çocukları toplamaya motive edici yöntemler uygulamaktadırlar. Öğreticiler ayrıca oyuncak toplama sürecine kendileri de katılarak çocuklara örnek olabilmektedirler.

> "…Topluyorlar, toplarlar sınıfta da onlar toplarlar, oyun alanında kendileri toplarlar, herkes oynadığı alanı toplar…Yani öyle öğrettik kurallarımızı baştan öyle koyduk ve birlikte karar verdik $MKÇ_2$".

> "…Şöyle ben onu yirmiye kadar sayarak oyun odasını toplatıyorum. Onlar anlıyor ki beyinde: "Bitti, oyun saati bizim için bitti. Sınıfa geçeceğiz." kabullenip güzelce sınıfı toplayıp oyun odasını, sınıfa geçiyoruz…Genelde zaten yirmiye kadar şey yaparken de

şikâyet edenler, mırıldananlar ve o: "Öğretmenim biraz daha oynayalım." diyenler de dakikalar azalıyor, o yüzden hızlıca toplayıp geçmiş oluyor TFÇ1".

"…Başlarda zorlanırken şimdi yarışma yaptım…sonra: "Evet yarışmayı başlatıyorum, kızlar mı erkekler mi?" diyorum mesela. Öyle bir şekilde alıştık, yani toplamak çok zordu, en zulüm bize oyuncakları toplamaktı. Sonrasında baktım şey kazanan takımı tebrik edip şeker verdim, minicik arada böyle pekiştireçler çok ihtiyaç oluyor ya da sticker verdiğimde ertesi gün, öyle öyle şey bir yoluna koyuyoruz yani MKÇ1".

"…Tabii kendimde giriyorum işin içine. Kendimin yapmadığı bir şeyi onlar da yapmaz çünkü ilk başta. Ondan sonra beraberce topluyoruz…MKÇ7".

Çoklu sınıfı olan kurslarda görev yapan öğreticiler, çocuklara diğer sınıfların da oyun alanında oynama haklarının olduğu bilincini vererek serbest oyundan derse geçişi kolaylaştırdıklarını ifade etmektedirler.

"…Genelde sınıflar dönüşümlü olarak çıkıyoruz, işte bir hafta birimiz önce çıkıyoruz, bir hafta sonra: "İşte bak şimdi biz gideceğiz, arkadaşlarımız şimdi oynamaya gelecekler. Siz yoruldunuz, oynadınız çok güzel, şimdi sıra onlarda.". Mesela bunu da şey yapıyorlar yani, çünkü bir önceki hafta da onlar beklemiş oluyor: "Hani: "Onlar çıksın boşaltsınlar da biz gidelim.", hani siz istemiştiniz ya hani: "Biz çok sıkıldık sınıftan, artık biz oynayalım." diye, bak arkadaşlarınızla şimdi: "Aa evet, haklısın öğretmenim, doğru biz de…" mesela bunu duyuyorum: "Evet doğru haklısın, biz de öyle demiştik, biz gidelim."". Böyle bir şey olduğu zaman mesela saygı, diğerlerine de saygı duymayı oyundan çıkarken bunun farkında olarak sınıfa geçebiliyorlar yani sıkıntı yaşamıyoruz…MKÇ4".

3.2.4.5. Serbest Oyunun Derslere Yönelik Etkileri: Öğrenme Motivasyonu ve Katılım Süreci

Öğreticiler serbest oyun vaktinde oynanan oyunların sonraki derslere hem olumlu hem olumsuz etkiler yapabildiğini deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre çocukların oyun oynayarak enerjilerini atmaları ve oyuna doyum sağlamaları, sonraki derslerde odaklanma ve verimliliklerini artırmaktadır. Öğreticiler, özellikle serbest oyunla hareket ihtiyaçlarını karşılayarak ve zihinlerini boşaltarak rahatlayan çocukların derse daha iyi odaklandıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte, serbest oyun süresinin yetersiz olduğu durumlarda, çocukların oyuna doyamadığı ve bu durumun derslere karşı ilgilerinin azalmasına neden olduğunu vurgulamaktadırlar.

"Serbest oyun oynamazlarsa içlerindeki o oynama isteğini enerjisini atamayacaklardır, derse de odaklanmayacaklardır…mesela bazen serbest zaman kısa olduğunda doyamıyorlar oyuna ve sıkılıyorlar: "Oyun oynamak istiyoruz." diye dile getiriyorlar zaten…Yani öğrenmelerine

etkisi pozitif. Serbest zamanda yeterince oynasınlar ki derste de kafalarını verebilsinler, akıllarını zihinlerini verebilsinler MKÇ$_6$".

"…zihni boşalmış oluyor, oynamış oluyor yeterince. O yüzden de bizi daha güzel dinliyor…MKÇ$_7$".

Ayrıca öğreticiler, serbest oyun sonrasında çocukların fiziksel olarak daha hareketli ve canlı olduklarını gözlemlemektedirler. Öğreticiler, artan bu hareketliliğin oyun sonrası derse geçiş sürecini zorlaştırabilse de çocukların, enerji seviyelerinin yeniden dengelenmesine ve tazelenmiş bir zihinle derslere daha istekli bir şekilde katılmalarına olanak sağladığına dikkat çekmektedirler.

"Serbest oyun vaktinden derse geçerken biraz dağılıyor…biraz daha hani o oyundan çıkıp serbest oyundan çıkıp derse geçtikleri için bir tık hani daha şeyimiz dağılıyor…Ondan sonra çocukları toparlamak çok kolay olmuyor…TKA$_1$".

"…ama şey oluyor, çok hareketleniyorlar. Yani serbest oyunda çocuk kendini buluyor ve ciddi manada özü hareketlenmeye ve durmamaya müsait olduğu için hareketleniyorlar. Konuşmanın tonu, ses tonu olsun hareketlilik olsun çok hareketli oluyorlar…Mesela ben şeyden, oyundan sonra talimi yaptığımda ciddi manada motive olmuş bir sınıf oluyor orası MKÇ$_5$".

Öğreticiler, serbest oyunun çocukların sonraki derslerdeki motivasyonu artırmasının yanı sıra önceki dersteki motivasyonlarını da artırdığını deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre özellikle serbest oyunun önceki dersin ödülü şeklinde kullanılması çocukların derse motive olmalarını sağlamaktadır.

"…ders öncesi diyelim serbest oyununa çıkmadan önce de hani işte, oyun oyuna çıkacağız, bu bilgi var, hani dersimiz bitecek ve oyuna çıkacağız. Hem öncesi onları motive ediyor, oyuna çıkıyorlar, oynuyorlar arkadaşlarıyla daha ne bileyim keyifli, neşeli oluyorlar. Sonrasında daha motive bir şekilde hani sınıfta sınıfa geçiyorlar… TKA$_1$".

"…Tabii en başında okuyup eğer öyle gönderiyorsak, dersini okutup: "Okuyan oyun odasına gidebilir ve oyun oynayabilir." diyorsak tabii ki de istekli oluyorlar TKÇ$_1$".

Öğreticiler, serbest oyun vaktinde yaşanan deneyimlerin sonraki derslere yönelik etkilerinin olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre, serbest oyun vaktinde yaşanan duygular ve sosyal ilişkiler sonraki derslere katılımı ve sınıf içi sosyal dinamikleri belirlemektedir. Öğreticiler, bu süreçte çocukların oyunlardan aldıkları zevkin duygu durumları ve dolayısıyla derse katılım durumlarını belirlediğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, serbest oyun sırasında kurulan arkadaşlık bağlarının sonraki derslerde olumlu bir şekilde devam edebilirken, oyun içerisinde yaşanan anlaşmazlıkların derslerde huzursuzluk olarak yansıyabildiğini deneyimlemektedirler.

"…çocuk o oynadığı zevkten oynadığı oyundan zevk almamıştır. Sonrasında o derse geçince tamamen artık bir bıkkınlık gelir yani. Ve hiç kalmak da istemez, bir an önce gitmek ister, saati sorar vesaire bunu da yaşıyorum yani tabii ki. Yani sıkılmış olabilir oluyor zamanla TFA_1".

"…özellikle geçen seneden konuşayım o zaman biraz. Çok davranış problemleri biraz daha fazlaydı sınıfımda. O yüzden, hani, oyun alanı, onları rahatlatan bir alan değil de sanki, yani, çünkü, hani, hep birbiriyle rekabet olduğu için galiba, o yönden çıkınca hani böyle birazcık savaştan çıkmış gibi hissettirdiği durumlar oldu yani açıkçası. Çünkü onların, rahatlayıp oynamaları gerekirken, birbirleriyle daha fazla rekabet…$MKÇ_7$".

"…birlikte oyun oynayan çocuklar şeye geçtikten sonra, etkinlik saati olduğu zaman: "Hadi birlikte aynı renkleri kullanalım." ya da: "Hadi birlikte aynı boyayla boyayalım. İşte ben bu bardağı mavi boyamak istiyorum, o zaman hep birlikte mavi boyayalım.", bir birliktelikleri güçleniyor, sanki onu hissediyorum ben. Eğer oyunda birlikte oynadılarsa o ilk serbest saat dediğim saatte birlikte oynadılarsa o gün gün boyu birlikte aktivite yapıyorlar MKA_3".

Öğreticiler, çocukların serbest oyunda yorulma durumlarının sonraki derse karşı motivasyonlarını etkilediğini deneyimlemektedirler. Buna göre oyun içerisinde yorulan çocuklar derse motive olmakta sıkıntı yaşamaktadırlar.

"…bazen işte böyle yoruluyorlar haliyle. O derse geçtiğimizde isteksizlik falan olabiliyor… Çünkü o serbest oyunda gerçekten aslında yoruluyor hem istiyorlar hem yoruluyorlar. Ders sonrasında yani sonrasında olan ders onları bazen sıkabiliyor…TFA_1".

Öğreticiler, çocuklara serbest oyun içerisinde yaşanan olumsuz deneyimler üzerinden o an eğitim verdikleri gibi sonraki dersler içerisinde de vermeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. Bu bakımdan öğreticiler için serbest oyun vaktinde yaşanan deneyimler çocukları eğitmek için fırsat doğurmaktadır.

"…Birbirlerine karşı bazen yanlış cümleler kurabiliyorlar, yanlış davranışlar yapabiliyorlar…onunla ilgili hemen bir hikâye bulmaya çalışıyorum o konuyla ilgili. Mesela kötü söz olabilir, bir vurma davranışı olabilir, hemen onunla ilgili bir hikâye bulmaya çalışıyorum. Bir hikâyenin üzerinden mesela böyle bir şey olmuştu, yani doğru olmayan bir davranış görmüştüm serbest oyun zamanında, sonra onunla ilgili hikâye okurken: "Aa!" dedi bir tanesi: "Bende de oyun oynarken böyle yapmıştım." dedi: "Bak sen okuyunca hatırladım öğretmenim." dedi…$MKÇ_7$".

Öğreticiler, serbest oyunun çocukların motivasyonunu artırmasını sınıf ortamından farklı bir mekânda yapılmasına da bağlamaktadırlar. Bu anlamda öğreticiler, oyun ve dersin aynı ortamda yapıldığı kurslarda, çocukların mekân olarak serbestçe oynayamamaları

nedeniyle enerjilerini atamayabileceklerini ifade etmektedirler. Ayrıca bu çocukların farklı mekân deneyimlememiş olmalarının oyun-ders ayrımına varamayabilecekleri olasılığını artıracağına değinmektedirler. Bu durumların çocukların ders içi motivasyonlarını düşürebileceğini belirtmektedirler.

> "…bizim mescidimiz var, oyun alanımız var. Ama oyun alanı olmayan kurslarda yani öğlene kadar çocukları aynı sınıfın içerisinde tutmak çok zor bir hoca hanım için, çok çok fazla zor. Hatta yani hani hem onu orada tutacak hem dersini anlatacak hem oyununu oynatacak hem dramasını yaptıracak…bazı kurslarda sadece tek bir sınıf var. Bütün her şeyi tek sınıfta yapmak zorundalar, oyunu da tek sınıfta oynamak zorundalar, etkinliği de tek sınıfta yapmak zorundalar. Böyle olduğu zaman derse odaklanma daha az oluyordur…aynı sınıf içerisinde olduğu zaman enerji atımını yaşayamadığı zaman çocuk ister istemez orada derse girdiğinin farkında değil. Yani derse mi girdiğim dersten mi çıktım serbest zamanda mıyım oyun zamanında mıyım onun farkında olmadığı için… MKA$_1$".

3.3. Çocukların Dünyasında Oyun

Öğreticilerin kendi çocukluk ve annelik deneyimlerine kurs içerisinde çocuklarla henüz yaşamakta oldukları deneyimler de eklenince çocuklara yönelik çok daha kapsamlı bir tanıklık ortaya çıkar. Öğreticilerin kurs içerisinde daha çok ve farklı çocuklarla muhatap olmaları çocuğun dünyasında oyunun yerini farklı boyutlarla anlamalarına imkân sunmaktadır. Öğreticilerin deneyimlerine göre çocukların oyun dünyası, oyunla etkileşim durumları ile şekillenmektedir. Çocukların oyunla etkileşimlerini oyuna yükledikleri anlam ve bu anlam çerçevesinde yaşadıkları deneyimler belirlemektedir.

3.3.1. Oyunla Anlam Bulan Çocuk

Öğreticilerin deneyimlerine göre oyun çocukların dünyası ve dış dünyaya açılan kapısıdır. Öğreticiler, çocukların dünyasında oyunun varlıklarının ifade bulduğu, hayatlarının tüm boyut ve gerçekliğiyle ortaya çıktığı yaşam şekli ve hayata hazırlanma süreci olduğunu ifade etmektedirler. Bu bakımdan oyun çocuklar için kendi dünyalarının dış dünya ile alışveriş yoluyla bağlantı kurduğu bir kapı görevi de görmektedir.

3.3.1.1. Çocuğun Dünyası Olarak Oyun

Öğreticilere göre oyun, çocukların dünyasında varlıklarına dair önemli ip uçları veren bir yere sahiptir. Bu anlamda öğreticilerin ifadelerinde çocuklar için oyun, kendi varlıklarıyla özdeşleşmiş doğal işlevleri olarak yer bulmaktadır.

> "Ben çocukla oyunu birinden ayıramıyorum ikisi bence böyle birbirine iç içe girmiş. Yani çocuk ne, direkt aklıma gelen şey oyun MKÇ$_3$".
>
> "…çocuklarla birlikte oynarken daha iyi artık fark ediyorum. Yani hani güzel bir söz var ya: "Kuşlar uçar, balıklar yüzer, çocuklar oynar.". Yani oyun büyüklerin farkında olmadığı bir hazine aslında…MKÇ$_1$".

Öğreticilere göre çocuklar için kendi varlıklarıyla özdeşleşmiş olan oyun aynı zamanda varlıklarını tanıma ve ortaya çıkarma aracıdır. Öğreticilerin deneyimlerinde çocuklar için oyun, kendilerini tanıdıkları, ifade ettikleri ve arkadaşları tarafından kabul görüldükleri bir kendini gerçekleştirme sürecidir.

> "Oyun oynadığı zaman kendini daha iyi tanıyor, kendini daha iyi tanıtıyor çocuk…MKÇ$_3$".
>
> "…kabul görülmek gibi mesela, bir oyunun içine alındıysan kabul görüldün. Çocuklar mesela dışlandığında nasıl kendini kötü hissediyor, oyunun içinde yani varım buradayım ben varım benliğini özgüvenini ifade ediyor…TFÇ$_1$".
>
> "Oyun oynamak çocuklar için…Onların kendi dünyalarında kendilerini gerçekleştirebilme…TKÇ$_1$"

Öğreticiler çocukları tanıdıkça onların oyuna yetişkinlerden farklı bir anlam yüklediklerini fark etmektedirler. Bu deneyimlere göre çocuklar oyunu ciddi bir iş olarak görmektedirler. Çocukların oyuna yükledikleri ciddiyeti öğreticilerin diğer bir deneyimi olan çocukların oyunlarında gerçek hayatı bir kurgu gibi canlandırmayıp duygu ve davranışları ile gerçek olarak yaşama durumları da göstermektedir.

> "…çocukların oyunu hafife almadığını, onu gerçekten onu ciddi bir olay olduğunu deneyimledim. Mesela hani oyun deyip geçeriz biz yani çok daha önemli bir şey değil gibi ama öyle bir şey yok TFA$_1$"
>
> "Çocuklar oyun oynarken her şeyi yaşıyorlar. Yani şu an gerçekten tüm hayatın hani bizim bir yetişkin olarak normal sosyal hayatımızda yaşadığımız her şeyi onlar orada yaşıyorlar. İşte mesela arkadaş kıskançlıkları efendim çünkü biri birine daha çok yaklaştığı zaman işte öbürünün bunu istememesi, bazı paylaşılamayan arkadaşlar oluyor her zaman olduğu gibi böyle işte benimle oynasın öbürüyle oynamasın ya da tüm yaşadığı her şey işte o oyunlardaki o ciddiyet öyle bir şey ki ya işte kafeterya kuruyor, satış yapıyor o kadar ciddi. Sanki gerçekten size satış yapıyor yani. Hani size işte oyuncak mısır getiriyor, oyuncak çay

getiriyor vesaire ama şimdi ben öyle bir onun gözüne bakıyorum ki yani bana gerçekten çay ikram ediyor bu çocuk yani. Hani bana göre bir şey yok gibi orada. O çocuk gerçekten bunu yaşıyor yani. Birebir yaşayarak bunu yapıyorlar oyunları öyle hayatları. O yani şey gibi hani bir kurgu gibi biz öyle düşünüyoruz belki yetişkinlerin bakış açısı daha farklı, onlar kesinlikle bunu bir kurgu gibi yaşamıyorlar, birebir her şeyi canlı bir şekilde hissederek yaşayarak oynuyorlar MKÇ$_4$".

Aynı zamanda bir öğreticinin deneyimine göre çocuklar, oyun kavramını söylemlerinde geniş bir yelpazede kullanmaktadırlar. Buna göre çocukların oyuna yükledikleri anlamı herhangi bir oyun çeşidine indirgemedikleri de anlaşılmaktadır. "Çocuklar mesela birbirine gel oyun oynayalım mı diyor. Ama bundan herhangi bir şeyi kastetmiyor. Her şey olabilir, her şey oynayabilir… MKA$_2$".

Öğreticilerin deneyimlerine göre çocukların oyunlarına yükledikleri bu anlamları oyuna yönelik duygularının yoğunluğu destekler niteliktedir. Bu anlamda öğreticilere göre çocuklar için oyun, yoğun bir istek ve mutluluk duydukları dünyaları ve aynı zamanda duydukları mutluluğun da ötesinde hayatlarının anlamı ve yaşama sevinçleridir. "…Hatta keşke bıraksak, hiç ders anlatmasak, hiçbir şey yapmasak da burada saatlerce oynasalar. Yani o şey içinde o istek içerisindeler MKÇ$_1$". "Çocuk için oyun hayatının büyük bir parçası, büyük bir anlamı… TFA$_1$".

Öğreticiler, oyunun çocuklar için yeme-içme gibi bir ihtiyaç oluşuna dikkat çekmektedirler. Öğreticilerin deneyimlerine göre oyun ihtiyacı giderilen çocuklar rahatlamaktadırlar. Bu bakımdan çocuklar için oyun, duygu ve enerji durumlarını düzene koydukları bir rahatlama aracıdır. Öğreticiler, çocukların oyun oynayarak hem içlerinde biriken duygularını ve fazla gelen enerjilerini atmakta hem de ders için yeni bir enerji topladıklarını ifade etmektedirler. Bu anlamda öğreticilerin deneyimlerinde çocuklar için oyun enerji yenileme işlevi görmektedir.

"…yeme içme gibi bir ihtiyaç bence çocuk için oyun…Kendi içlerindeki olumlu olumsuz duyguları atıyorlar sonra ders yapmak daha keyifli oluyor…MKÇ$_3$"

"…serbest oyun eğitime şöyle bir katkı sağlıyor, çocuklar enerjilerini attıkları için, kendi kafalarına göre istediklerini oynadıkları için, bizim kontrolümüz altında olmadığını hissettikleri için derse geldikleri zaman belli bir enerji atımı yaşamış oluyorlar. Yani koşmasalar da oynadıkları oyunla ya da işte diyelim ki birisi doktor oldu, birisi hasta oldu orada kafasını dağıttığı için, çocuk enerji atımı yaşadığı için derse geldiği zaman odaklanması birazcık daha kolay oluyor MKA$_1$"

"…oynayamadıklarında tabi bir mod düşüklüğü oluyor, bir isteksizlik oluyor. Ama oynayıp geliyor bir enerjisini toparlıyor, bir zihnini toparlıyor öyle geliyor…O oyunlar bizim için

> okul öncesinde şey gibi teneffüs gibi etki ediyor daha doğrusu. O geçiş oyunları olmazsa olmaz. Bir böyle dikkat toplama bir işte ne denir enerji yenileme gibi olmazsa olmaz yani MKA$_2$

Öğreticilere göre çocuklar için oyun doğal bir öğrenme alanıdır. Bu bakımdan öğreticiler, çocukların oyun oynarlarken mutlaka bir şeyler öğrendiğini ve bu öğrendiklerini ifade etmektedirler. "…Çocuk oynarken zaten oyun oynarken herhangi bir oyun ne olursa olsun öğreniyor yani bir şeyler öğreniyor. Yani onu hani oynamak için oynamıyor sadece. Bunun sonucunda mutlaka bir eğitim almış oluyor yani bir bilgi oradan bir bir şey… TFA$_1$".

3.3.1.2. Çocuğun Dış Dünyaya Açılan Kapısı Olarak Oyun

Çocuklarla en az bir eğitim-öğretim dönemi kadar uzun vakit geçiren öğreticiler çocukların oyunlarıyla ilgili zengin bir deneyime sahip olmaktadırlar. Bu süreç içerisinde öğreticiler çocukların oyunlarını çeşitli yönleriyle deneyimleme fırsatı yakalamaktadırlar. Bu deneyimlere göre çocuklar oyunlarında yoğun ve gerçekçi duygular eşliğinde kendilerini ve hayatlarını yansıtarak dış dünyaya kapılarını açmaktadırlar. Öğreticiler, çocukların bu noktada dış dünya ile iletişim ve bağ kurma fırsatı bularak oyun içerisinde yaşadıkları deneyimlerle gerçek hayata hazırlandıklarını belirtmektedirler. Bu bakımdan öğreticilerin deneyimlerine göre çocuklar, oyun içerisinde içlerinde saklı ve dış dünyaya yansıtabildikleri her hâllerini ortaya koymaktadırlar.

> "…acısını da oyun oynayarak atıyor, ondan sonra sevincini de oyun oynayarak, hırsını da oyun oynayarak atıyor. Yani çocuk oyun işte oyun terapisi niye var? Çocuğun içinde kalan, saklı kalan çözemediği şeyleri en rahat oyun oynarken kendini dışarı ifade ettiği için…Bu çocuk içinde neyi artık sakladı, kendisini zehirleyen kısmı, ona zarar veren kısmı, davranışlarını değiştiren, alışkanlıklarını değiştiren kısmı neymiş oyun terapisinde çıkıyor işte ortaya. Bunu tıp da söylemiş, bu alanın otoriteleri de söylemiş. Kendi olabildiği alan. Kendi olabildiği yani o yani Sedaysa Seda oyunda gösteriyor kendini, tutumuyla, davranışıyla, coşkusuyla, üzüntüsüyle. Sakinsem daha sakin oyunları oynuyorum, coşkuluysam daha farklı oyunlar oynuyorum bunun gibi. Yani ben onların kendilerini gördüğüm an oluyor oyun MKÇ$_2$".

Oyunda çocukların her hâllerini ortaya koyma durumları, kendi dünyalarında ve dış dünya ile bağlantılı olarak yaşadıkları çeşitli deneyimlerini ve duygularını oyunlarına yansıtma durumlarını da kapsar niteliktedir. Öğreticiler çocukların ders içerisinde yansıtamadıkları gerçek kişiliklerini oyun esnasında yansıttıklarını deneyimlemekte ve onları daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını ifade etmektedirler.

"…çocukların karakteri hakkında gözlemleyebilir. Mesela bazen çocuk sınıfta çok sakin, hiçbir şekilde hiçbir şeye katılmıyor, ama serbest zamanı çıktığı zaman canavara dönüşüyor yani hani gibi oluyor, bunlar da gözlemleme açısından düşündüğümüz zaman hoca için şey bir şey yani hani iyi bir şey gözlemleme saati gibi oluyor MKA_1".

Öğreticiler, çocukların oyun içerisinde yapılarına has farklılıklarının yanı sıra onları diğer arkadaşlarından ayıran özel durumlarını da yansıttıklarını deneyimlemektedirler. Öğreticiler deneyimledikleri bu özel durumları çözüme kavuşturmak konusunda diğer durumlara göre daha çok zorlandıklarını vurgulamaktadırlar.

"Özel destek alması gereken bir öğrencim var. Onu olumsuz şey uyarıyor, yani bunu çoğu zaman çözemiyorum ve mutsuz oluyor bundan. İşte diyelim ki onun çok sevdiği bir oyuncağa arkadaşı dokunmuş oluyor, bundan mutsuz oluyor. O oyuncak onun elinde değil ama o da o geçerken o oyuncağa dokunmuş, bundan mutsuz oluyor ve şey çocuk bundan bunu zihninden atana kadar bir yarım saat, bir saat mesela huzursuz oluyor. İşte bir sürü şey mmm modunda oluyor. Ondan sonra onu ne yapıyorum, önce neden hani rahatsız olduğunu çözmeye çalışıyorum. Bazen bunu çözmeye çalışmak çok zor oluyor, çünkü kabuğuna çekilmiş benimle konuşmak istemiyor…MKA_2".

Öğreticilerin deneyimlerine göre oyun çocukların sosyal yaşantılarını ve onlarda iz bırakan değişiklikleri dış dünyaya yansıttıkları kapıları olmaktadır. Öğreticiler, çocukların aynı zamanda gerçekleşmesini istedikleri hedef ve hayallerini de oyunlarına yansıttıklarına dikkat çekmektedirler.

"…mesela yeni kardeşi doğmuş birisi bebek bakımı, bir kız çocuğumuz bebek bakımını özellikle oyunlarına aktarıyor. Buradan çocukla ilgili birçok şeyi çözebiliyoruz ya da daha böyle ailesinde ne denir ona şiddete meyilli diyelim, öyle biri varsa bu çocuk oyunlarında daha vurmalı şeyler oynuyor ya da şiddet içerikli bir şeyler izliyorsa çocuk illaki oyunlarına bunu aksettiriyor yani. Çocuğun sosyal hayatını oyunlardan biz aşağı yukarı tahmin edebiliyoruz ne oluyor bitiyor MKA_2".

"…ne istediğini belli ediyor. Ben aslında hayattan şunu istiyorum, işte benim hedefim ya da işte ileride olmak istediğim, sahip olmak istediğim meslek şu gibi şeyleri anlayabiliyorum yani. O çocuk oynadığı oyundan işte sergilediği tavırlardan vesaire bu şekilde deneyimlerim oldu TFA_1".

Öğreticilere göre çocuklar için oyun deneyimlerine eşlik eden duygularını da ortaya çıkardıkları dış dünyaya açılan kapılarıdır. Öğreticiler çocukların yansıttıkları duyguları üzerinden yaşadıkları deneyimlerin onlar üzerinde bıraktığı duygu durumları ve baş edemedikleri duyguları hakkında ip ucu alabildiklerini ifade etmektedirler.

"…Yani aslında evinde mutlu olan çocuklar şu şekilde söylüyorum mutlu olmayanlar da var çünkü, olan çocuklar evlerini canlandırıyor…Yani çocuk aslında kendini nerede mutlu ve rahat hissediyorsa onu canlandırıyor gözünde TFA_1".

"…hani sinirlidir öfkelidir o tarz duygularını ya duygu ifade etme biçimi oyun çocuk için…$MKÇ_3$".

Öğreticiler, çocuklar için oyunun aynı zamanda aldıkları eğitimi ve özdeşim kurarak model aldıkları kişileri dış dünyaya yansıttıkları bir kapı olduğunu deneyimlemektedirler. Çocuklar için oyun bir bakıma dış dünyadan aldıklarını verdikleri bir kapı görevi görmektedir. Bu anlamda öğreticiler, çocukların kurs içerisinde aldıkları eğitimi ve özdeşim kurdukları öğretmenlerini de oyunlarına yansıttıklarını belirtmektedirler.

"…kim gibi olmak istiyorlarsa o gibi davranmaya başlıyor, örnek alıyorlarsa onun gibi davranmaya çalışıyorlar. Kimi seviyorlarsa kimin davranışları güzelse onun gibi olmaya çalışıyorlar veya kim onlara güzel davranıyorsa mutlu ediyorsa onlar da o davranışları gerçekleştirmeye çalışıyorlar. O yüzden oyun içinde onların davranışlarını nasıl bir birey olmaya çalıştıklarını onları da görebiliyoruz kendilerini yansıtıyorlar $TKÇ_1$".

"Dikkatimi çeken oyun kurarlarken ilgi alanlarına, sevdiklerine göre, sevdikleri alanlara göre oyunlar kurabiliyor çocuklar. Mesela bunu ben gerçekten gözlemliyorum. Ya mesela bakıyorum işte evcilik kuruyorlar, bu evcilikte işte kendileri işte anne oluyor, baba oluyor efendim işte çocuk oluyor. Şeyde geçen velilerimden birisi söyledi. Diyor ki anneannesiyle oyun oynuyormuş kız öğrencilerimden birisi, annesi de diyormuş ki: "Ben sürekli öğrenci oluyorum, kendisi sürekli öğretmen oluyor. "Kızım bir kere de ben öğretmen olsam" diyorum." diyormuş şey annesi. "Hayır ben öğretmenim.". Ya burada da mesela çok sakin bir çocuk ben şey yaptım, yani şaşırdım. Böyle çok o kadar güzel diyor işte böyle anlatıyor sizin ne anlattığınız gibi işte, o da anneannesine anlatıyor: "İşte ben öğretmen oldum, sen öğrencisin anneanne, işte oyuncaklarını diziyorum, işte bunlar benim arkadaşlarım." vesaire böyle oyun kuruyorlar kendi ilgilerine, sevdiklerine, bu alanlara göre her biri kuruyor… $MKÇ_4$".

"…mesela oyunda diyelim ki din eğitiminde işte birbirlerine güzel davranmaları gerektiğini, Peygamber Efendimizin işte hani insanlara merhametle yaklaştığını, işte güzel davrandığını, kimseyi incitmediğini, kırıcı bir söz söylemediğini anlatıyoruz diyelim din eğitiminin konusu olarak. Çocuk oynarken işte arkadaşını incitmemesi gerektiğini mesela hani bunu bildiği için uygulamada bunu hani gözlemleyerek gözlemleyebiliyoruz. Hayır işte mesela işte arkadaşına diyor ki bunu yapman doğru değil veya hani paylaşmak diyelim paylaşmayı anlatıyoruz, paylaş oyuncakları paylaşması gerektiğini, hani paylaşmanın doğru ve güzel olduğunu bunu oyun esnasında da görebiliyoruz. Tam yüzde yüz olmasa bile en azından bu bilgileri oyunda kullanabiliyorlar TKA_1".

Öğreticiler, çocukların hayatlarında bu kadar yaşamsal bir değeri olan oyunun onların bir mekânla ve diğer insanlarla bağ kurmalarını da sağladığını deneyimlemektedirler. Bu bakımdan öğreticilerin deneyimlerinde çocuklar için oyun bir yerde bulunma sebebi ve eğitim gördükleri kurslarına bağlanma aracı olmaktadır. Öğreticiler, oyunun aynı zamanda çocukların kendileri ile iletişim ve bağ kurmalarını da sağladığına da dikkat çekmektedirler.

> "Yani şey oluyor mesela ısrarla her gün geliyorlar…Yani nasıl diyeyim oyun hani oyunu işin içine çok soktuğumuz zaman burayı seviyorlar. Burayı sevince de mesela az önce velimi gönderirken çocuk babasıyla pazarlık yapıyormuş. Beni sabah ilkokula başlayacak seneye sabahleyin ben okula gideyim baba ne olur öğleden sonra tekrar buradaki okuluma geleyim. Mesela bu sevgiyi verebilmenin yolu oyun MKÇ$_1$"

> "Şimdi çocuklara ulaşma anlamında oyunu çok kullanıyoruz. Hani onlarla çünkü onlarla bir bağ kurmadan, onlara kendinizi sevdirmeden ben bunu çok bu yıl da çok yaşadım, çok böyle çok hareketli durmayan çocuklarım vardı özellikle birkaç kişi onlarla o duygusal bağı kuramadan hiçbir şey yapamadım onlarla. Yani ne hiçbir şey öğrenemedi çocuklar. Ne bir ilerleme kat edebildiler, ama o bağ kurulduktan sonra her şey çok daha baktım tıkır tıkır yoluna girmiş bir anda fark edemedim bile yani. Ne zaman böyle oldu, şimdi bunun için de oyun gerekiyor… MKÇ$_4$".

Öğreticiler oyun içerisinde çocuklarla tek tek iletişim ve bağ kurdukları gibi hepsine birden ulaşabilmenin yolunun da oyun olduğunu belirtmektedirler. Buna göre öğreticiler oyunun çocukların ortak dili olduğunu vurgulamaktadırlar.

> "…Bunun rahatsızlığı olan var, efendim algılamada sorun yaşayan var, motor becerileri yeterli olmayan, yaşına uygun, önden giden ya da geriden gelen ya da geliştirilmeli olan çocuklar var, yani hiperaktif çocuk var. Nasıl duracağını bilmiyor yani o onun artık o, anlatabildim mi. Ben onu eleyemem ki, onu iteklemem ki. Onunla birlikte bir şey yaparım. Bazı çocuklar çok atak hepsi: "Ben ben ben ben." diyor, bazısı bin yıl dokunmasan hiç ben de buradayım demiyor. E birine artık sen bir dur ya da bak diğerlerine de fırsat vermelisin ya da hiç dokunmasan bin yıl duracak olana sen varsın, sen çok akıllısın, sen çok güzelsin, sen çok başarılısın diye onu öne çıkartmak da gerekiyor değil mi. İşte bu bütün çocukların ortak dili olan şeyde dile getireceğim şey oyun, oyunlaştırma…MKÇ$_2$".

Öğreticilerin deneyimlerine göre çocuklar için oyun yaşamış ve yaşamakta oldukları deneyimlerini ve duygularını yansıttıkları yer olmasının yanı sıra geleceğe hazırlanma işlevi de görmektedir. Bu anlamda öğreticiler, çocukların oyunlarında hayatın provasını canlandırarak hayata dair bakış açısı kazandıklarını ve hayata hazırlandıklarını ifade etmektedirler.

"Oyun oynamak hayatın aslında provası gibi bir şey yani. Bizim yaptığımız şeyleri çocukların da yapıyor olması hani oyunla aslında hayata kendilerine hazırlaması MFÇ1".

"…Yani oyun olmazsa çocuk hiçbir şekilde hayattan bence hiçbir şey de öğrenemez…Yani oyunla öğreniyor çocuk bir şeyleri. Oyun oynamayan bir çocuğun hayata bakış açısıyla oyun oynayan bir çocuğun hayata bakış açısı bambaşka… TFA1".

3.3.2. Çocukların Oyun Dünyasında Temel Deneyimler

Çocukların oyun dünyasının şekillenmesinde oyuna yükledikleri anlam ve bu çerçevede yaşadıkları deneyimler kadar bu anlam ve deneyimlere kaynaklık eden beceri ve tercihler de etkili olmaktadır. Öğreticiler, çocukların oyun içerisindeki bu beceri ve oyun tercihlerinin oyunla etkileşim durumlarına yön verdiğini deneyimlemektedirler. Bu deneyimler, öğreticilerin çocuk-oyun ilişkisi bağlamındaki deneyimlerinin seyrini ve oyun içerisindeki rollerini belirlemektedir.

3.3.2.1. Çocukların Oyun Süreç Becerilerini Şekillendiren Temel Deneyimler

Öğreticiler, çocukların oyun becerilerini oyun sürecinde gerçekleşen oyun içi arkadaş ilişkisi kurma, oyunlara katılma, oyun kurma, oyunu sürdürebilme ve uygulayabilme gibi beceriler olarak ifade etmektedirler. Öğreticilerin deneyimlerine göre çocukların bu oyun süreç becerilerini gösterebilmeleri için birtakım yetkinliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yetkinlikler iletişim, sosyallik, uyum sağlama, özgüven, hayal gücü, üretkenlik, algılama, odaklanma, bedensel ve mekânsal farkındalık, kas, motor, gerçeklik algısı, hız, hareket, bir işi sürdürme, strateji geliştirme, alternatif üretme ve problem çözme gibi yetkinlikler olarak görülmektedir. Öğreticiler çocukların bu yetkinlik ve oyun tercihlerinde bireysel, ailesel ve sosyal yöndeki temel deneyimlerinin belirleyici olduğuna dikkat çekmektedirler. Öğreticiler, bu temel deneyimlerin çocukların fıtrat, kişilik, gelişim, yaş, cinsiyet, ailenin ilgilenme durumu, oyun deneyimi, kardeş sırası ve sayısı, nine-dede ile bağlantı durumları, arkadaş deneyimi, aile içerisindeki yaşantı, aileden aldıkları eğitim, yaşanan mekân, ekran maruziyeti, pandemi dönemi ve oyuna karşı besledikleri hisler gibi deneyimler olduğunu ifade etmektedirler. Öğreticilerin ifadelerinde yer bulan bu temel deneyimler, çocukların oyun sürecindeki becerileri gösterebilmelerini sağlayan yetkinliklerini belirlemeleri bakımından oyun süreç becerilerini de belirlemektedir.

Öğreticiler, çocukların oyun süreç becerilerinde fıtrat, kişilik yapısı gibi bireysel özelliklerinin etkili olduğunu ifade etmektedirler. Bu anlamda öğreticiler, sosyal ve lider ruhlu çocukların arkadaş ilişkilerinde daha uyumlu ve yapıcı olduklarını, oyunlara katılma ve oyun kurma becerilerinde başarılı olduklarını gözlemlemektedirler. Çekingen çocukların ise bu becerilerinin daha düşük olduğunu ve bu çocukların diğer arkadaşları tarafından dışlanabildiğini belirtmektedirler.

> "…belli bir seviyeye gelmişse arkadaşlık ilişkileri noktasında bir şeyleri çözmüşse iyi, ilişki kurması şeyleri seviyeleri. Ama mesela sosyalleşmeye daha yeni başladıysa evde ekran kursa geliyor sosyalleşme yeni başlıyor, bu çocuk birazcık hani ilişki kurmakta kendini ifade etmekte emekliyor gibi MKÇ$_6$".

> "…böyle bazen çekingen çocukları çocuklar oyunlarına almıyorlar… MKA$_2$".

> "Her çocuk oyun kuramıyor. Diyelim bazı çocuklar işte bu konuda daha lider özelliğine sahip oluyor. Diğerleri de onların hani yanında oluyor. Bu şekildeler, bu şekilde gözlemliyoruz…Çekingen çocuklar sanki bu konuda biraz daha geri planda kalıyor, çekingen utangaç öyle diyebilirim TKA$_1$".

Öğreticiler çocukların oyunlarına yansıttıkları kişiliklerini tek tek deneyimledikleri gibi bireysel farklılıklarını da deneyimlemektedirler. Oyunlara yansıyan bu farklılıkların oyun içerisindeki arkadaş ilişkilerinin yönünü belirlediğini ifade etmektedirler. Öğreticiler, bu arkadaş ilişkilerinin bazen uyum bazen de çatışma şeklinde kendini gösterdiğini vurgulamaktadırlar.

> "…daha sakin çocuklar, daha güzel düzenli oyunlar kurmaya çalışırken hani belirli bir ahenkle ilerlemeye çalışırken bir bakıyorsun diğer bir çocuk o oyunu bozma ya da o hırçın oyunlar işte ortamın havasını değiştirici hareketlere sevk ediyor, kendi içinden gelen o fıtri şeyle duyguyla beraber bozmayı hedefliyor…MKÇ$_5$".

Öğreticilerin deneyimlerine göre kurs içerisinde özel durumları olan çocuklar bulunabilmektedir. Öğreticiler, ebeveyni olmayan ya da ebeveynin yanında büyümemiş çocukların çekingen özellikler gösterdiklerini ve oyun süreç becerilerini göstermekte zorlandıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öğreticiler, iletişim ve algılama yetkinlikleri düşük olup özel destek alması gerektiğini düşündükleri çocukların da diğer çocuklara göre güçlük yaşadıklarına dikkat çekmektedirler.

> "…onlar oynasalar bile ben hani bazen böyle gözlemliyorum. Bazen diğerleri ile oynayamayanlar hemen benim yanıma o zaman yaklaşıyor. Mesela dediğim gibi annesi olmayan iki çocuğumuz var mesela. Onlar biraz sıkıntı yaşıyorlar, böyle daha diğerlerine yaklaşmakta…MKÇ$_4$".

"…bir çocuğum vardı, iletişim güçlüğü yaşıyordu, konuşma güçlüğü yaşıyordu. O çocuğun mesela kendini hiç ifade edemiyordu, hiç oyuna katılmak istemiyordu…MKA$_3$".

Çocukların gelişim durumlarını belirleyen etkenlerden bireysel temel deneyimlerinden biri de yaş durumlarıdır. Öğreticiler, çocukların yaşları büyüdükçe artan fiziksel ve sosyal gelişimi, bağımsız hareket etme yetkinliği, oyun oynama bilgisi ve zekâ düzeyi ile bağlantılı olarak oyun süreç becerilerinin de arttığını belirtmektedirler. Buna göre küçük yaş grubu çocuklar grupla oynama kurallarına uyum sağlamakta güçlük çekmektedirler. Onların toplu oynuyor gibi görünseler de kendi dünyalarında oynadıkları ve oyunlarının merkezinde kendilerinin oldukları öğreticilerin dikkatini çekmektedir. Ayrıca öğreticiler küçük yaş grubu çocukların yaşları gereği benmerkezci olmalarından dolayı kaybetmeyi kabullenmek ve oyuncakları paylaşmak konusunda zorluk çektiklerini deneyimlemektedirler. Büyük yaş grubu çocukların ise grup oyunlarını oynamak ve grup kurallarına uyum sağlamak konusunda küçük yaş grubuna göre daha iyi olduklarını ifade etmektedirler.

"…4 yaşındaki çocuklar genelde ilk buraya geldikleri zaman böyle daha içine kapanık daha böyle hani şey oluyorlar, yani hani daha çok anneye bağımlılık oluyor ama ikinci seneye gelmiş olanlar oluyor bazen ya da bu yaşı büyük olmuş olanlar oluyor, onlar birazcık daha bağımsız oluyorlar. Yani bağımsız olmayı daha çok yapabiliyorlar. 4 yaşındaki çocuk tek başına oyun kuramıyor, ama ilk başta bizim telkinlerimizle şöyle yap, böyle yap dememizle o da sene sonuna doğru o da öğreniyor, yani oyun kurmayı öğreniyor. Ama 6 yaşındaki çocuk tabii ki de kendi oyununu kendisi kurup kendi himayesi altına çok kişiyi alabiliyor MKA$_1$".

"…Yani bazen oyunda şey şu an yaş grupları gereği çok kazanmaya hevesliler. Eğer kazanamıyorlarsa, yani yarışmalı bir oyun oynadık da diğer arkadaşı önce bitirirdiyse başlarda çok çok fazla hırçınlaşıp tepki gösterip bir daha gelmeyeceğim işte köşeye gidip ağlama filan, yani kaybetmeyi kabullenmekte çok zorlanıyorlar…yani küçük yaş grubu daha hani birlikte oynuyor gibi de görünse çok daha çocuksu yani. Paylaşmakta zorlanıyor, toplu oynuyorlar gibi zannediyorsun, ama herkesin bir dünyası oynuyor sanki. Ama büyük yaş grubunu sen Yakar Top toplu oynayışını, işte Tilki Tilki Saatin Kaç gibi bu kovalamaca tarzı oyunlar daha çok seviyorlar. Küçüklerde bu daha çok şikâyet, ağlama, düşme…Bir de çok yakın tarihte işte geçen dönem 4 yaş, bu dönem 6 yaş aradaki bariz uçurum farkı fark ediyorum. Yani grup oyununu daha çok seviyorlar, birlikte oynamayı daha çok seviyorlar. O sakin birkaç çocuk onlar da dahil oluyorlardı. Yani onların şikayetleri yok zaten, toplu oyunları çok seviyorlar MKÇ$_1$"

Öğreticiler, ayrıca çocukların yaş dönemleri ile bağlantılı olarak önceki yıllarda bir eğitim kurumuna gitme durumu ile oyun süreç becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu deneyimlemektedirler.

> "…Şimdi bizim grubumuz diyelim ki 4-6 yaş. 4 yaşında gelen de var, seneye 1. sınıf olacak olan çocuğumuz da var. 1. sınıf olan çocuğumuz eğer önceden de bir herhangi bir eğitim aldıysa bizim kurslarımız olabilir ya da herhangi bir anaokulu olabilir, o çocuklar daha her şeyin farkında olarak geliyorlar. Öbürleri daha yeni yeni alışan kesim oluyor TFA_2".

Öğreticiler, çocukların oyun süreç becerilerinde bireysel temel deneyimlerinden cinsiyetlerinin de etkili olduğunu deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre kız çocuklarının oyun kurma becerileri erkek çocuklarına göre daha iyi olmaktadır. Ayrıca öğreticiler, çocukların oyunlarında cinsiyetlerine göre gruplar kurduklarını ifade etmektedirler.

> "…Kız çocukları bir tık daha kolay kuruyor, kız çocukları da bazen küsme yaşıyor…Onlara bazen ilk başta yardım etmek gerekiyor belki, ama daha sonra kendini kendini başının çaresine bakması gerekiyor kişinin. O çocuğunda yavaş yavaş kendini oyuna sokması gerekiyor. Oyun kurmakta erkekler bir tık daha zorlanıyor…$MKÇ_7$".
>
> "…kızlar daha çok kızlarla, erkekler daha çok var erkeklerle oynuyor, bu çok net yani ben bunu baştan beri bu şekilde gördüm…TKA_1".

Çocukların sosyal yaşantıları genellikle aile, arkadaş ve okul gibi ortamlar içerisinde gerçekleşmektedir. Öğreticilerin deneyimlerine göre çocukların bu ortamlar içerisinde yaşadıkları temel deneyimler oyunlarında gösterdikleri olumlu ya da olumsuz tutumlarının kaynağı olarak dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğreticiler, çocukların aile yaşantılarında sergilenen tutumlar, kullanılan kavramlar ve verilen eğitimin oyunlarına yön verdiğini ve ailelerini model alan çocukların oyunlarında ailelerinin kendilerine sundukları yaşantı ve eğitimlerin olumlu ve olumsuz yönlerini olduğu gibi yansıttıklarını ifade etmektedirler. Bu durum birbirlerinden farklı aile yaşantıları olan çocukların oyun içi anlaşma durumlarında belirleyici olmaktadır. Öğreticiler, çocuklar aile içerisinde kullanılan kötü söz ve yaşanan şiddeti oyun esnasında arkadaşları üzerinde uygulamaya çalıştıklarını ve aynı zamanda ailelerinin kendilerine uyguladıkları sınır ve kuralları ya da serbest tutumları oyun içerisinde yansıttıklarını deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre ailelerinde sınır ve kural gören çocuklar oyun içerisinde uyumlu tutumlar gösterirlerken sınır ve kural bakımından serbest tutulan çocuklar ise kurallara uymama ve arkadaşlarını rahatsız etme gibi olumsuz tutumlar sergilemektedirler.

"…çocuklar serbest oyun vaktinde evde aldıkları eğitimi ya da işte evde annelerinden aldıkları eğitimi orada sergiliyorlar zaten. Mesela işte kötü kelime söylemeler olursa eğer ki serbest oyun vaktinde oluyor, işte birbirini ittirme kaktırma gibi şeyler olursa serbest oyun vaktinde oluyor… MKA_1".

"…Yani neye maruz kalmışsa o geliyor çocuktan. Onun harici eğer aile dikkatli ise çocuğa da bir sınır ve kural evde varsa burada da çok rahatlıkla uyuyor ve uymayanlara hayret ediyor, uyması gerektiğini düşünüyor. Bazı çok şımarık çocuklar var, bağırarak işte kendini haklı göstermeye çalışıyor… $MKÇ_1$".

Öğreticiler, çocukların oyun süreç becerilerinde ailelerin çocuklarıyla ilgilenme durumlarının da belirleyici olduğunu deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre ailelerin ilgilenme durumlarını çocukların kardeş sayısı ve sırası, annenin çalışma durumu gibi değişkenler belirlemektedir. Bu anlamda öğreticiler, çocukların kardeş sayısının çok olması, çocuğun ailenin son çocuğu olması ve annenin çalışması gibi durumların ailelerin çocuklarla ilgilenme durumlarını düşürdüğünü ifade etmektedirler. Öğreticiler, ailelerin çocuklarıyla ilgilenme durumlarını onlarla oyun oynama, onlara oyun arkadaşı bulma, sosyal ortam sağlama ve ekran kısıtlaması getirme gibi durumlarda kendini gösterdiğini belirtmektedirler.

"…Öğretmenim ben de bunlarla oynamak istiyorum, ama beni almıyorlar." diyor ya da çocuklara diyorum ki: "Bakın arkadaşınız böyle bir şey söylüyor, ben böyle bir şey duydum ama diyorum: "Öyle öğretmenim çağırıyoruz, ama gelmiyor." şeklinde cevaplar alıyorum. Ama girdikleri zaman da çok fazla oyuna dahil olamıyorlar…Muhtemelen evde yalnızlar ya tek çocuk var ya son çocuklar, işte aile ailenin ebeveyninin yorgunluğu var. Akranlarla çok az, akrana çok az maruz kalmışlar ya da işte tablet, telefon vesaire çok maruz kalmışlar…MKA_3".

"O sınıfın geneli biraz zordu. Çünkü o daha farklı. Ben o konuda maalesef, çalışan annelerin yoğunlukta olduğunu ve çocukları ile aslında, çok fazla ilgilenmediğini düşünüyorum…Onlar tamamen ekrana maruz kalan çocuklardı…$MKÇ_7$".

"…Asosyal bir aileyle ise çocuk zaten oyuna katılımı oyun kurması falan çok çok az. Oyun kuramıyor zaten eğer asosyal bir aileyle…Bu konuda senenin başından beri: "Lütfen sosyalleşin!" dediğim velim bile var yani. Çünkü hiç komşuya vesaire hiçbir yere gitmiyorlar, pandemide de hiçbir şekilde dışarı çıkmamışlar yani MKA_2".

Öğreticiler, kardeş durumunun ailenin ilgilenme durumunu azaltmasının yanı sıra kardeşlerin çocuklar için oyun arkadaşı olabildiğini ifade etmektedirler. Öğreticilerin deneyimlerine göre anne-baba ve kardeşleriyle oyun deneyimi yaşamış çocuklar oyun süreç becerilerinde daha iyi olmaktadırlar. Bu anlamda öğreticiler, çocukların kendilerine oyunlarında rol model ya da arkadaş olabilecek kardeşlerinin olmasının arkadaş ilişkilerinde

ve diğer oyun süreç becerilerinde hazır bulunuşluklarını artırdığına dikkat çekmektedirler. Çocukların kardeşleri dışında arkadaşının ya da arkadaş gruplarının olmaması durumunun da oyun içerisindeki arkadaşlık ilişkilerini aynı yönde olumsuz etkilediğini deneyimlemektedirler. Buna göre kardeşleriyle ya da arkadaş gruplarıyla oyun deneyimi olmayan çocuklar, oyun içerisinde tepkisel ve arkadaşlarının varlığını kabul etmeme gibi olumsuz tutumlar sergilemektedirler. Öğreticiler ayrıca çocukların nine-dede ile bağlantı durumlarının oyun içi arkadaş ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebildiğini ifade etmektedirler.

> "Ya kimi evin en çok en küçük çocuğu, kimi en büyük çocuğu…Kardeşli ortamda büyüyen çocuklar çok farklı…yani bunun kardeşi mi var, abisi mi var, ablası mı var biliyorum. Ne kadar hazır bilgi ile geldiğini biliyorum. Hiç kardeşi olmayan tek başına ve aile de öyle zannediyor ki çocuk kendi çocuğunun etrafında dönüyor dünya…babaanne ile dede ile nine ile büyüyen çocukların çok farklı…MKÇ$_2$"
>
> "Özellikle bir öğrencim vardı, hani çok sakinleştiremiyorduk onu mesela. Oyun saatinin bittiğini bile hani kabul etmiyordu bir an ya hırçınlaşıyordu ya da arkadaşlarıyla oynarken biri oyuncağı aldığı zaman çok kızıp işte ona saldırabiliyordu…bunun sebebini daha önce böyle bir ortama girmemesi, daha önce hiç girmemiş, bir tane kardeşi var sadece, çok fazla arkadaş grubu da olmamış. İlk defa burada hani oyun odasıyla ve arkadaşlarla tanışmış bu… TKA$_1$".

Öğreticiler, kurs öncesi oyun deneyimi yaşayan çocukların oyun süreç becerilerini gösterebilmelerini sağlayan oyun bilgisi ile oyuna karşı duygu durumları ve kendini ifade edebilme, özgüven, sosyal uyum, hayal gücü, üretkenlik, strateji geliştirme, sorun çözme, alternatif üretme, algılama, odaklanma, kas, motor ve hareket gibi yetkinliklerinin gelişmiş olduğunu gözlemlemektedirler.

> "…Birkaç öğrenci evinden birkaç tanesi böyle kardeşleriyle falan oynamayı çok seviyor. O çocuklara bakıyorum özellikle bu kadar kendini güzel ifade ediyor ve bunu işte o oyunla birlikte öğrenmesi etkili…Yani dışarıda oynamayı bilen, seven, bu tarz oyunlar işte ailesiyle birlikte oynayabilen çocuklar çok daha daha uyumlu. Burada da hemen çünkü oyunun içine giriyor, hemen oynuyor, çok severek hoşlanarak yapıyor. Diğerleri de seviyorlar alışıyorlar mutlaka birlikte oynuyorlar. Ama diğerleri daha farklılar MKÇ$_4$".
>
> "…strateji geliştirmeyi biliyor ya oyun oynamaya oynayan çocuk strateji geliştiriyor. Ben şu tarafa kaçarsam o oradan gelebilir. Ama arkamda da var biri, ebeli bir oyun oynuyorsun mesela MKÇ$_2$".

"…İllaki sıkılabilir tam bütün vaktini tam gün olduğumuz için oyunla da dolduramayabilir ama oyun oynamayı bilen çocuk o anı güzel değerlendiriyor. Tamam sıkıldık, hadi şunu yapalım, şunu da yapabiliriz gibi kendi çözüm yolları üretiyor…sorun çözme becerilerini geliştiriyor…oyun oynamayı bilen çocuk…yeni şeylere alışma konusunda olsun daha iyi… MKÇ$_3$".

Öğreticiler, çocukların aileleri tarafından sosyal ortamlarda bulundurulma durumlarının sosyal gelişimlerinde belirleyici olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre aileleri tarafından sosyalleştirilen çocuklar oyunlarında daha sosyal, iletişim becerileri yüksek ve özgüvenli olmakta ve oyun süreç becerilerinde diğer çocuklara göre daha iyi olmaktadırlar. Öğreticiler, sosyal ortamda bulundurulmayan çocukların ise toplum içerisinde kendi varlıklarını ortaya koyabilme deneyimi yaşamamaları bakımından oyun içerisinde özgüvensiz olduklarını ve oyunlara katılmakta zorlandıklarını vurgulamaktadırlar.

"…Geçen sene bir tane çocuğum vardı, hiçbir şekilde hiçbir oyuna müdahil olmadı…aile ile görüştüm, yani neden katılmıyor anneyle hani…Çocukların gelişimsel, ailesel bir de kendi kalıtımsal kişi fiziksel şeyleri oyuna etki ediyor TKÇ$_1$".

"Benim çocukluğumla kıyasla özgüvensizler çok fazla…şimdiki çocuklar tam tersi bir geri kalıyorlar. Niye çünkü o sosyal ortam yok ya da kendini bir fark edememiş, çünkü bunu fark edeceği herhangi bir işte atılımda bulunamamış. Çünkü hep sen dokunma, sen şurada otur denmiş ya da işte eline telefon verilmiş, çocuk kendini daha tanıyamamış. Bu farklılık çok bariz olan bir şey… MKA$_2$".

Öğreticiler, ailelerin çocuklarına ekran kısıtlaması getirmeme durumları ve günümüzde artan teknolojik imkânların çocukların ekran maruziyetlerini artırdığını deneyimlemektedirler. Öğreticilerin deneyimlerine göre çocukların ekran maruziyetleri de oyun süreç becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğreticiler, çocukların ekranı daha çok dijital oyun oynamak ve görsel-işitsel içerikleri izlemek şeklinde kullandıklarını ve ekran üzerinde maruz kaldıkları şeylerin günlük hayatlarına ve oyunlarına yansıdığını ifade etmektedirler. Öğreticilerin çocukların ekranda maruz kaldıkları şeylerin içeriklerindeki karakterleri model almalarına ve oyun içerisinde uyumsuz tutumlar göstermelerine neden olduğunu ifade etmeleri dikkat çekmektedirler. Buna göre ekrana maruz kalan çocukların kurs içerisindeki oyunları daha çok ekrandaki içeriği yansıtmak şeklinde olmaktadır. Ayrıca öğreticiler, dijital oyun oynayanların kurs içerisindeki oyunları aşırı hareket ve şiddet içerdiğini, zamanla iletişim dillerinin şiddete dönüştüğünü ve arkadaşları ile sağlıklı bir iletişim kurmakta zorluk çektiklerini ifade etmektedirler. Bu anlamda çocukların dijital oyunlarda yaşadıkları deneyimlere benzer şekilde arkadaşlarını oyun içerisindeki bir nesne

gibi gördüklerini, kontrolü kendi ellerinde tutmaya çalıştıklarını ve bu isteğin çocuklarda tepkisel ve arkadaşları üzerinde hakimiyet kurmaya çalışma gibi tutumlara neden olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğreticiler, pasif izleyici konumuna düşüren görsel-işitsel içeriklerin ise, bazı çocukların hareketlerinin yavaş ve donuk kalmasına neden olduğunu deneyimlemektedirler.

> "Yani dijital oyunların %90 ı şiddetle, vurma kırma…Aynısını yapmaya çalışıyorlar, onu örnek alıyorlar. Yani yansımaları çok iyi yansımalar olmuyor…dijital oyun oynamada bir de katılıyorsun ona, işte birey oluyorsun oradaki işte nedir görseli sahipleniyorsun, sen oluyorsun orada o şiddeti yapan işleyen, o onun içine müdahil olduğunuz için daha hareketli oluyor…o oyunu oynayan onu içselleştiriyor, sanki o oyundaki şahıs kendisiymiş gibi oluyor. Onu burada mesela arkadaşlarına uygulamaya çalışanlar oluyor yani…Bu oyun kurma değil oyun kurmada oyun kurma birlikte konuşarak, karşılıklı dinleyerek, diğer arkadaşın da fikrini sorarak, onun da katılmasını sağlayarak birlikte olan bir şey. Buradaki sadece o uçuyor, kaçıyor, yapıyor, ediyor. Onun o kendi dünyasında oynuyor, aslında oyun kurmuyor yani. Oyun arkadaşları da onun oyunundaki nesne, birer nesne oluyor, oradaki nesne $TKÇ_1$"
>
> "Evet ya işte, saldırgan. Yani bunu gördüm ben. Yani hızlı, hızlı, ateşli, hızlı, hareketli, saldırgan…yani önünden bir şey, şöyle kaydığı anda bile hemen çekip hızlıca, çünkü kontrol kendinde olsun istiyor. Tepkisel, dürtüsel. Asla tahammül etmedi başkasının bir şey yapmasına…$MKÇ_7$".
>
> "Bir tane öğrenci var mesela YouTube'da çok meşgul olduğunu biliyorum. Yani genelde donuk donuk baktığını…oyunlara dahil olmadığını, böyle insanları seyrettiğini görüyorum…$MKÇ_6$".

Öğreticiler, çocukların ekran maruziyetlerinin sosyallik durumlarını da etkilediğini deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre çocukların ekran maruziyetleri arttıkça sosyallik durumları azalmakta ve çocuklar yalnızlaşmaktadırlar. Öğreticiler, ayrıca ailelerin ve çocukların sosyallik durumlarını pandemi döneminin olumsuz yönde etkilediğini ve bunun çocukların oyun süreç becerilerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler.

> "…geçen sene, dediğim gibi, çok zorlandılar. Yine, ekran etkisi. Ekran yalnızlaştırıyor çocukları, bir kutuya kapatıyor, tek başına kalıyor çocuk. Çocuk, sudan çıkmış balık gibi oluyor sosyal ortamda $MKÇ_7$".
>
> "…Asosyal bir aileyle ise çocuk zaten oyuna katılımı oyun kurması falan çok çok az. Oyun kuramıyor zaten eğer asosyal bir aileyle…Çünkü hiç komşuya vesaire hiçbir yere gitmiyorlar, pandemide de hiçbir şekilde dışarı çıkmamışlar yani MKA_2".

"…Bir de işte tam böyle pandemide büyüyen çocuklar böyle. Hani pandeminin o kapalı olduğu zamanlarda hemen hemen herkes çok muhatap olduğunu düşünüyorum. Hani televizyon hani ki televizyondan, mesela bilgisayardan ders yaptık yani. Şimdi öyle olunca çocuk hep zaten bir dijital şeyinde, evde ders yok, okul yok. Evde zaten dersini televizyondan yapıyor, bilgisayardan yapıyor. Bir taraftan oyun oynuyor. Çünkü yapacak bir şey yok, dışarı çıkamıyor. O dönemin o sıkıntılarının çocuklara da yansıdığı kesinlikle bence bariz yani…26

Öğreticiler, ekran maruziyeti olan çocukların diğer çocukların oyunlarına katılamayıp kurs içerisinde genellikle birbirleriyle arkadaşlık kurduklarına dikkat çekmektedirler. Öğreticiler bunu çocukların kurs içerisinde aynı ya da benzer oyunları canlandırmalarına bağlamaktadırlar.

"…kendileri gibi o oyunları oynayanlar çocukları keşfederlerse o şeyde mesela aynı oyunu oynadığı arkadaşı varsa onunla sınıfta yan yana oturmak istiyor. Böyle işte işaretli şeyler oyunları, davranışları birbirlerine oyunda ne yaşıyorlarsa, neyi oynuyorlarsa hep ondan zevk alıyorlar. Yani bir grup burada legolarla oynarken onlar şurada birbirleriyle vurmalı kırmalı, hani vurmuyor ama: "Öğretmenim biz vurmuyoruz, oyun oynuyoruz." diyor mesela MKÇ$_1$".

Öğreticiler, çocuklar için hazır verici konumunda olan ekranın onların hayal gücü ve üretkenlik yetkinliklerini olumsuz yönde etkilediğini ve bunun çocukların oyun süreç becerilerini gösterememelerine neden olduğunu deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre çocuklar, özellikle oyun kurmak ve oynadıkları oyunun kurgusunu devam ettirebilmek hususunda zorlanmaktadırlar.

"…dijitale çok alışmışlar. İşte önüne ilk önce oyuncak koyduğum zaman ben oyun kurmalarını bekliyordum. Mesela bazen onların hayal güçlerini canlandırmasını istiyoruz ya bir şey yapamıyorlar, senden bir komut bekliyor: "İşte şunu şöyle takman gerekir ya da bunu böyle yapman gerekir." Ondan sonra yapabiliyordu TFA$_2$".

"…ekrana maruziyetleri az olsa ya da daha iyi aileleri oyun oynasaydı çocuklarla, bence şu an yaşıtlarıyla daha iyi oyunlar kurabilirlerdi. Yani hayal kurma açısından şeyi devam ettiremiyorlar hocam, kurguyu devam ettiremiyorlar, bir yerde hemen tıkanıyor… MKÇ$_3$".

Öğreticilerin deneyimlerine göre çocukların oyun oynayabilmeleri gerçeklik algıları ile de ilişkili olmaktadır. Öğreticiler, çocukların gerçek oyun deneyimi yaşamalarının önüne geçen ekrana maruziyetlerinin oyun bilgilerinin sınırlı kalmasına ve oyun oynayamamalarına neden olduğunu ifade etmektedirler. Dijital oyunları canlandıran çocukların dijital oyunu oynarken oyunun karakter ve mekânını görsel-işitsel video izleyenlere göre aktif olarak deneyimlediklerinden kurs içerisindeki canlandırmalarında gerçeklikten daha çok uzaklaştıklarını vurgulamaktadırlar. Bu bakımdan dijital oyun çocukların bedensel ve mekânsal farkındalıklarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğreticiler, dijital oyun oynayan bazı çocukların kendilerinin ve arkadaşlarının bedenlerine ve mekâna karşı farkındalık durumlarının azalmasından dolayı arkadaşlarına zarar verici davranışlarda bulunabildiklerine dikkat çekmektedirler.

> "…o oyunu oynayan onu içselleştiriyor, sanki o oyundaki şahıs kendisiymiş gibi oluyor. Onu burada mesela arkadaşlarına uygulamaya çalışanlar oluyor yani. Hani izleyen bu kadar değil izleyen sadece bakıyor. Ama o oyundaki işte o kılıfa ne diyeyim o kişiliğe bürünen, o kişiliğin işte ne diyorlar avatar olan, şey yapan onu sanki burada da devam ediyormuş gibi o oyunu. Gerçeklikten çıkamıyor gerçekliğe biraz dönüşü zor oluyor. Öyle olumsuzlukları var…Dijitaldekiler mesela uçalım kaçalım o şeydeki oyunları, dijital şeyleri çok yapıyorlar. Oyuncaklarını mesela sıranın üstüne çıkıp atlamaya kalkan, uçuyor. Bazen algılamakta zorlanıyorlar o kaptırdıkları şeyden dijitalden mekânsal şeyi kavramada zorluk çekiyorlar yani kavrayamıyor. Yani çok bağımlı olanlar kavrayamıyor zaten: "Atlayacağım şimdi, ben işte şu gibi uçacağım, şöyle yapacağım, işte hepinizi işte asacağım, keseceğim." neyse: "Vuracağım." diye: "İşte kapının arkasından ben sizi görüyorum." o tarz algılamada şeylerde geri…Gerçek sanıyor algılayamıyor işte. "Ben masanın üzerine çıkıyorum, uçacağım ben şimdi." diyor yani bunu ciddi ciddi söylüyor çocuk… TKÇ$_1$".
>
> "…sonuca ulaşmak için, orada o puanı kazanmak için, altınları kazanmak için oyunları şöyle bir kabataslak düşündüğümüzde etrafı mesela o duvarı kırar, ötekini kırar, o engelden atlar bilmem ne yapar yanındaki canlı varlığı duvar gibi düşünebiliyor MKÇ$_2$".

Öğreticilerin deneyimlerine göre çocukların oyun süreç becerilerini gösterebilmeleri, oyun oynama isteklerini canlı tutabilmelerine bağlı olmaktadır. Öğreticiler, çocukların bu isteklerini canlı tutabilmelerinde ekranın etkili olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre ekran maruziyeti olan çocuklar ekran üzerindeki hız ve sınırsızlığa alıştıklarından kurs içerisinde oynanan oyunlara karşı isteksiz ve sabırsız olmakta ve bu oyunlardan çabuk sıkılmaktadırlar. Bu anlamda öğreticiler, bazı çocukların kurs içi oyunları sıkıcı ve yavaş bulup katılmak istemediklerini vurgulamaktadırlar.

> "…telefonun varlığı, oradaki oyunun varlığı ya televizyon izleme isteği…Ama çocuklar eskisi gibi değil yani sıkılıyorlar. Oynuyorlar ama bir süre sonra her şeyden çok çok sıkılabiliyorlar. Onu onu çok fazla anlamış oldum yani bu süreçte ben. Bu ikinci senem 4-6 yaşta. Çocuklar çok fazla sıkılabiliyorlar…TFA$_1$".
>
> "Oyunda kalabilme süreleri de işte kısa…çok çabuk sıkılıyorlar çocuklar. Oyun kuruyorlar, yani kuruyorlar, oynuyorlar, biz olsak o oyunları uzun süre oynardık mesela, geliştirirdik… Şu anda çocuklar çok çabuk tüketiyorlar, oyunları da çok çabuk tüketiyorlar. Yani belli bir süre oyun odasına gidelim, oyun saati ne zaman gelecek ile geçiyor. Oyun odasına gidiyorlar,

öğretmenim saatimiz bitmedi mi diye gelenler oluyor… Tüketiyorlar, sıkılıyorlar yani oyunlardan da çok çabuk sıkılıyorlar TKÇ1".

"Yok böyle oyun mu olur?" diyor: "Ben böyle oyun oynamak istemiyorum." diyor ya da oyun oynayacaksa da bakıyor arkadaşları gruplaşmışlar oyun oynuyorlar ya o oyunu oynarken şey yapıyorlar hareketleri farklı ve tuhaf tuhaf, ben bile anlam veremiyorum: "Ama" diyor, "Benim oynadığım oyunda böyle." diyor. Karşı tarafın da canı yanıyor, yani oynadıkları oyun her neyse, adı ne olduğunu bilmiyorum, o oyunu oynadığı zaman karşı taraf ondan rahatsız oluyor. O da ona diyor: "Bu mu oyun?" diyor, "Hayır." Diyor. "Sizinki oyun değil, benimki oyun." anlamlandırmaları da tuhaf MKA3".

Öğreticiler, çocukların oyun süreç becerilerinde etkili olan algılama, odaklanma ve dikkat yetkinliklerini olumsuz etkilediğini deneyimlemektedirler. Öğreticiler, çocukların bu yetkinliklerinde dijital oyun ile çocukları pasif izleyici durumuna düşüren videoların etkilerinin farklı olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre dijital oyunlar içerisinde çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyen oyunlar da olabildiğinden bu oyunları oynayan çocukların video izleyenlere göre algıları daha açık olmaktadır.

"…hani dijitale çok maruz kaldığı için de…oyun oynamakta bocalayabiliyor… hareketi olmayan, donuk olan da böyle hani işte sakin, yavaş, belki bazı şeylere odaklanmıyor gibi, hani dikkati dağınık gibi bu şekilde. Aslında hareketli olanda da bir dikkatli dağınıklığı olabiliyor MKÇ6".

"Oyun oynamak belki şöyle oluyor, belki olumlu oyunlar da var ya hocam, belki oyun belki o kadar etki etmiyordur. Ama saatlerce video bakmak evet etki ediyor. Oyun belki o kadar etki etmiyordur. Bazı şeyler de hani kendini ifade edebiliyor ya da ne bileyim zihin geliştirici oyunlar var…Zaten video bakan yok çocuk algı sıfır. Dediğim gibi yani yanında aynı kelimeyi söylüyorsun ama çocuk duymuyor. İsmini bile mesela 4-5 kere söylediğin oluyor, bazen kendini kilitliyor, oraya bakıyor ne gördüğünü hani boş orası biliyorsunuz, bakıyorsunuz siz de bir şey mi var ki acaba benim görmediğim diye. Ama çocuğun kafası o kadar dolu ki yani yok hiçbir şey yok algı sıfır kapalı…Hani öğrenme şeyi de az oluyor, oyunlara katılımı da az oluyor, oyunları da ilerlemesi de zor oluyor hocam, yani oyun öğrenmesi çok zor oluyor zaten TFÇ1".

Öğreticiler, ayrıca ekranın çocukların konuşma yetkinliklerini de olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. "…açıkçası ekrana maruz kalan çocukların konuşma problemi yaşadığını da…Kelime telaffuzlarında daha fazla yanlış yaptıklarını ya da eksik cümle kullandıklarını…gözlemledik TFA2".

Öğreticiler, ekran maruziyetinin çocukların bir oyunu uygulayabilmelerini sağlayan kas, motor, hareket ve koordinasyon yetkinliklerini olumsuz etkilediğini

deneyimlemektedirler. Öğreticiler ayrıca dijital oyun oynayan çocukların hareket yeteneklerinin görsel-işitsel video izleyen çocuklara göre daha iyi düzeyde olduğunu ifade etmektedirler. Öğreticiler, bunu dijital oyun oynayan çocukların normal hayatlarında ve kurs içerisinde dijital oyundaki karakterleri canlandırmalarının hareket yeteneklerini geliştirdiğine bağlamaktadırlar.

> "…onlarda aslında normal oyun oynamak bile çok zor oluyor. Yani normal sizin işte oynadığınız basit oyunları bile çok farklı bir şey çok fazla muhatap olan çocuklarda sıkıntı büyük zaten…Çünkü gerçekten normal oyunu, nasıl oynayacağını da bilmiyor çocuk. Öyle bir şey ki nasıl arkadaşlarıyla nasıl olacak en basit oyunlarda bile yaşıyorlar bazen bu sıkıntıyı…Mesela bir legolarla dahi basit bir lego oyunuyla ve kendi başına oynamayan çocuklar var yani. O kadar çok böyle televizyona telefona vesaire çok muhatap kalmış ki çocuk bunlarla dahi oynayamıyor… Bedensel yetenekleri de yani çok iyi değil. Çok şaşırdık hatta, yani bu çocuklar 5 yaş çocuğu, 5 yaşı bitirmiş doldurmuş çocuklar hepsi. Hani çok daha rahat bunları yapabilmeleri, öyle koordinasyon gerektiren şeyleri yapamıyorlardı çocuklar…MKÇ$_4$".
>
> "…Zaten oradaki hareketleri yapmaya şey yaptıkları için kendilerinden daha büyük yaşta hareketleri şeyleri davranışları yapabiliyorlar, geliştiriyorlar sürekli. "Şunun gibi atlayacağım, bunun gibi yapacağım." böyle yerde yuvarlanıyordu. Onları örnek alarak sonuçta onları yaptıkları için o şeyde sıkıntıları olmuyor… TKÇ$_1$"

3.3.2.2. Çocukların Oyun Tercihlerini Şekillendiren Temel Deneyimler

Öğreticiler, kurs içerisinde her çocuğun aynı oyunu oynamadığını ve çocukların farklı yaşantıları ve bireysel farklılıklarının oyun tercihlerine de yansıdığını belirtmektedirler. Bu bakımdan çocukların fıtrat, ilgi alanları ve zevk aldıkları oyunlar, yaş ve cinsiyet gibi kişisel durumları oyun tercihlerini farklılaştırmaktadır. Çocukların bu tercihlerini belirleyen sosyal yönlü temel deneyimlerine bakıldığında ise aile ve arkadaşla yaşanan oyun deneyimi, aile yaşantısı, rol model alınan kişiler ve ekran maruziyeti gibi durumları öğreticilerin temas ettiği konular arasındadır. Ayrıca öğreticiler çocukların oyun bilgileri, oynadıkları mekân ve oyun materyallerinin de oyun tercihlerine etki ettiğini ifade etmektedirler.

Öğreticilerin deneyimlerine göre çocuklar, fıtratlarına ve ilgi alanlarına uygun ve zevk aldıkları oyunları tercih etmektedirler. Ayrıca öğreticiler, çocukların oyun tercihleri anlık ruh hâllerine ve ihtiyaçlarına göre de değişiklik gösterebildiğine dikkat çekmektedirler.

> "Evet fıtratları gereği herkes kendine benzer o şekilde oyunlar seçiyor hocam TFÇ$_1$".

"…mesela çok aşırı derecede zevk aldıkları oyunları öğrencilerim diyor ki onu bir daha oynayalım öğretmenim…MKÇ$_2$".

"…Hepsi yani birbirinden farklı, ilgi alanları farklı yani. Kimisi hareketli kimisi sakin oyunlar tercih ediyor. Hareketli oyun oynayan gün geliyor sakin bir oyun tercih ediyor. O onun o anki ihtiyacına göre şekilleniyor MKÇ$_6$".

Öğreticiler, çocukların oyun tercihlerinin üzerinde fıtratlarından daha çok yaş grubu ve gelişim durumlarının etkili olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre çocukların yaşları büyüdükçe gelişimlerinin de etkisiyle oyunları gelişmekte ve bilinçlilik ve sosyallik durumları geliştiğinden oyunları da bu yönde değişmektedir. Bu bakımdan öğreticiler, küçük yaş grubundaki çocukların daha çok taklit içeren oyunları tercih ederlerken büyüklerin oyunlarında kendi düşüncelerini kullanarak daha bilinçli tercihlerde bulunduklarını deneyimlemektedirler.

"…Yaş ve beden gelişimine göre oyunlar değişiyor, yaş geçtikçe oyunların çeşitliliği artıyor, hareketliliği artıyor. Çocuğun yapabilme gücü ile de alakalı, yapabilme el becerisi yetenekleri geliştikçe oyunları da gelişiyor TKÇ$_1$".

"…yaş dönemi küçüldükçe daha görsel oyunlar oynuyorlar çocuklar, yani hani taklit oyunları oynuyorlar…yani sadece bazen aileyi taklit ediyor, bazen öğretmenini taklit ediyor, bazen arkadaşını, bazen gördüğü bir şeyi drama tarzı oyunları gibi…Yaş dönemi büyüdükçe daha çok bilinçli oyunlar oynuyorlar. Yani yapmak istediğini bilerek oyunları oynuyorlar, ne yapmak istediğini, sonucunda ne olacağını bilerek oyun oynuyorlar…MKA$_1$"

Öğreticiler, çocukların yaşları büyüdükçe sosyal ve kurallı oyunları tercih ettiklerini deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre küçük yaş grubu bireysel oynanan ya da küçük grup oyunlarını tercih ederlerken büyükler daha çok grup oyunlarını oynamaktadırlar. Öğreticiler, küçük yaş grubundaki çocukların grup oyunlarını oynayamama durumlarını yaş özelliklerinden dolayı paylaşımcı davranamadıklarına bağlamaktadırlar.

"…daha küçük olanlar daha böyle bağımlı bir şekilde…yaşlar büyüdükçe birebir iletişim kurarak birbirleriyle daha farklı mesela kuralları olan oyunlara geçebiliyorlar. Ama küçük yaşındakiler onlar için hani böyle tek başına da oynayabiliyor, 2 kişi 3 kişiyle oynayabiliyor, ama büyükler de daha böyle kurallara uyan…oyunlar oynamayı daha çok seviyorlar MFÇ$_1$".

"Küçük yaşlar daha kendileri oynamak istiyorlar. Mesela biz bu sene 2019 Aralık'a kadar aldık ya. Normalde Eylül'de falan bitiriyorduk doğum tarihleri olarak. Şimdi Aralık'a kadar aldıklarımız daha böyle bebeksi, kendi oynamak isteyen, paylaşmak istemeyen, bir hani oyuncak varsa onun olmalı gibi. Ama 2017'liler bu okula başlaması gerekip erteleyen grup ya da 2018'in ilk ayları, bunlar daha arkadaşçıl. Arkadaşla oynamayı tercih eden çocuklardı MKÇ$_3$"

Öğreticiler, çocukların yaşları büyüdükçe hareketli oyunları tercih ettiklerini deneyimlemektedirler. Bu bakımdan öğreticilerin deneyimlerine göre küçük yaş grubu daha sakin oyunları tercih ederlerken büyükler enerjilerini atabilecekleri hareket içeren oyunları tercih etmektedirler.

> "Mesela benim 4 yaşında aldığım dönemde daha uysal, daha sakin oyunlar oynanıyordu…Ama hani yaş büyüdükçe biraz daha böyle enerjilerini atabilecek şey oyunlar istiyorlar…Trambolin aldığımızda en çok 6 yaş hani 4 yaş da seviniyor, ama 6 yaşın daha çok işine yarıyor. Çünkü o çocukların enerjisini bir şekilde atması gerekiyor. Top oyununa mesela şey yaptığında 4 yaş yorulabiliyor, ama 6 yaşındakiler enerjisi hani daha fazla olduğu için daha çok seviniyor TFÇ$_1$"
>
> "…Yaş ve beden gelişimine göre oyunlar değişiyor, yaş geçtikçe oyunların çeşitliliği artıyor, hareketliliği artıyor…TKÇ$_1$".

Öğreticiler, çocukların oyun tercihlerinde cinsiyetlerinin de yaş dönemleri kadar etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu anlamda öğreticiler, çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşan oyun tercihlerinde cinsiyetlerindeki yaratılış farklılıkları, toplumsal rolleri ve rol modellerinin etkili olduğunu ifade etmektedirler.

> "Toplumsal rolleri çok etkiliyor onları. Cinsiyetlerinin farkındalar, kız ve erkek oluşlarının. Biz yönlendirme yapmıyoruz aslında. Sen onunla oynayabilirsin, sen onunla oynayamazsın gibi. Böyle sınırlandırma çizmiyoruz ama onlar işte, biraz daha içgüdüsel de geliyor. Yani biliyorlardı. Rabbimin de içlerine verdiği duygu da var. Kızlar daha anaç. Erkekler daha babaç. Birbirlerini koruma kollama. İşte silah oyunları mesela. Silah oyunlarını aslında çok sevmesem de ama onlar yani oyunu seviyor…genetik kodlama oluyor. Kızlar mutfak eşyalarını ve erkekler de diğer eşyaları, daha çok seviyor MKÇ$_7$".
>
> "Rol modellerinin öyle olması. Erkek çocukları her zaman toplu oyunları, futbolu, maçı sever genel geçer bir şey. Birbirleriyle takım yapıyorlar oynuyorlar, kızlar daha çok evciliğe yatkın…MKÇ$_2$".

Öğreticiler kız çocuklarının daha sakin oyunlar oynadıklarını, erkek çocuklarının ise daha hareketli ve gürültülü oyunları tercih ettiklerini deneyimlemektedirler. Ayrıca erkek çocukları kız çocuklarına göre daha çok top oyunu oynadıklarını ifade etmektedirler.

> "…Eğer kızlar oynuyorsa orası sakin, sessiz oluyor, erkekler oynuyorsa böyle yani aşırı sesli ve gürültücü oluyor…TFÇ$_1$".
>
> "…Hadi şöyle siz istediğiniz gibi oynayın deyip serbest bıraktığım zaman genelde o işte böyle ya koşturmacalar erkeklerin, böyle hani yakalamacılık oynayalım, birbirimizi kovalayalım ya o tarz oyunlar. Böyle genelde ya hıza, harekete dayalı şeyler, erkeklerin sevdikleri şeyler onlar yani MKÇ$_4$".

"…Futbol oynuyor erkekler top oyunu oynamak istiyorlar, yani koşturma yakalama…MKA$_1$".

Öğreticiler, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha çok evcilik tarzı oyunlar oynadıklarını, erkek çocuklarının ise oynadıkları dijital oyunların kurgusunu canlandırmayı tercih ettiklerini gözlemlemektedirler. Öğreticiler bunu kız ya da erkek çocuklarının her ikisinin de oyun tercihlerine maruz kaldıkları hayatlarının yansımasına bağlamaktadırlar. Buna göre erkek çocukları kız çocuklarına göre daha çok ekrana maruz kaldıklarından oyunlarına daha çok ekran içerikleri yansımaktadır. Bu bakımdan öğreticiler, ekrana maruz kalan erkek çocuklarının oyunlarının daha çok savaş ve şiddet içerdiğini ve ekran maruziyeti olmayan erkek çocuklarının ise oyunlarında evcilik ve aile figürlerinin olduğunu deneyimlemektedirler.

"…kızlar da genelde evcilik oynuyorlar, yemek yapmaca oynuyorlar. Oyuncak günümüz var mesela geldiği zaman hepsi evinden bir oyuncak getiriyorlar ve onunla toplu bir oyun kuruyorlar…erkekler de genelde işte o izledikleri kavramlarla oyun oynuyorlar…. MKA$_1$".

"…Evdeki normal hayattaki yaşantılarını aslında oyuna uyarlıyorlar. Özellikle kız öğrencilerde bunu görüyorum zaman zaman erkek öğrencileri de dahil ettikleri oluyor evciliklerine…MKÇ$_6$"

"…Eğer sosyal medya ile bağı yoksa ya da kız çocuklarla oynamayı seven bazı erkek çocuklarım oluyor işte o ailede baba olmak istiyorlar, çocuklarını parka götürüyor filan hani böyle oyunları kurabiliyorlar… MKÇ$_1$"

"Daha vurgulu kırdılı oyunları seviyorlar…Çocuğun mesela arkadaşına zarar verip yaşadık mesela biz bunu kursumuzda, çocuğun olduğu ortam burası. Büyük adam gibi yakasına yapışıyor ve aynı filmlerde olduğu gibi öyle bir ya boks yapıyor resmen onun üstüne, ayak ayrıca çalışıyor, bilmem el ayrı çalışıyor şey ya da oradaki sesleri çıkarıyor. Çocuk elinde mesela tüfeği varmış gibi o karakterlerin artık ellerinde ne varsa anlatabildim mi. Onların seslerini çıkartıyor öteki diyor ki sen diyor şeyi yaptın diyor işte o karakterin adı neyse onun gibi yaptın diyor MKÇ$_2$".

Öğreticiler, ayrıca çocukların aile içerisindeki oyun deneyimlerinin de oyun tercihlerini belirlediğini deneyimlemektedirler. Bu bakımdan öğreticiler, anne-baba ya da kardeşleriyle oyun oynayan çocukların oyun bilgilerinin arttığını ve bunun da oyun tercihlerini etkilediğini ifade etmektedirler. Gerçek oyun yerine dijital oyun oynayan çocukların ise oyun algılarının dijital oyun yönünde olduğuna ve gerçek oyunları tercih etmediklerine dikkat çekmektedirler. Öğreticiler, buna ek olarak çocukların oyun tercihlerini arkadaşlarıyla oynadıkları oyunların da belirlediğini ve bu anlamda çocukların kurs

içerisinde arkadaşlarıyla oynayarak artan oyun bilgileri ile oyun tercihlerinin farklılaştığını deneyimlemektedirler.

> "…çünkü genelde çocuklar artık takdir edersiniz bu dönemde tek çocuk ya da iki çocuk…arada çok fazla yaş farkı var. Çocuk evde oyun oynamayı bilmiyor. Eğer annesi ve babası da çok da ilgilenmemişse çocuk oyunun ne demek olduğunu bilmiyor. Hani oyundan kastımız bilgisayar oyunu ya da işte ne bileyim telefondaki dijital oyun olarak algılıyorlar…MKA$_4$".

> "…dönemin başında böyle hani çok çocukla beraber oynanan oyunları bilmeyenler oluyor ki çoğunlukla bilinmiyor, dönemin başında oyun öğrenmiş oluyorlar. Dönemin sonuna doğru da o dönemin sonuna kadar da öğrendikleri oyunlar arasında tercih yapıp şu oyunu oynamak istiyoruz, bu oyunu oynamak istiyoruz deyip hani oyun seçiyorlar…MKÇ$_6$"

Öğreticiler, çocukların oyun tercihlerinde oyun materyallerinin de etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu bakımdan öğreticilerin deneyimlerinde çocukların oyun tercihleri kurs içerisindeki oyun materyallerine göre değişmektedir. Ayrıca öğreticiler, oyuncakların çok çeşitli olmasının çocukların kararsız kalarak zihinlerinin karışmasına neden olduğuna dikkat çekmektedirler.

> "…biraz oyuncaklarla alakalı, bizim oyun odamızda tuğla bloklar var, bunlarla hani oynuyorlar, araba erkekler özellikle mesela araba parçalardan araba yapıp onları sürme oyunları mesela yapıyorlar veya işte kendilerine bir alan işte legolardan bir alan oluşturup bir keyif mesela haline getirip kendilerince orada oynuyorlar…Mevcut oyuncaklar biraz da oyunu belirlediği için yani ellerinde nasıl oyuncaklar varsa ona göre bir oyun kurabiliyorlar… TKA$_1$"

> "Oyun odasında daha fazla oyuncaklar var. Sınıfımızda bir kutu oyuncak var…şaşırıyorlar masal odasında biraz. Yani, biraz böyle, hangisiyle oynasam, hangisini alsam, kafa karışıklığı oluyor…MKÇ$_7$".

Öğreticiler, oynanan mekânın genişliğinin de çocukların oyun tercihlerinde belirleyici olduğunu deneyimlemektedirler. Bu bakımdan çocukların oyunları çeşitlilik ve hareketlilik bakımından mekâna göre şekillenmekte ve mekânın genişliği arttıkça tercih edilen oyunların çeşitliliği ve hareketliliği o oranda artmaktadır. Öğreticiler, çocukların bu durumun kurs içerisinde sınıf ve oyun odasında oynanan oyunları da farklılaştırdığını deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre sınıf içerisinde masa-sandalye bulunduğundan çocuklar daha sakin oyunlar oynamakta, oyun odasında ise oyun için serbest alan olması bakımından oyunların çeşitliliği ve hareketliliği artmaktadır. Oyun odası geniş olmayan kurslardaki çocukların oyunlarındaki çeşitlilik ve hareketlilik durumları azalmaktadır.

"…Böyle sınıftan çıktığımız an böyle gözümüzü gönlümüzü açacak geniş bir mescit gibi oyun alanımız vardı. Orada koşmalı, işte saklambaçlı, ebe tura 1-2-3 ya çok hareketli futbol dahi oynardık, o çok güzeldi. Ben buradaki çocukların o noktada çok zaman zaman üzülüyorum…Burada o hareketli oyunları çok oynayamıyoruz. Hani çocuklar illa veriyoruz legolarla sınıf içerisinde veya oyun odasında legolarla oynayabiliyor. Erkek çocuklar futbol çok istiyorlar, şu daracık alanda oynuyorlar…Yani şey değil mekân çok dar, yani öyle dar ki anlatamam. Yani her çocuk her istediği şeyi yapamıyor. Artık onlar da işte mekâna uyum sağladıkları için yani bu şartlar çaresizlikten bazen sıkılıyor…MKÇ$_1$".

"Sınıf biraz daha şey olduğu için, erkekler açısından düşündüğümde hareket alanı dar olduğu için, o kadar farkı rahat oynayamıyorlar. Yani öyle söyleyeyim, oyun odası daha rahat daha serbest. Sınıfta o şekilde işte silahsaldır, koşturmadır, savaştır oynayamıyorlar TKÇ$_1$"

Öğreticiler, mekânın darlığı kadar zamanın kısıtlı olmasının da çocukların oyun tercihlerine yansıdığını ifade etmektedirler. Buna göre oyun için ayrılan kısıtlı zaman çocukların oyun tercihlerinde kararsız kalmalarına neden olmaktadır. "…Çünkü, zaman da sınırlı ya. Bunu da biliyor ki burada işte belli bir süre kalacak ve hangisini oynamalıyım, hangisini seçmeliyim, bunun telaşına düştüklerini…MKÇ$_7$".

3.3.3. Çocukların Kurs Sürecinde Dönüşen Oyun Deneyimleri

Öğreticiler, çocukların temel deneyimlerinin etkisiyle kurs sürecinin başında gösteremedikleri oyun süreç becerilerinin süreç içerisinde olumlu yönde değiştiğini deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre çocukların gelişen becerilerinde kurs sürecinde yaşa bağlı olarak gelişimleri ile birlikte gerek kurs sürecinde oynanan oyunlar gerek öğreticilerin oyun içi müdahaleleri gerekse bu süreçte çocukların aldıkları eğitim etkili olmaktadır.

3.3.3.1. Oyunla Büyüyen Beceriler ve Güçlenen Değerler

Öğreticiler, çocukların gelişen beceriler arasında oyun deneyimlerini şekillendiren becerilerin yanı sıra sosyal ilişkilerine yön veren değerlerin de bulunduğunu ifade etmektedirler. Öğreticiler bu değişimlerin temelinde, çocuklara ekrandan uzak, oyun eşliğinde sosyal bir ortam sunan ve onları din ve değerler eğitimi ile beslemeye çalışan kurs ortamının olduğunu vurgulamaktadırlar.

"…evinde dijitali ile uğraşıyor, işte bir Youtube'yla uğraşıyor ya da bir apartmanın içine sıkışmış sosyalleşmekten uzakta olan çok çocuk oluyor. Burası hem o açıdan çocukları

kurtarıyor, günün yarısında kurtarıyor. Yani çocukları böyle sosyalleşme açısından, dini değerlerimizi öğrenme açısından güzel bir fanusun içinde besleniyorlarmış gibi…MKÇ$_6$".

"Senenin sonuna doğru tabii ki, yani şimdi hiç oyun oynamayı bilmeyen, hiç arkadaş edinmemiş, tek başına gelmiş bir çocuk çok şey öğreniyor. Yani birlikte oyun kurmayı öğreniyor. Evcilik kızlar için onu söylüyorum, evcilik evcilikle oynamayı öğreniyor. Birbirleriyle, arkadaşlarıyla bir oyunu devam ettirebilmeyi, bitirmeyi, sonrasında o oyunu toplamayı…TKÇ$_1$".

Öğreticiler, kurs sürecinde oynanan oyunların ekranın çocuklar üzerindeki yansımalarını azalttığını deneyimlemektedirler. Öğreticiler bunda kendilerinin veli ve çocuklarla iletişimleri sonucu evde azalan ekran süresinin de etkili olduğunu ifade etmektedirler. Bunun sonucunda çocukların arkadaş ilişkilerini olumsuz etkileyen zarar verme, hırçınlık, tepkisellik ve kötü söz kullanma gibi tutumlar azalma göstermektedir.

"Yani vurdulu kırdılı oyunlar oynayan çocuklar, tabancalı silahlı oynayan çocuklar, ilk başlarda işte tabancaların silah oyunları oynayan çocuklar oluyor. İşte onların düzeldiğini, işte oyuna göre kötü kelime söyleyenler, birbirine hırçın davranan çocukların daha makul davranışlar gösterdiğini görüyoruz. Tabii ki oluyor yani bunlar MKA$_1$".

"…Yani onun için çok çaba sarf ettik…Çünkü bu çocuğum ilkokulda çok zorlanacak. Hem dürtüsellik artıyor. Ekran dürtüselliğini arttırdı, tepkiselliğini arttırdı, kıskançlığını arttırdı. Dedim ki: "Bu böyle olmaz." ve konuşa konuşa, konuşa konuşa çocuğumuzla, inanın yani sevgimizi, sonuna kadar göstererek, çocuğun bizim içimize katıldığını gördüm ve artık mesela ilk başta bir öğretmen varmış gibi davranmayan bir çocuk, sonunda bize sarılarak biz ayrıldık. O yüzden gerçekten çok daha fazla çaba gerekiyor, çok daha gayret gerekiyor. Yani ekranın hasarını bizim sevgimizin açması gerekiyor, ama o da zor bir yol oluyor. Bize çok iş düşüyor. Kolay da bir şey değil yani MKÇ$_7$".

Öğreticiler, kurs sürecinde oynanan oyunların çocukların oyun bilgilerini ve algılarını artırdığını deneyimlemektedirler. Kurs sürecinin başında gerçek oyun bilgileri ve deneyimleri bakımından geride kalan dijital oyun oynayan ya da aileleri tarafından ilgilenilmeyen çocukların bu yönlerden geliştiklerini ifade etmektedirler. Öğreticiler, bu çocukların kurs sürecinde diğer arkadaşlarının oyunlarını gözlemleyerek ya da öğreticilerin destekleriyle oyunlara katılmaya başladıklarına dikkat çekmektedirler. Bu anlamda öğreticilere göre arkadaşlarıyla canlı bir etkileşim içerisinde oyun deneyimi yaşayan çocukların oyun süreç becerileri artmakta ve gerçek oyunlara karşı duyguları olumlu yönde değişmektedir.

"…Çocuk evde oyun oynamayı bilmiyor. Eğer annesi ve babası da çok da ilgilenmemişse çocuk oyunu, ne demek olduğunu bilmiyor. Hani oyundan kastımız bilgisayar oyunu ya da

işte ne bileyim telefondaki dijital oyun olarak algılıyorlar. O işte oturarak ne bileyim işte ayak sayma, el çırpma, işte tempo tutma oyunları da çok zevk alıyorlar, çok da hoşlarına gidiyor öyle de olunca…MKA4".

"Dönem başında şeyleri çok yoktu. Hani oynamak istemiyor gibi öylelerdi bunlar, oyun salonuna geçildiği zaman ya da herhangi birlikte bir şey yapıldığı zaman. Hani yani hani bu da oyun mu bununla da bir hani ben hoşlanmam gibi böyle sanki öyle bir şey ben onlar da hissetmiştim. Ama bu da hani olmaz yani bu ne olacak ki falan ama böyle en küçük en basit oyunlar bile birlikte oynandığında birlikte mutlu olunduğunu, hani birlikte bir şeyler yapıldığını gördükçe onlar da dahil oldular. Kesinlikle farklı yani onların şeyleri de farklı tavırları da farklı. Çünkü uzun bir dönem yedi-sekiz ay, çocuklar cidden değişti MKÇ4".

"…Yani bilmiyorlar evde nasıl oynandığını, oyun kurulduğunu…bundan sonra da oyun kurabilmeyi öğreniyor. Yani buradaki sekiz aylık, yedi aylık dönemden sonra arkadaşlarıyla baktığınızda…TFÇ1".

Öğreticiler, kurs sürecinde oynanan oyunların çocukların gerçeklik algılarını olumlu yönde etkilediğini deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre kurs sürecinin başında gerçeklik algıları gelişmemiş dijital oyun oynayan çocukların, öğreticilerin destekleriyle gerçek oyun deneyimi yaşamaları sonucunda bu algıları gelişmektedir.

"…Ama yavaş yavaş mesela, o zombi olan şeye çocuğa yavaş yavaş zombinin olmadığını: "Olsa çıkardı, hiç gördün mü?", ondan sonra hani böyle şeyleri, gerçekliğini veya yok olduğunu söylediğinde biraz da etki ediyor. Oyunlarda da: "Bak mesela biz oyun oynuyoruz, mesela bebek oynarken zombi çıkıyor mu?". "Hayır.". "Arabanın içinden çıkıyor mu?". "Yok.". "Demek ki yok." gibi böyle hani olmadığına dair şey yapabiliyoruz TFÇ1".

Öğreticiler, kurs sürecinde oynanan oyunların çocukları sosyal yönden geliştirdiğini deneyimlemektedirler. Bu anlamda öğreticiler, aile yaşantılarında yeterince sosyalleşememiş ve çekingen yapıdaki çocukların kurs ortamında oyun içerisinde kurdukları arkadaşlıkları ile sosyal bir birey hâline geldiklerine dikkat çekmektedirler. Öğreticiler artan sosyallikle birlikte çocukların oyun kurma becerilerinin arttığını ve kurdukları oyunların bireysel olarak oynanan oyunlardan grup oyunlarına dönüştüğünü ifade etmektedirler.

"…Kimisi belki arkadaşlarıyla nasıl iletişim kurulur, nasıl oyun oynanır bir grupla bunu bilmiyor çekingen. Oyun oynayarak oynayarak, arkadaşlarıyla sosyalleşerek bunu geliştiriyor. Çekingenliğini biraz biraz atmaya başlıyor MKÇ6".

"Dönem başında daha bireysel oynuyorlar. Daha çekinerek herkes oyun hamuruyla oynuyor mesela ya da işte bir şey oynuyor benden yardım isteyerek: "Öğretmenim.", hani benim desteğimle arkadaşından isteyebiliyor gibi oluyor hani. Ama şimdi dönem sonunda herkes: "Hadi şunu oynayalım mı?", bana şey etmeden mesela: "Şunu ya ben şunu yaptım, hadi gel."

gibi…evciliği hep birlikte oynuyorlar. Mesela kızlar takımı yapıyorlar, erkekler takımı yapıyorlar…MKÇ1".

Öğreticiler, kurs sürecinde oynanan oyunların çocukların iletişim ve kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirdiğini ve dil gelişimlerinin olumlu yönde etkilediğini deneyimlemektedirler. Öğreticiler, bu değişimlerin çocukların sosyalleşmelerine katkı sağladığını ve arkadaş ilişkilerini geliştirdiğini ifade etmektedirler.

"…Ondan sonra onlarla hani iletişim kuruyor. Yani normalde ders alırken o kadar iletişim sağlayamazsa bile oyun saatinde mesela çok huysuz ya da anlaşılamayan bir çocuğun bile orada oyun oynarken açıldığını görüyorsunuz…kendilerini ifade edebiliyorlar…Normalde benim konuşamayan, böyle kendini ifade edemeyen, kelimeleri tam söyleyemeyen bir çocuğum mesela oyun oynarken açıldı. Yani oyuncak isterken oyuncağını paylaşırken böyle yavaş yavaş sesini tanımaya, sesini çıkartmaya başladı…TFÇ1".

Öğreticiler, çocukların çekingenliklerini aşmaları ve iletişim becerilerinin gelişmesiyle kurs içi oyunlara katılımlarının arttığını gözlemlemektedirler. Buna göre sürecin başında oyunlara katılmakta zorlanan çocuklar, zamanla oyun içerisinde kendilerini daha rahat ifade edebilmeye başlamaktadırlar. Öğreticiler, bu gelişimin çocukların arkadaşları tarafından kabul görülüp oyundan dışlanma durumlarını da azalttığını ifade etmektedirler.

"…bir çocuğum vardı iletişim güçlüğü yaşıyordu, konuşma güçlüğü yaşıyordu. O çocuğum mesela kendini hiç ifade edemiyordu, hiç oyuna katılmak istemiyordu, hani ifade edemediği için kendini. Sonralarda bir baktım şikâyet etmeye de başladı, oyuna girmeye de başladı, konuşma kelimeleri, kelime dağarcığı arttı, onu çok güzel gözlemledik. Oyun esnasında kelime dağarcığının arttığı, konuşabilme yeteneğinin arttığını, arkadaşlarının kabullenişini. İlk zamanlar kabullenmek istemediler, mesela işte kız çocuğu oyuna dahil etmek istemediler. Daha sonra işte çocuk kendini ifade etmeye başladıkça ve onu kabullendikten sonra da çocuk hem kendini ifade etmeye başladı hem de orada bulunmaktan büyük keyif aldı. Önceleri kaçan çocuğum, sonra o oyunun içerisinde dahil oldukça hem mutlu oldu hem de kelime dağarcığı arttı MKA3".

Öğreticiler, kurs sürecinde oynanan oyunların çocukların sosyal uyum becerilerini geliştirdiğini deneyimlemektedirler. Bu anlamda öğreticilerin deneyimlerine göre çocuklar, zamanla ortak bir oyun dili geliştirmekte ve kişilik farklılıklarından dolayı oluşan anlaşmazlıklar ortadan kalkmaktadır. Öğreticiler ayrıca uyumsuz tutumları olan çocukların oyunlarını sürdürebilmek için bu tutumlarından vazgeçebildiklerine ve arkadaşlarıyla uyumlanmaya çalıştıklarına dikkat çekmektedirler.

"Hepsi aynı değil tabii ki. Ama bir yerden sonra bir ortak dil oluşturuyorlar oyun oynarken… MKÇ$_6$".

"…şöyle bir şey de oluyor tabii mesela çok naif olanla işte sert olanlar da biraz böyle ortayı bulma anlamında birbirlerine yardımcı oluyorlar zamanla. Çünkü o sert olan bakıyor ki hani böyle davranırsa oyun arkadaşlarıyla oyun oynayamıyor, kimse onu kabul etmiyor. Hani o tavrından vazgeçmek zorunda kalıyor. Başka kimse buna yaptıramaz o çocuğa, ama o arkadaşıyla o oyuna girebilmek için bundan vazgeçiyor…MKÇ$_4$".

Öğreticiler, kurs sürecinde birlikte oynanan oyunların çocukların sosyal hayatta uygulamaları gereken değerleri öğrenmelerinde etkili olduğunu deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre çocuklar, bu kazanımı elde etmelerinde oyun içerisinde yaşanan problem durumlar üzerine anlatılan ve ders içerisinde işlenen değer eğitiminin de etkili olmaktadır. Bu anlamda kurs sürecinin başında arkadaş ilişkilerinde yaşanan problemler, çocukların değer içeren davranışları gösterebilmeleri ile azalmaktadır. Öğreticiler, ayrıca çocuklar oyun içerisinde birlikte oynayabilmek için doğal olarak sıra beklemek, arkadaşlarının hakkını gözetmek, paylaşarak oynamak ve iş birliği yapmak zorunda kaldıklarını ve bunun sonucunda sabır, saygı, paylaşmak ve iş birliği gibi değerleri öğrendiklerini ifade etmektedirler.

"…Orada da mesela dediğim gibi aslında çocukların birbirlerine sabretmeyi öğreniyorlar mesela. Saygı duymayı öğreniyorlar, yani oyunda saygı duymak nedir, işte bencil olmamak hep ben, hep ben değil işte: "Tamam hadi sırayla oynayalım.", belli bir kurallara göre oynamak gibi. Ben bu tür değerleri tabii ki oyunlarında daha çok kazanıyorlar. Farkında olmadan kazanıyorlar, ben onlara onu öğretmeden bile kazanıyorlar aslında bu şekilde TFA$_1$"

"…Yani beraber hem eğitimin katkısı hem de artık eğitim olmasa bile yani sürekli beraber oldukları için hani bazı şeyleri yaşayarak da öğreniyorlar. Ne bileyim arkadaşları ile beraber oynaması gerektiğini, paylaşması gerektiğini yani bunlar hani tecrübe ederek kendileri de öğreniyor. Ama mevcut tabii ki eğitimin de etkisiyle katkısı oluyor…TKA$_1$".

"…birlikte çalışacaklarsa, iş birliği gerektiren bir oyunsa grup ruhunu…MKÇ$_2$".

Öğreticiler, çocukların kurs sürecinde birlikte oyun oynarken empati değerini de kazanmaya başladıklarını gözlemlemektedirler. Öğreticiler çocukların empati kazanmalarında doğal oyun ortamında arkadaşlarının duygularını deneyimlemelerinin ve oyun içerisinde yaşanan problemler üzerinden kendilerinin verdikleri duygu eğitiminin etkili olduğunu ifade etmektedirler.

"…biz oyunları mesela bazen duygu gelişimine göre oynuyoruz…farklı amaçlarla oynanan oyunlar farklı alanlara etki ediyor zaten…Çocuk, arkadaşı onu uyardığı zaman ya da işte arkadaşı bazen çok üzüldüğü zaman yaptığı davranıştan dolayı öğrendiği şeyler

oluyor…arkadaşının üzüldüğünü gördüğü zaman ona verdiği tepkide de duygusal gelişimi değişiyor yani hani etkiliyor… MKA$_1$".

"…Onlara gönül alma tabirini öğrettim: "Bak hadi karşılıklı birbirinizin bir gönlünü alın.", gönül almada bazen bir söz, bir bakış, bazen hiçbir şey söylemeden sarılma bazen: "Hakkını helal et." sözcüğü bazen: "Özür dilerim."…Aslında bunun çok farklı dillerde olduğunu öğrenebiliyorlar. Mesela birbirlerine sarılıyorlar: "Öğretmenim ben onu öptüm." diyor anlatabiliyor muyum? "Ben onun gönlünü aldım." ya da "Ben ona sarıldım.". Mesela çarpışmışlar, elini tutuyor arkadaşının ikisi de…MKÇ$_2$".

Öğreticiler, kurs sürecinde oynanan oyunların çocukların problem çözme ve alternatif çözümler üretme becerilerini geliştirdiğini deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre çocukların gelişen bu becerileri, oyun içerisindeki anlaşmazlıkları kolaylıkla çözüp oyunu sürdürebilme ya da bir oyundan diğer bir oyuna geçebilme becerilerini artırmaktadır. Öğreticiler, bu gelişim sürecine kendilerinin rehberliklerinin ve problem durumlar karşısındaki kullandıkları yöntemlerin örnekliğinin katkı sağladığını ifade etmektedirler.

"…serbest zamanda bir oyuncağı, bir oyunu herhangi bir şeyi paylaşamama, sürtüşme, küsme gibi böyle çeşitli durumlar oluyor ve bu noktada biz rehberlik yapıyoruz onlara ilk başlarda öyle kursun başlarında, işte bir problemle karşılaştıklarında o problemi çözme becerileri gelişiyor. İlk zamanlar bize söylüyorlar şikâyet ediyorlar veya işte biz de hani problemi nasıl çözebileceğine dair yol ve yöntemleri söylüyoruz. Şimdi mesela senenin sonlarına doğru artık işte: "Bu problemi nasıl çözeceğini biliyorsun." veya: "Arkadaşınla bu konuyu konuşmayı denedin mi?" gibi hani yönlendirme yapıp problemlerini kendi başlarına çözmeyi, bu beceriyi kazandırmaya çalışıyoruz, çoğunlukta faydalı oluyor…MKÇ$_6$".

"… "Yani sırayla oynamayı kabul ediyorsanız…" diyorum ya sırayla oynamayı kabul ediyorlar ya da başka alanda geliştiriyorlar. Vallahi çocukların çözüm üretme, sadece bir şeye odaklanma değiller, çözüm üretme, alternatif üretme becerileri de gelişiyor bence TKÇ$_1$".

Öğreticiler, kurs sürecinde oynanan oyunların çocukların süreç yönetebilme becerilerini geliştirdiğini deneyimlemektedirler. Bu anlamda çocuklar öğrendikleri kuralların da katkılarıyla zamanla oyun içerisindeki süreçleri kendi başlarına yönetebilmekte ve gelişen bu beceri ile başladıkları oyunları sürdürebilmektedirler.

"…Dönem başında şey yoktu mesela kutu oyununu ben oynatıyorum mesela dedektif şey. Sonrasında bence bu da benim için bir kazanımdı. Hakem olmak mesela sırayla her bir çocuk hakem olmak bu şu an bayağı oturdu mesela. Oyunu ben yönetmiyorum, kendileri yönetiyor. Hani dört masamız var, her masada bir oyun. Ama ben sadece böyle gözlemliyorum, kendileri o kutu oyununu kendi aralarından hakem seçerek ya da sıraya koyulmuş mesela,

şimdi senin sıran diyor o hakem oluyor, sonra diğerinin sırası o hakem oluyor. Bence bu süreci bile yönetmeleri güzel bir kazanım… MKÇ$_3$".

Öğreticiler, kurs sürecinde oynanan oyunların çocukların hayal gücü ve üretkenliklerini geliştirdiğini ve bu gelişimin çocukların oyun kurma becerilerini de olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Bu anlamda öğreticilere göre kurs sürecinin başında sınırlı sayıda oyunlar oynayabilen çocuklar, ellerindeki materyallerle hayal güçlerini kullanarak farklı oyunlar üretebilmekte ve oynadıkları oyunlarını geliştirmektedirler.

"Hatta oyun oynamayı bilmeyen çocuğun dönem sonuna doğru dönem kendi oyunu kurabildiği…yani çok güzel bir şekilde olumlu tepkimelerini gördüm, diyebilirim …diyor ki işte mesela işte: "Legolarla bu sefer kale yapalım, kule yapalım, kamyon yapalım.". Hani değiştirebiliyor kendileri de işte o kendilerinde yeteneklere göre, bileşenlere göre bir şeyler yapabiliyorlar…çok severek, çok isteyerek kendileri de oyun kurabiliyor yeni oyunlar üretebiliyor MKA$_4$".

"…önlerine oyuncak koyduğumda, bunlar işte komutlarla yapabilen çocuklar vardı, ama şu an yerden bulduğu bir iple bile oyun kurabilen çocuklar var şu anda TFA$_2$".

Öğreticiler, kurs sürecinde oynanan oyunların çocukların algı düzeylerini ve odaklanma sürelerini artırdığını deneyimlemektedirler. Bu deneyimlere göre kurs sürecinin başında algı düzeylerinin ve odaklanma durumlarının düşüklüğü nedeniyle oyun süreç becerilerini göstermekte zorlanan çocukların kurs içi oyunlarla gelişim göstermeleriyle birlikte zamanla oyun süreç becerileri de gelişmektedir.

"Özellikle şunu söyleyebilirim bunu baştan da söyledik, hani dijital şeylere maruz kalan çocuklar ya da YouTube'dan diğer şeylere maruz kalan çocuklar ilk zaman daha şeyler oyun yapamıyorlar. Yani anlatsam da daha geç kavrıyorlardı, ama dönem sonuna doğru hani daha güzel kurmaya başladılar TFA$_2$".

"…oyunların onlara çok katkıda bulunduğunu düşünüyorum…algılama kapasitelerin çok çok daha farklı düzeye geldiğini gözlemliyorum…MKA$_4$".

"…dikkat süreleri olarak da mesela ilk zamanlarda bir-iki dakika birbirleriyle belki oynamaya çalışıyorlardı. Şimdi bu süre gittikçe yirmi dakikalara filan çıkıyor. Eğer hani birbirleriyle kavga etmezlerse gayet iyi yirmi-yirmi beş dakika oyun oynayabiliyoruz. Artıyor yani sürekli MKÇ$_3$".

Ayrıca öğreticiler, çocukların kurs sürecinin başında oynayacakları oyun konusunda yaşadıkları kararsızlıkların azaldığını deneyimlemektedirler. Bu anlamda öğreticiler, kurs süreci içerisinde azalan kararsızlıkların çocukların sıkılma oranlarını da düşürerek oyunda kalma sürelerini arttırdığına dikkat çekmektedirler.

"…Mesela serbest zamanda artık oynayabiliyorlar da şeyde çok çabuk sıkılabilir. Mesela bir şey yapıyoruz ya şimdi: "Ne yapacağız?" gibi başlarda. Mesela sonra sonra şu sıralar onu hiç hissetmiyorum bak. Bu sıralar artık herkes ne yapacağını biliyor…MKÇ$_1$"

"…ben şimdi mesela düşünüyorum hani üç hafta içinde kursumuz kapanacak artık. Bakıyorum çocuklar oyun alanına mesela ilk anda sanki böyle bazen ne yapacaklarını bilemiyorlardı, ne oynayacaklarını da bilemiyorlardı. Böyle bir daha bir karmaşa yaşanıyordu, ama şimdi biz müsaade etsek mesela, daha uzun bile bıraksak çok güzel oyunlar kurup bunu devam ettirebiliyorlar…MKÇ$_4$".

Öğreticiler, kurs sürecinde oynanan oyunların çocukların kas, motor ve koordinasyon yetkinliklerini ve fiziksel gelişimlerini artırdığını deneyimlemektedirler. Bu noktada öğreticiler, kendilerinin destekleri ve çocukların arkadaşlarını taklit ederek öğrenmelerinin etkili olduğuna dikkat çekmektedirler. Öğreticiler, kas, motor ve koordinasyon yetkinlikleri artan çocukların kurs sürecinin başında yerine getiremedikleri oyun süreç becerilerinde artış olduğunu ifade etmektedirler.

"Daha fazla gelişiyorlar. Yani oyun oynayan çocuklar işte etkinliklerini daha güzel yapıyorlar…bazen işte kas gelişimine göre oynuyoruz, işte parkur yaptığımız zaman…farklı amaçlarla oynanan oyunlar farklı alanlara etki ediyor zaten…kas gelişimi de hani dediğim gibi hiç daha önce koşmamış bir çocuk yoktur. Ama hani bize gelen arkadaşı koştuğu zaman o da koşmayı öğrenip ya da işte o öyle yapıyor ben de öyle yapayım, onun yaptığı bacak açma hareketini ben de yapayım dediği zaman fiziksel gelişim oluyor MKA$_1$".

"…Bağlıyorum bir yere çocuklar şu şekilde geçecekler, şimdi şöyleyse şöyle geçiyor altından. Biraz daha indirsek bedenini ona göre koordine ediyor. Daha indirsen ona göre koordine ediyor anlatabildim mi…ya da bir engelin altından geçecekse işte birinde başına eğerken diğerinde sırtını da eğmesi gerekiyor. Birinde beline kadar eğilmesini, diğerinde çömelmesi gerektiğini, diğerinde askerlerin yaptığı gibi böyle kolun üstünde sürükleyerek gitmesi gerektiğini işte beden koordinasyonu buydu MKÇ$_2$".

Ayrıca öğreticiler, kurs sürecinde oynanan oyunların çocukların özgüvenlerini olumlu yönde etkilediğini deneyimlemektedirler. Bu bakımdan kurs sürecinin başında oyun oynamayı bilmeyen ya da oynayamayan çocukların oyun içerisindeki becerileri yerine getirerek yaşadıkları başarma duygusu ile özgüvenleri gelişmektedir.

"…Drama şeklinde yaptığımız veya bahçede yaptığımız çok olumlu oluyorlar. Yani bir şeyi başarmış olmanın onun mutluluğunu yaşıyorlar yani. Mutlu oluyorlar başarma duygusu oluyor onlarda. Hani öğrenmenin yanı sıra başarma, bir şeyi bir görevi tiyatro sahne veya dramasal anlamında yapmış olmanın gururu oluyor, başarmış, başarmak hani. Eğleniyorlar yaparken, hem eğleniyorlar, çok gülüyorlar, işte düşüyorlar, kalkıyorlar, şey yapıyorlar, ama

başarma, tamamlayabilmek kendilerine özgüven geliyor: "Ben bunu yapabilirim…" diye bu şekilde, onlar da olumlu sonuçları oluyor TKÇ$_1$".

Öğreticiler, çocuklar için kurs sürecinin başını oyun keşfetme, sonunu ise bir oyun kültürü oluşturma dönemi olarak değerlendirmektedirler. Bu bakımdan öğreticiler, çocukların kurs sürecinin başında basit yapıda oyunlar oynayabilirlerken sürecin sonunda kurdukları oyunları geliştirdiklerini ifade etmektedirler.

"…Dönemin başında oyun keşfediyorlar. Kendi kendilerine oyun kurmayı nasıl oyun oynayabileceklerini keşfediyorlar. Sonra işte dönem sonuna doğru da kendi bir ritimleri olmuş oluyor, kendi aralarında…Hani şey yapıyorlar işte kendi kurdukları oyunlar yerleşiyor. Artık onu oynamaya devam ediyorlar…MKÇ$_6$".

"…Daha detaylandırdılar her şeyi. Yani mesela önce de evcilik kuruyordu, şimdi de kuruyor. Ama şimdiki kurdukları oyunlarda çok daha detay şeyler, böyle ince ayrıntılara kadar böyle dikkat ederek bir oyun kuruyorlar…Mesela dediğim gibi böyle kafe, işte lokanta öyle şeyler kuruyorlar, mesela mutfak kuruyorlar, ondan sonra işte efendim idare edip bir idareci koyuyorlar başlarına, efendim işte: "Sen garsonsun.", ondan sonra: "Sen şunu yapacaksın." böyle öyle bir dizaynları var ki böyle ince ince ince şeyleri de oyuncakları da böyle. İşte mutfak kuruyorlar mesela, bir bakıyorum o kadar güzel dizayn edilmiş, her şey: "Bura bizim işte restaurantımızın mutfağı." diyor böyle. Her şeyi çok detay, daha önce de aynı şeyler oynanıyordu ama bu kadar detay bir oyun kurmuyorlardı MKÇ$_4$".

Öğreticiler, çocukların kurs sürecinde oyun oynayarak kuvvetli bağlar içeren arkadaşlıklar kurabildiklerini ve kurulan bu arkadaşlıkların kurs dışına da olumlu yansımalarının olduğunu ifade etmektedirler.

"…Yani bu sene enteresan bir şey var erkeklerimiz, erkek öğrencilerim var, böyle bir arkadaş grubu oldular. Yani sanki böyle büyük ilkokul çağındaki arkadaşlar gibi, hepsi bir arada oturuyorlar, bir arada şey yapıyorlar boyama yaparken veya etkinlik yaparken birbirlerine bakıyorlar, aynısını yapmaya çalışıyorlar. Oyun onlar için arkadaşlık oldu. Benim de çok dikkatimi çekti yani onların arkadaş olması. Hiçbirisi birbirini tanımayan çocuklar buraya geldiler, güzel bir arkadaşlıkları var. Yani oyun demek, arkadaşım demek yani. Bir tanesi bir hafta hastaydı gelmedi, sonra geldiğinde hastalığının sonrasına geldiğinde arkadaşlarını alkışladılar, öyle sarıldılar şey yaptılar. İşte o oyunla birlikte bir arkadaşlıkları kuruldu çok güzel oldu yani TKÇ$_1$".

"…birbirlerini çok seviyorlar, burada sözleşiyorlar mesela artık aileler mecburen kurs çıkışı gidemiyorlar evlerine. Burada buluşup oynuyorlar, muhakkak bir yarım ben genelde 06.00 gibi çıkıyorum buradan. 06.00 gibi çıktığımda hala burada…kovalamaca oynuyorlar, top oynuyorlar…MKÇ$_1$".

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Öğreticilerin Dünyasında Oyun

Öğreticilerin Oyun Deneyimleri

Oyun insanlık tarihi boyunca çocuk, genç ve yetişkin hayatında az ya da çok yer alan bir olgudur (Aksoy, 2022b). Bu çalışmada oyunun öğreticiler için çocukluk ve annelik dönemlerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu oyun deneyimleri çocukluk dönemlerindeki ve kendi çocuklarıyla oynadıkları deneyimlerdir. Çalışmanın bulgularına göre mesleklerine hazırlıksız yakalanan öğreticilere bu deneyimler yol gösterici olmuştur. Bu oyun deneyimleri zorlanan öğreticilerin 'mesleklerine adapte olmalarında kolaylık' sağlamaktadır. Karabulut da çalışmasında bu bulgu ile benzer şekilde meslek hayatlarının başlangıcında zorlanan öğreticilere annelik deneyimlerinin yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Karabulut, 2023). Çalışmada ilk etapta zorlanan öğreticilerin daha önce büyük yaş grubuyla çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu mesleğe başlamadan önce özel bir kreşte görev yapan bir öğreticinin mesleğine hiç zorlanmadan kolaylıkla adapte olduğu ve eğitimde oyunu kullanmakta zorlanmadığı görülmüştür. Öğreticilerin yetişkin eğitiminden 4-6 yaş eğitimine geçiş sürecini araştıran Arıcan ve Yalvaç da çalışmalarında öğreticilerin ders anlatımı, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ve sınıf yönetimi gibi konularda zorlandıkları sonucuna ulaşarak bu çalışma ile benzer bir sonuç ortaya koymuşlardır (Arıcan & Yalvaç A., 2022). Bu bulgulardan hareketle bir 'çocuk eğitimi' olan 4-6 yaş öğreticiliği mesleğine adapte olmak için meslek öncesinde çocuk ve çocuk-oyun ilişkisi konularında tecrübeli olmak gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yetişkinlerin çocuklara ulaşmak ve onları eğitebilmek için öncelikle onlarla iletişim ve bağ kurmaları gereklidir. Bu da onların dünyasını keşfetmekten geçmektedir (Faber & Mazlish, 2024). Bu anlamda çalışmada çocukların dünyasına girebilmenin yolunun oyun olduğu tespit edilmiştir. Oyun aracılığıyla çocuklarla bağ kurmak öğreticilerin çocukların dünyasında oyunun yerini anlamalarını da kolaylaştırmaktadır. Bu anlamda kurs süreci kadar kurs öncesinde öğreticilerin kendi çocukluklarındaki ve annelik dönemlerindeki çocuk-oyun deneyimlerinin de 'çocukların dünyasında oyunun yerini' anlamalarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Oyunla büyüyen öğreticilerin kendi çocukluk deneyimleri üzerinden oyunu çocuklar için 'varlıklarıyla eşdeğer', 'duygu ve düşüncelerini ifade aracı' ve 'mutluluk

kaynağı' olarak anlamlandırdıkları görülmüştür. Oyunun çocuklar üzerinde 'yıllar sonra bile hatırlanabilen kalıcı duygular bıraktığı' bulgusu da öğreticilerin çocuk-oyun arasındaki bağı anlamalarını kolaylaştırma yönüyle bu bulguyu desteklemektedir. Buna göre gerek çocukluk gerek annelik deneyimlerinde çocuk-oyun ilişkisine tanıklık arttıkça öğreticilerin çocukların dünyasında oyunun yerinin daha iyi anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın öğreticilerin dünyasında oyun boyutunun bir diğer bulgusunda öğreticilerin bir çocuk olarak kendilerine ve anne olarak çocuklarına kazandırdıkları üzerinden çocuklar için oyunu 'eğitim aracı' olarak anlamlandırdıkları tespit edilmiştir. Bu bulguyu çocukluk döneminde çok oyun oynamamış ya da anne olmayan öğreticilerin ifadeleri kuvvetlendirmektedir. Bu öğreticilerin 'çocuk-oyun arasındaki ilişkiye uzak kaldıklarından' meslek dışında çok oyun deneyimi paylaşmadıkları tespit edilmiştir. Bu öğreticiler, mesleklerinden önce oyunu çocuklar için 'yalnızca eğlenme aracı' olarak görüp eğitim aracı olarak görmemektedirler. Çalışmanın öğreticilerin dönüşümü kategorisinde ulaşılan sonuçlara göre öğreticilerden meslekten önce oyunu bir eğitim aracı olarak görebilenler de dahil tüm öğreticilerin mesleklerinde tecrübe kazandıkça oyunun eğitici yönüne dair bakış açıları gelişmektedir. Okul öncesi öğretmenleri ile bir çalışma yapan Dilekmen ve Tüzün'ün öğretmenlerin oyunun öğrenmeye etkisine dair görüşlerinde yaş ve meslekî tecrübe ile artış olduğu sonucu bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir (Dilekmen & Tüzün B., 2018). Bu bulgulardan hareketle oyunun eğitim aracı olarak kullanılması ve çocuklar üzerindeki olumlu etkisine tanıklık arttıkça oyunun eğitici yönüne dair bakış açısı geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüz Çocuklarının Oyunlarını Anlamlandırmada Öğreticilerin Çocukluk Oyun Deneyimleri

Varoluş ile başlayıp insanın varlık dünyasında her zaman önemini koruyan mekân ve zaman kavramları fark edilmeyi hak eden iki kavramdır (Yemenici, 2023). Zamanın mekân üzerindeki etkisini çocukluk oyunları üzerinden ortaya koyan bu çalışma mekân ve zamanın önemini bir kez daha gündeme getirmektedir. Çalışmada öğreticilerin kendi çocukluk oyun deneyimleri üzerinden günümüz çocuklarının oyunlarını anlamlandırıp oyun için mekânın önemine dikkat çektikleri tespit edilmiştir. Günümüz çocuklarının oyunlarına dair temada öğreticilerin çocukluk oyunlarına göre günümüz çocuklarının oyunlarının 'mekân', 'oyun algısı', 'tür', 'çeşitlilik', 'süre', 'duygu', 'öğrenilme şekli', 'materyal', 'değer ifade eden davranış', 'yarar' ve 'beceri' bakımından farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çalışmada

bu farklılıkların ana kaynağının oyun mekânındaki değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak mahallelerin apartmanlaşması ve sokakların güvensizliği olarak tespit edilmiştir. Bu anlamda günümüz çocuklarının oyunları temasında ev dışında çocukların oyun oynayabildikleri mekânlar evlerinden uzak yapılandırılmış oyun alanları, mahalle parkları, okul ve okul bahçeleri olduğu tespit edilmiştir. Çocukların buralarda oynadıkları oyunlar öğreticilerin özgürce oynayabildikleri sokak ortamına göre mekân ve zaman bakımından sınırlı kalmaktadır. Çalışmada mekânın değişimi ile zorunlu olarak oyun materyalleri doğallıktan uzaklaşarak yapay oyuncaklara dönüştüğü ve oyun çeşitliliğinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Oyunların türleri de sokakta nesilden nesile aktarılarak öğrenilen geleneksel sokak oyunlarından dijital ve ev içi oyunlara dönüştüğü görülmektedir. Bu durum çocukların ekran karşısında olumlu deneyimler yerine ekran maruziyetlerinin artması ile sonuçlanmaktadır. Vatandaş da oyunların mekânsal dönüşümünü ele aldığı çalışmasında mekânın oyunlar üzerindeki etkisine dair ulaştığı sonuçları bu bulgularla benzerdir (Vatandaş, 2020). Ayrıca oyun mekânının açık alanlardan/sokaktan kapalı ortamlara taşınmasının çocukların ekran maruziyetlerini arttığını ortaya koyan birçok çalışma da bulunmaktadır (Doğanay & Göde, 2023; Vatandaş, 2020). Literatürdeki diğer çalışmaların da desteklediği bu bulgulardan hareketle günümüzde değişen oyun mekânının çocukların oyunlarını yapısal ve işlevsel olarak olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde geleneksel çocuk oyunlarından hâlâ varlığını sürdüren oyunların olduğunu ortaya koyan çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Akay, 2018). Günümüz çocuklarının oyun algılarını ortaya koyan bu çalışmada oyun algısının öğreticilerin sokakta oynadığı sosyal oyunlardan oyuncağa doğru evrildiği tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan farklı bir çalışmada ise çocukların sokakta oynama isteğinin sönmediği görülmektedir. 9-12 yaş çocuklara hayallerindeki oyun alanını çizdiren Seyhan ve Kalın çalışmalarında çocukların sokaklardan apartmanları azaltarak kendilerine içinde evlerin de bulunduğu, geleneksel sokak oyunlarından izler taşıyan bir oyun alanı açtıkları sonucuna ulaşmıştır. Seyhan ve Kalın'ın çalışmasına göre çocukların evlerinden uzak oyun alanlarından çok öğreticilerin çocukluklarında olduğu gibi evlerinin yanı başında her an oynayabilecekleri bir oyun alanı hayalinde oldukları sonucuna ulaşılabilir (Seyhan & Kalın, 2022). Tüm bu bulgulardan hareketle günümüzde geleneksel çocuk oyunları unutulmaya yüz tutmuş olsa da çocuklar tarafından tamamen unutulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunda dünyada ve ülkemizde çeşitli illerde çocukların geleneksel sokak oyunu ihtiyaçlarını karşılamak üzere 'oyun sokakları' (Artan vd., 2017) ve 'oyun evleri' (Töret, 2017) oluşturulmaya

başlanmasının ve bu konuya duyarlı ebeveyn ve öğretmenlerin gayretlerinin etkisinin olduğu düşünülebilir.

Oyunla ilgili yapılan birçok çalışmayla birlikte oyunun çocukların gelişimlerinde büyük önem taşıdığı ortaya çıkmıştır (Erşan, 2022; Sevinç, 2004). Nitekim bu çalışmada da çocukluklarında canlı bir oyun deneyimine sahip öğreticilerin sokakta arkadaşlarıyla özgürce oynayabilirlerken oyun ihtiyaçlarını karşıladıkları ve birçok alanda gelişim gösterdikleri ortaya konmuştur. Bu anlamda çalışmada öğreticilerin oyun içerisinde 'koşulsuz eğlenme', 'sıkılmadan sürdürebilme', 'sosyallik', 'değer içeren davranışlar gösterebilme', 'üretkenlik ve hayal gücü', 'fiziksel hareket yeteneği', 'iletişim becerisi', 'özgünlük', 'özgüven', 'odaklanabilme', 'pratik düşünme', 'uyum sağlama' ve 'kanaatkarlık' gibi yetkinlikleri gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğreticilerin sahip oldukları bu yetkinliklerde o zamanlardaki yaşam koşulları ve oynadıkları oyunların etkisi bulunmaktadır. Öğreticilerin sahip oldukları bu yetkinliklerle arkadaş ilişkileri, oyun kurma, oyuna katılma, oyunu sürdürebilme ve oyunu uygulayabilme gibi oyun süreç becerilerinde başarı sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda literatürde yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde bu bulguyu destekledikleri görülmüştür. Bu çalışmalar içerisinde geleneksel çocuk oyunlarını (Sümbüllü & Altınışık, 2016), okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini (Yatmaz vd., 2021), okul öncesi öğretmen adaylarının görüş ve bilgilerini (Karakaya & Türkoğlu, 2024) araştıran çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Tüm bu çalışmaların bulgularından hareketle geleneksel sokak oyunlarının çocukların bilişsel, fiziksel, dil, sosyal-duygusal, ahlâkî gibi tüm gelişim alanlarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurs Sürecinde Dönüşen Öğreticinin Oyun Deneyimleri

Tüm yaşantısı ve insan ilişkilerinde Müslümanlar için örneklik teşkil eden Hz. Muhammed (sas)'in çocuklarla iletişiminde de örnek davranışlar bulunmaktadır. Hz. Muhammed (sas)'in çocuklara daima sevgi ve şefkat temelinde yaklaştığı (Önemli, 2021) ve hadislerinde 'çocuklarla çocuklaşmayı' vurguladığı bilinmektedir (Deylemi, 558). Bizzat çocukların dünyasına girerek onlarla çeşitli oyunlar oynamış ve şakalaşmıştır (Temir, 2021). Çalışmanın eğitim boyutunda tespit edilen öğretici-çocuk etkileşimi bulguları da öğreticilerin çocukların dünyasına oyun aracılığıyla girerek onları tanıdıkları ve onlardan öğrendikleri yönünde olmaktadır. Polat ve Kara'nın çalışmalarında oyunun çocuklarla yetişkinler arasında bir iletişim kanalı olmasına dikkat çekmeleri de bu bulguyu

desteklemektedir (B. Polat & Kara, 2023). Bu anlamda çalışmanın öğreticilerin dönüşümü kategorisinde çocukluk döneminde oyun deneyimi olsun ya da olmasın tüm öğreticilerin kurs sürecinde çocukları tanıdıkça oyun algılarının geliştiği tespit edilmiştir. Öğreticiler çocukları gözlemleyerek ya da oyunlara katılarak çocuklarla etkileşime girmektedirler. Bu etkileşim sonucunda öğreticiler üzerinde çocuklara ulaşmak noktasında kendi oyun algıları ve çocuklar için oyunun anlamına dair birtakım gelişmelerin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğreticilerin kendi gelişen oyun algıları 'çocuklara empati geliştirme aracı', 'çocuklarla iletişim ve bağ kurma aracı', 'çocuklarla duygusal etkileşim aracı', 'öze dönme aracı' ve 'çocuklardan öğrenme aracı' şeklinde gelişim göstermektedir. Çocuklarıyla oyun oynayan anne öğreticilerin kendi çocukları aracılığıyla çocukları tanımaları, duygusal anlamda kendilerini iyi hissetmeleri ve onlardan öğrenerek meslek hayatlarına yansıtmaları da bu bulgu ile paralellik göstermektedir. Bu anlamda Karabulut da çalışmasında öğreticilerin çocukları oyun esnasında gözlemleyerek onları daha yakından tanıdıklarını ve onlarla bağ kurabildiklerini ortaya koymuştur (Karabulut, 2023). Ayrıca Filiz vd.'nin okul öncesi çocukların ebeveynleriyle yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla oyun deneyimlerine dair bu bulguyla aynı paylaşımlarda bulundukları görülmektedir. Bu paylaşımlar mutluluk, huzur, çocukluğa geri dönme hissi, çocuğu daha iyi tanıma, masumiyet gibi duygulardır (Filiz B. vd., 2020). Öğreticilerin deneyimleri genel olarak değerlendirildiğinde bir yetişkin olarak kurs sürecinde çocukları ve oyunlarını deneme-yanılma yoluyla tanıyarak (deneyimleyerek) bir dönüşüm geçirdikleri ortaya çıkmaktadır. Öncesinde çocuk eğitimi konusunda eğitim almadıkları gerçeği de bunu desteklemektedir. Nitekim Bulut ve Sarı da öğreticilerle yaptıkları çalışmada öğreticilerin mesleklerini deneme-yanılma yolu ile öğrendiklerini ortaya koymaktadırlar (Bulut & Sarı, 2021).

Kolb'a göre deneyimleyerek öğrenme somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneme gibi bileşenlerden oluşur. Öğreticilerin oluşturdukları algılarını bu bileşenler üzerinden değerlendirmek mümkündür. Bu anlamda öğreticiler çocuklarla somut oyun deneyimlerinde gözlemlediklerini ve yaşadıklarını yansıtıcı gözlem yoluyla değerlendirme fırsatı bulmaktadırlar. Bu değerlendirmelerle bir bakıma çocuklara karşı empatik bir bakış geliştirmektedirler. Öğreticilerin empatik bakış ile çocuk masumiyetini deneyimleyerek öze dönme eğilimi göstermeleri de mümkündür. Aynı zamanda öğreticilerin empatik bakış ile çocuklarla nasıl iletişim kurabileceklerine ve onlara nasıl bir eğitim verebileceklerine dair pedagojik önermeler geliştirerek soyut kavramsallaştırma yaptıkları görülmektedir. Aktif denemelerle bilinçli bir uygulamaya ve

farklı alanlara uyarlamaya başlayarak çocuklardan öğrenme sürecini bir döngü şeklinde devam ettirmektedirler (Kolb, 1984). Bu anlamda öğreticilerin oyun içerisinde çocukları deneyimleyerek öğrenmenin tüm aşamalarını yaşamış oldukları ve buna göre pedagojik yöntemler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğreticilerin kendilerini yetersiz buldukları konularda gönüllü eğitim alma çabaları da bu sürece entegre olmaya çalıştıklarının bir göstergesi olarak dikkat çekmektedir.

Öneriler

İlahiyat fakülteleri tarafından;

1. 4-6 yaş Kur'an kursu öğreticisi olmak isteyen öğrencilere yönelik mesleklerine kolaylıkla adapte olabilmeleri için okul öncesi dönemini dikkate alan eğitim programları oluşturulabilir. Bu programda oyunun çocuklar için önemi ve oyunun eğitici yönünü esas alan konular, oyun planlama ve uygulama konuları ile staj uygulamalarına yer verilmesi önerilmektedir.

DİB tarafından;

2. Öğreticilerin mesleklerine adapte olmaları ve oyunla eğitim konusunda bilinçlenmeleri için hizmet içi eğitim programlarında oyunun çocuklar için önemi ve oyunun eğitici yönünü esas alan konular, oyun planlama ve uygulama konuları ile staj uygulamalarının artırılması önerilmektedir.

Devletin ilgili birimleri tarafından;

1. Çocukların arkadaşlarıyla birlikte geleneksel sokak oyunlarını oynayabilecekleri oyun alanlarının artırılması ve özellikle kendi evlerinin yanı başında hemen ulaşabilecekleri, özgürce ve güven içinde oynayabilecekleri oyun sokakları oluşturulması,
2. Okullarda özellikle okul öncesi eğitim veren kurumlarda çocukların oyun imkânlarını artıracak ve doğa ile iç içe olabilecekleri çevre düzenlemelerinin yapılması önerilmektedir.

4.2. Eğitim-Öğretim Süreçlerinde Oyun

Çocuk Eğitimi ve Oyun

Çocukların okul öncesi dönemde aldıkları eğitim kişilik, alışkanlık, tutum, inanç ve değer gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu gelişimi elde edebilmek için çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çalışmada da ortaya çıktığı gibi okul öncesi dönem çocuklarının en temel ilgi alanlarından ve ihtiyaçlarından biri de oyundur (Erşan, 2022). Çocuklara yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sunan oyun, onların eğitiminin 'davranış değiştirme' (Ertürk, 2013) boyutunda önemli bir işleve sahiptir (Hazar & Altun, 2018). Bu anlamda çalışmanın eğitim boyutunda da öğreticilerin 4-6 yaş çocukları için oyunla eğitimi düz anlatıma göre daha 'etkili ve verimli' buldukları tespit edilmiştir. Yaşadıkları deneyimler sonucunda öğreticilere göre eğitimde oyunun 'çocukların düzeyine inerek öğretme', 'yaşatarak öğretme', 'sevdirerek öğretme', 'eğlendirerek öğretme', 'derse hazırlama ve kursa uyumu kolaylaştırma', 'çocukları hazır alıcı durumuna getirme' ve 'derse motive etme', 'derse dikkat çekme' gibi işlevlere sahip olduğu görülmektedir.

Nitekim DİB 4-6 yaş öğretim programında sevgi temelli bir eğitim amaçlanmaktadır (DİB, 2022a). Bu anlamda programın amacının gerçekleşmesinde de çalışmanın sevdirerek öğretme bulgusu uyuşmaktadır. 4-6 yaş öğreticilerinin Kur'an öğretiminde kullandıkları eğitsel oyunları inceleyen Şaşa'nın bu çalışma ile benzer şekilde öğreticilerin oyunla eğitimin kalıcı olması, eğitimi sevdirmesi ve kolaylaştırması, eğitimi sıkıcılıktan kurtarması, dikkat çekmesi ve çocuğu aktifleştirmesi gibi yararlarından bahsettiği görülmektedir (Şaşa, 2021). Öğreticilerin din ve ahlâk öğretiminde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini araştıran Şensoy'un çalışmasında benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir (Şensoy, 2022). Aynı zamanda değerler eğitimi veren okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını inceleyen (Dal, 2018; Kuzu, 2015; M. Uzun & Köse, 2017) ve 4-6 yaş öğreticilerinin değerler eğitimi süreçlerine dair görüşlerini inceleyen (Evcimik, 2023) çalışmaların oyunun özellikle okul öncesi dönem çocuklarının değerler eğitiminde etkili ve verimli oluşu bulgusu ile aynı sonuca ulaştıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda oyunun okul öncesi din ve değerler eğitiminde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimde kullanılan yapılandırılmış oyunlar planlanması gereken etkinliklerdir. Oyunun çocuklar üzerinde etkili olabilmesi için bu anlamda birtakım hususlara dikkat edilmesi gerekir. Bu hususların oyunun amacının belirlenen kazanımlara uygun olması; seviyesinin çocukların yaş, cinsiyet, gelişim, hazır bulunuşluk, ilgi, dikkat süresi ve

becerilerine uygun olması; mekân ve materyallerin oyunun amacına ve eldeki imkânlara uygun olması; zamanlama, sıra ve süresinin çocukların ilgi, ihtiyaç ve becerilerine uygun ayarlanması şeklinde sıralandığı görülmektedir (MEB, 2016, s. 23-24). Bu hususların çalışmanın eğitime dair bulgularında oyunla eğitim ve din eğitiminde dikkat edilmesi gereken durumlarda yer bulduğu tespit edilmiştir. Bunların öğreticinin oyunla eğitim konusunda eğitimli olması, oyunun çocukların yaş dönemlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olması, oyunun konusunun dikkatli seçilmesi, oyunda sınır ve çerçevenin konunun amacının dışına çıkmayacak şekilde iyi belirlenmesi, oyunun süresinin dengeli ayarlanması ve öğreticinin yönetiminde yapılması gibi hususlar olduğu görülmektedir. Ayrıca bu konuda öğreticilerin uygulamalarına bakıldığında programlarındaki oyunları belirlerken 'çocukları', 'müfredatı', 'oyunun öğreticilik oranını', 'oyunun içeriğini' ve 'mevsim ve eğitim dönemini' dikkate aldıkları görülmektedir. Çocuklara yönelik olarak çocukların 'yapı, yaş ve gelişim durumlarını', 'ihtiyaçlarını', 'oyunu sevme durumlarını', 'özel durumlarını', 'sınıftaki cinsiyet ağırlığını', 'kursta bulunma yıllarını' ve 'öğrenmekte zorlandıkları konuları' esas aldıkları tespit edilmiştir. Bu anlamda öğreticilerin MEB'in oyun planlamasına dair ilkelerine uygun hususlara değindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

MEB'in eğitsel oyun planlayan öğretmenin planlama ve uygulama yeterliliğine sahip olması ilkesi doğrultusunda bakıldığında (MEB, 2016) çalışmada tespit edilen öğreticinin oyun konusunda eğitimli olması gerekliliğinin MEB'in belirlediği bu husus ile örtüştüğü görülmektedir. Oyunla eğitimde oyunun öğreticilerin yönetiminde olması gerektiği hususu da öğreticilerin oyun yönetmek konusunda da yeterli olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Oyun tanımına ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında ise tanımlamalarda oyunu çocukların kendilerinin yönetmesi hususunun yer aldığı görülmektedir (Gonzales-Mena, 2008). Ancak oyunla eğitimde çocukların birtakım kazanım elde etmeleri hedeflendiğinden zorunlu olarak öğretmenlerin aktif role sahip oldukları yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış oyunların kullanımı söz konusu olmaktadır (Erşan, 2022). Ayrıca Şaşa'nın çalışmasında öğreticilerin oyunu yönetememe durumlarının çocukların gözünde otoritelerinin azalması sonucunu doğurabileceğinin ortaya çıktığı görülmektedir (Şaşa, 2021). Bu anlamda öğreticilerin eğitimde oyunu kullanabilmeleri için oyunu planlama, uygulama ve yönetme konularında eğitimli olmaları gerektiği hususunda bilinçli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

MEB'in bir oyun planlanırken çocukların yaş, cinsiyet, gelişim, hazır bulunuşluk, ilgi, dikkat süresi ve becerilerine uygun olması ilkesi doğrultusunda ise (MEB, 2016),

çalışmada tespit edilen oyunun çocukların yaş, gelişim ve bireysel farklılık durumlarına uygun olmasının gerekliliği hususu bire bir örtüşmektedir. Ayrıca çocuklara verilemeyecek soyut kavramların ve i′tikâdî konuların oyunlaştırılmaması gerektiği hususu da yaşa uygunluk kapsamında değerlendirilebilmektedir. Çalışmada ortaya çıkan oyun süresinin dengeli ayarlanmasının gerekliliği durumu da çocukların o yaştaki ilgi, ihtiyaç ve becerilerinin dikkate alınması ile örtüşmektedir. Bu anlamda Şaşa'nın yaptığı çalışmada oyun ders içerisinde süre sınırı belirlenmemesinin çocukların derse motive olmalarının ve dersin kazanımına ulaşmalarının önüne geçebileceği durumunun da bunu desteklediği görülmektedir (Şaşa, 2021). Aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde oyun önemli bir yer tutmakla birlikte farklı yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılması gerekmektedir. Bu anlamda Şensoy çalışmasında öğreticilerin din ve ahlâk öğretiminde drama, eğitsel oyun, anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, örnek olay ve problem çözme gibi farklı yöntem ve tekniklerin çocukların farklı ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığını ifade ettiklerini ortaya koymuştur (Şensoy, 2022). Tüm oyunun okul öncesi eğitimde çocukların ilgi, ihtiyaç ve becerileri dikkate alınarak diğer yöntem ve tekniklerin (Güven, 2024) kullanımını engellemeyecek düzeyde kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

MEB'in eğitsel oyunlarda oyunun ders kazanımlarına uygunluğu hususunun da (MEB, 2016) çalışmada ortaya konan oyunun konusunun sınır ve çerçevesinin iyi belirlenmesi hususu ile örtüştüğü görülmektedir. Nitekim 4-6 yaş öğretim programında oyunun bir araç olarak kullanıldığının unutulmaması gerektiği ilkesinin de bu anlamda olduğu görülmektedir (DİB, 2024f). Ayrıca çalışmada ortaya çıkan oyunların din ve değerlere saygı sınırını aşmaması gerektiği hususunun da çocuklara verilecek eğitimin tüm kazanımları bir arada değerlendirildiğinde 4-6 yaş öğretim programlarında yer alan Allah, peygamber ve yaratılmış tüm varlıklara saygı kazanımlarına uygun düştüğü görülmektedir (DİB, 2022a, 2024f). Tüm bunlardan hareketle oyun planlanırken konunun kapsamının iyi belirlenmesi ve bu anlamda din ve değerlere saygı hususunun da göz önüne alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oyun Bakımından Ders Kitapları

Okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerinde oyunun önemi bakımından eğitim programlarında oyunun gerek yapılandırılmış gerekse serbest olarak yer alması kaçınılmaz bir durumdur (Erşan, 2022). Eğitim programlarının uygulanmasında ders kitaplarında

kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri belirleyici olmaktadır (Güzel & Şimşek, 2014). Nitekim çalışmada öğretim yöntem ve teknikleri arasında oyunun diğer yöntemlere göre geliştirilebilir olduğu ve oyun olarak daha çok drama yöntemine yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada her ders için ayrı kitap bulunmadığı ve bunun da oyunların yetersiz kalmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda görüşme esnasında kullanılan ders kitaplarına bakıldığında çalışmanın bulgularında olduğu gibi oyunun diğer yöntemlere göre daha az yer aldığı ve var olan oyunların da daha çok drama şeklinde olduğu (DİB, 2021a; DİB, 2021b) ve öğretim programında yer alan tamamlayıcı kazanımlar dersinin kitabının olmadığı görülmektedir (DİB, 2022a). Ancak Elif bâ öğretimine yönelik örnek etkinliklerin yer aldığı kitapta oyunlara sık sık yer verilmekle birlikte öğreticilerin bu kitaptan bahsetmediği dikkat çekmektedir (DİB, 2020b). Literatüre bakıldığında öğreticilerin kitaplarla ilgili değerlendirmelerini destekler nitelikte çalışmaların bulunduğu tespit edilmiştir (Acur, 2019; Gelici, 2020; Yağcı, 2020). Ayrıca çalışmada kursa uyum süreci ile yaz kursuna ve Ramazan ayına özel çıkarılan kitaplarda daha çok oyun olduğu ortaya çıkmıştır. Eski kitap kapsamında kursa uyum sürecindeki etkinliklere bakıldığında bu bulguyla aynı yönde hemen hemen tüm etkinliklerin oyun şeklinde olduğu (DİB, 2021a) ve yaz kursu ve Ramazan ayına özel kitaplarda da oyun oranının diğer etkinliklere göre daha çok olduğu görülmektedir (DİB, 2022b; DİB, 2024e). Tüm bunlardan hareketle öğreticilerin görüşme esnasında kullandıkları ders kitaplarındaki oyun oranları hakkında değerlendirmelerinin ders kitapları ile uyuştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

2024-2025 eğitim-öğretim döneminde bu kitapların yerine yeni ders kitaplarının kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu güncelleme kapsamına Ramazan ayı, yaz kursu ve Elif bâ kitaplarının girmeyip aynen kullanılmaya devam edildiği bilinmektedir (DİB, 2020b, 2022b, 2024e, 2020a). 2024 yılı itibariyle yeni kullanılmaya başlanan bu ders kitaplarında ise diğer yöntemlere göre oyun miktarının artırıldığı ve ders kitapları arasına tamamlayıcı kazanımlar dersinin kitabının da eklendiği tespit edilmiştir (DİB, 2024a; DİB, 2024b; DİB, 2024c). Öğreticilere göre görüşme esnasında yani 2023-2024 eğitim-öğretim yılında kullanılan kitapların geliştirilebilir oluşu ve çocukların yaş dönemleri dikkate alındığında 2024 yılı itibariyle kullanılmaya başlanan yeni kitaplarında oyun oranının artırılmasının olumlu bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklara din eğitimi verilirken gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması bu dönemde atılan temellerin onların gelecekteki dinî inancını ve yaşantısını şekillendirmesi bakımından en önemli husustur. Bu anlamda okul öncesi dönemde verilecek din eğitimi

sade, sevgiye dayalı ve açık olmalıdır (Aybey, 2017). Nitekim öğretim programlarında çocukların gelişimsel özelliklerinin dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (DİB, 2022a, 2024f). Bu noktada çalışmada eski ders kitaplarının (DİB, 2021a; DİB, 2021b) çocukların seviyelerinin üzerinde bir anlatıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum oyunlar üzerinde de görülmektedir. Bu anlamda çalışmada çocukların dinle olumsuz bağlantı kurmalarına neden olabilecek oyun örneklerinin olduğu da tespit edilmiştir. Nitekim literatüre bakıldığında eski ders kitaplarındaki bazı oyun ve dramaların çocukların dinî gelişimine uygun olmadığını ortaya koyduğu görülmektedir (Yıldırım, 2022). Yine eski kitaplara yönelik yapılan birçok çalışma da konuların ve anlatımın çocukların seviyelerinin üzerinde olduğunu ortaya koymaktadır (Bulut & Sarı, 2021; Genç, 2019; Üzümcü & Çınar, 2020; Yağcı, 2020). Buna karşın öğreticilerin kitapları çocukların yaş düzeylerine uygun bulduğunu tespit eden çalışmalar da bulunmakla birlikte bu çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir (Dinçer, 2020). Bu bulgulardan hareketle eski kitaplarda yer alan oyunlar arasında çocukların dinî gelişimlerine uygun olmayan oyunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların oyunları ve oyun içi becerileri gelişim durumlarına göre farklılık gösterir. Gelişim özellikleri ise genellikle yaşa bağlı olarak değişmektedir (Sevinç, 2004; Yavuzer, 2005). Bu anlamda çalışmada farklı yaş grupları için aynı kitap kullanıldığı ve tüm yaş grupları için aynı oyunların yer aldığı tespit edilmiştir. Bu noktada öğreticiler farklı yaş grupları için farklı oyunların bulunması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Literatür incelendiğinde bu bulgular ile aynı doğrultuda farklı yaş grupları için aynı kitap kullanıldığını ve öğreticilerin kitapların yaş gruplarına göre ayrılması gerektiğini vurguladıkları birçok çalışma bulunmaktadır (Acur, 2019; Aybey, 2019; Bulut & Sarı, 2021; Gelici, 2020; Topsakal, 2024; Üzümcü & Çınar, 2020; Yağcı, 2020; Yüksel, 2021). Ayrıca konuların özellikle 4 yaş için uygun olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Bayka, 2019; Karasu, 2019; Yağcı, 2020). Ayrıca çalışmada kitapların yöntem ve içerik bakımından kendini tekrarladığı ve dolayısıyla oyunların da benzer nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan öğreticilerin çocukların özellikle kursta ikinci yılı olan çocukların oyunlardan sıkıldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Literatür incelendiğinde bu bulgu ile benzer nitelikte kitaptaki konuların kendini tekrarladığını (Acur, 2019; Bulut & Sarı, 2021) ve ikinci yıl gelen çocuklar için geliştirilmesi gerektiğini (Üzümcü & Çınar, 2020) ortaya koyan çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Bu anlamda eski (DİB, 2021a; DİB, 2021b) ve yeni (DİB, 2024a, 2024b, 2024c) ders kitaplarına bakıldığında 4-6 yaş grubunun hepsi

için ortak hazırlandığı görülmektedir. Öğreticiler ders kitaplarının farklı yaş gruplarına göre ayrılmasını önerirlerken öğretim programlarına bakıldığında esnek bir program olduğu ve ders kitaplarındaki konuların çocukların yaş gruplarına göre uyarlanmasının öğreticilerden beklendiği görülmektedir (DİB, 2022a, 2024f). Ancak çalışmada öğreticilerin oyunları farklı yaş gruplarına göre uyarlayabilme ve oyunlaştırabilme yeteneklerinin meslekte kazandıkları tecrübe ile arttığı tespit edilmiştir. Bu anlamda verilen hizmet içi eğitimlerin de yeterli olmadığı çalışmada ortaya çıkan hususlar arasındadır. Tüm bunlardan hareketle ders kitaplarındaki oyunların çocukların yaşları dikkate alınarak hazırlanmadığı ve öğreticilerin kendilerinden beklenen esnekliği sağlayabilmeleri için eğitilmeye ve meslekî tecrübeye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüz dünyasında okul öncesi eğitimde farklı yaş gruplarının birbirlerinden model alarak öğrenmelerini sağlamaya dönük farklı yaş gruplarına bir arada eğitim vermeyi amaçlayan Reggio Emilia ve Montessori gibi eğitim modelleri bulunmaktadır (P. Aksoy, 2010). Bu anlamda çalışmada ise farklı yaş grubundaki çocukların aynı sınıfta olma durumu bir problem olarak tespit edilmiştir. Literatürde yapılan çalışmalarda da yine öğreticiler açısından farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olması çözümü beklenen bir durum olarak ortaya çıkmıştır (Bayka, 2019; Öncü, 2021; Üzümcü & Çınar, 2020). Bu anlamda Amerika ve Türkiye'de farklı yaş gruplarına bir arada eğitim veren Montessori eğitim metodunu uygulayan okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerle yapılan bir çalışmada Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin dış şartlarla ilgili problemler yaşadıkları görülmektedir. Her iki ülkedeki öğretmenlerin de farklı yaş grubunun bir arada olması ile çocukların birbirlerini model alarak değer kazanımı elde ettiklerini vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Ancak Türkiye'deki öğretmenlerin sınıf mevcudunun çok olması ve bir sınıfta tek öğretmenin olması gibi durumların farklı yaş grubunun bir arada olması durumu ile birleştiğinde kendilerini zorladığını ifade ettikleri görülmektedir (P. Aksoy, 2010). Farklı metotlarla eğitim veren kurumlarda yaşanan durumlar da dikkate alınarak farklı yaş gruplarının bir arada eğitim almasının olumlu yanlarından yararlanabilmek için müfredat, sınıf mevcudu ve yardımcı öğretmen durumlarının iyileştirilmesinin gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oyun Bakımından Öğreticinin Programı

Bir öğretim programında hedef, içerik, ders planı, öğretim materyalleri ve değerlendirme gibi bölümler yer alması gerekir (Topsakal, 2024). DİB 4-6 yaş öğretim programına bakıldığında örnek bir haftalık planın yer aldığı ancak öğreticilerin bu planı

uygulamak noktasında serbest bırakılarak haftalık kendi planlarını oluşturabilecekleri hususuna dikkat çekildiği görülmektedir. Programda yer alan örnek planda ise konuların ad, yöntem ve tekniklerine dair bir bilginin yer almadığı yalnızca haftalık ders kredilerine göre ders saatlerini belirlemek amaçlı hazırlandığı anlaşılmaktadır (DİB, 2022a). Bu boşluğu doldurmak amaçlı bazı müftülük 4-6 yaş koordinatörlüklerinin haftalara bölünmüş şekilde yıllık ders planları oluşturdukları bilinmektedir. Nitekim çalışmada öğreticilerin genelinin kendi ders programlarını oluşturdukları tespit edilmiştir. Bu anlamda öğreticiler, ders kitaplarını oyun bakımından geliştirilebilir bulduklarından sosyal medya ve meslektaşlarından oyunlar bulmakta ve bu oyunları ders kitaplarını da esas alarak kendi programlarına eklemektedirler. Karaca'nın da çalışmasında bu bulguyu destekler nitelikte öğreticilerin kitap dışında farklı oyunlar buldukları sonucuna ulaştığı görülmektedir (Karaca, 2020). DİB öğretim programına bakıldığında öğreticilerin ders kitaplarını esas almakla birlikte konuların sınır ve sıralamalarını belirleme, çocuklara uyarlama hususlarında serbest bırakıldığı esnek bir program olduğu görülmektedir. Ancak kitaplar da dahil olmak üzere kullanılacak materyallerde tam bir esnekliğin söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda program, yalnızca DİB ve TDV tarafından 4-6 yaş eğitimi için hazırlanan etkinlik ve materyallerin ihtiyaç hâlinde ise MEB tarafından okul öncesi eğitim için hazırlanan etkinlik ve materyallerin kullanımını esas almaktadır (DİB, 2022a). Bu anlamda öğreticilere etkinlik ve materyal kullanımında tam bir esneklik tanınmadığı hâlde öğreticilerin farklı kanallardan oyunlar bulmak zorunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Her ne kadar plan ve programlarda öğretim yöntem ve teknikleri belirlense de çocukların eğitilmesi, bu yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanımı ile mümkündür (Kayabaşı, 2012). Bu anlamda çalışmada öğreticilerin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine bakıldığında büyük çoğunluğunun oyunu tüm derslerde kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak literatür incelendiğinde ileri kademelerde DKAB dersine yönelik eğitsel oyun kullanımına (Atasoy, 2019; Çangır, 2008) ve kullanılabilecek oyun örneklerine (Yorulmaz, 2011; Zengin, 2002) yönelik çalışmalar bulunmakla birlikte 4-6 yaş öğreticilerinin tüm derslere yönelik oyun kullanımlarını ele alan kapsamlı bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu durum çalışmanın öğreticilerin tüm derslerde oyun kullanımını ortaya çıkarması bakımından önemli kılmaktadır. Nitekim bu kapsamda literatüre bakıldığında öğreticilerin tek bir ders için incelenen oyunla eğitim deneyimleri (Şaşa, 2021) ya da derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri arasından oyun bulgularını (Acur, 2019; Bulut & Sarı, 2021; Fıçıcı Ö. & Ay, 2025; Karaca,

2020; Topsakal, 2024) içeren çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Buna ek olarak literatürde okul öncesi din eğitiminde kullanılacak oyun örnekleri sunan çalışmaların olduğu da görülmektedir (Can, 2023; Çamlı, 2021; Göktepe, 2015).

Okul öncesi dönemde çocuklar değerleri en iyi deneyimleyerek öğrenirler. Bu noktada oyun ve özellikle yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı veren drama çocukların somut deneyimler yaşamalarını sağlar (Değer, 2024). Nitekim çalışmada öğreticilerin en çok kullandıkları dersler değerlendirildiğinde bunlar arasında değerler eğitimi dersinin en yüksek oranda olduğu ve bu derste de en çok drama yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğreticilerle çalışma yapan Yağcı da çalışmasında öğreticilerin en çok drama yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır (Yağcı, 2020). Yine öğreticilerle yapılan diğer çalışmalarda öğreticilerin değerler eğitiminde drama yöntemini kullandıklarının ve bunun etkili olduğunun ortaya koyulduğu görülmektedir (Acur, 2019; Bayka, 2019; Şensoy, 2022). 4-6 yaş Kur'an kurslarında eğitim gören çocuklar üzerinde sorumluluk değeri eğitiminde eğitsel oyunun etkililiğini araştıran Kayatuzu da oyunun çocuklar üzerinde bilişsel ve duyuşsal alanda katkıları olduğunu ortaya koymuştur (Kayatuzu, 2025). Bu anlamda değer eğitimi veren okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda da aynı sonucun elde edildiği görülmektedir (Memduhoğlu & Yüce, 2020; M. Uzun & Köse, 2017). Okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları deneysel çalışmada Kaya vd. de değerler eğitiminde drama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Kaya vd., 2016). Ayrıca literatür taraması ve doküman incelemesi teknikleriyle araştırma yapan Çamlı da 4-6 yaş grubundaki çocuklar için drama ve eğitsel oyun yönteminin değerler eğitimindeki önemini ortaya koymuştur (Çamlı, 2021). Tüm bunlardan hareketle değerler eğitiminde çocukların deneyim yaşamalarını sağlayan oyunun özellikle dramanın okul öncesi eğitimde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kur'an eğitiminde öğrencinin gelişim durumu ve dikkat süreleri öğretim yöntem ve teknikleri belirlenirken dikkate alınması gereken bir husustur. Bu anlamda okul öncesi dönemde çocukların sıkılmadan öğrenmelerini sağlayan yöntemlerden biri de oyundur (Şaşa, 2021). Nitekim çalışmada öğreticilerin Kur'an-ı Kerim dersinde oyunu kullandıkları ve oyuna en çok harf, hareke ve sûre öğretiminde yer verdikleri tespit edilmiştir. Harf öğretiminde parkurlu, yarışmalı, kendi çocukluk oyunlarından ve çocukların bildikleri oyunlardan uyarlanmış ve drama gibi oyunları oynattıkları, dua ve sûre öğretiminde ise top gibi kurs içinde bulunan hazır materyallerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Literatürde bu bulgulara ulaşan farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Şaşa'nın çalışmasında öğreticilerin

oyunu Kur'an-ı Kerim dersinde en çok harf öğretiminde ve drama yöntemini kullandıkları ve etkili sonuçlar aldıklarını tespit ettiği görülmektedir (Şaşa, 2021). Ayar da çalışmasında öğreticilerin harf öğretiminde drama yöntemini kullandıkları ve materyal olarak karton bardak gibi kolay ulaşılabilir materyallerden yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır (Ayar, 2020). Özdemir'in çalışmasında ise öğreticilerin harf, dua ve sûre öğretiminde oyunu kullandıklarını ortaya koyduğu görülmektedir (Özdemir, 2023). Nitekim okul öncesi Kur'an öğretiminde oyun örnekleri sunan Can'ın çalışmasında da harf, dua ve sûre öğretimine yönelik oyunlar bulunduğu görülmektedir (Can, 2023). Öğreticilerin geliştirdikleri materyalleri araştıran Fıçıcı ve Ay'ın çalışmasında da öğreticilerin Kur'an-ı Kerim dersinde en çok oyun materyallerinin bulunduğu ortaya çıkmıştır (Fıçıcı Ö. & Ay, 2025). Bu anlamda öğreticilerin Kur'an-ı Kerim dersinde harf, dua ve sûre öğretiminde kullandıkları ve çocuklar üzerinde etkili olduğunu deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönemde din eğitimi verilirken çocukların duygu ve deneyim dünyalarının zenginleştirilmesi öğretilen bilgilerin kalıcılığını artırır. Bu anlamda oyun çocukların öğrendiklerini bedensel olarak uygularken aynı zamanda olumlu duygularla öğrendiklerini yerleştirmesini kolaylaştırır (Göktepe, 2015). Bu anlamda çalışmada öğreticilerin dinî bilgiler dersinde oyuna yer verdikleri ve en çok ibadet, ezber bilgiler ve yaşanmış hikâyelerde oyunu kullandıkları tespit edilmiştir. Bu derste de en çok drama ve çocuklar tarafından bilinen oyunlardan uyarladıkları oyunları oynattıkları ancak diğer derslere göre oyunu en az bu derste kullandıkları görülmektedir. Literatürde öğreticilerin dinî bilgiler dersine yönelik oyun kullanımını ele alan birebir çalışma bulunmasa da öğreticilerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini içeren çalışmalar içerisinde oyuna yer verdikleri görülmektedir. Bu anlamda Özdemir'in yaptığı çalışmada bu çalışma ile benzer şekilde öğreticilerin dinî bilgiler dersinde de oyunu kullandıkları görülmektedir (Özdemir, 2023). Yine bu kapsamda çalışma yapan Şensoy, öğreticilerin din ve ahlâk öğretiminde en çok sırasıyla drama, eğitsel oyun ve anlatım yöntemlerini kullandıklarını ve yararlı sonuçlar elde ettiklerini tespit etmiştir (Şensoy, 2022). Ayrıca 4-6 yaş Kur'an kursu öğreticiliği üzerine araştırma yapan Karabulut'un da ders ayrımlarını tek tek araştırmamakla birlikte öğreticilerin derslerinde oyunu kullandıklarını ve oyunun çocuklar üzerinde etkili olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir (Karabulut, 2023). Son güncellenen öğretim programını öğreticilerin görüşlerine göre araştıran Topsakal da öğreticilerin her ders için ayrı ayrı kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini araştırarak öğreticilerin tüm derslerde oyunu kullandıklarını ortaya koymuştur (Topsakal, 2024). Tüm bunlardan hareketle

öğreticilerin dinî bilgiler dersine yönelik kapsamlı bir çalışma bulunmamakla birlikte yapılan çalışmalar üzerinden bu derste oyunu kullandıkları ve etkili sonuçlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların ileriki hayatlarında kullanacakları kavramları oluşturmalarında okul öncesi dönem temel teşkil etmektedir (Şahin, 2008). Çocukların bu dönemde öğrenmeleri gereken ve öğrenmekte zorlandıkları kavramları kolaylıkla öğrenmelerinde oyun oldukça işlevsel bir yere sahiptir (Yavuz & Şık, 2022). Nitekim çalışmada öğreticilerin çocukların kavram gelişimlerini esas alan tamamlayıcı kazanımlar dersinde oyunu kullandıkları ve en çok rakam ve renk öğretiminde yer verdikleri tespit edilmiştir. Nitekim literatürde bu derse yönelik öğreticilerin deneyimlerine yalnızca Topsakal'ın çalışmasında yer verildiği görülmektedir. 2022 öğretim programını inceleyen Topsakal'ın çalışmasında öğreticilerin bu derste genellikle set kitaplardan yararlandıkları buna ek olarak renk ve şekil gibi konularda oyunu kullandıkları ortaya konmuştur (Topsakal, 2024). Nitekim bu dersin 2022 öğretim programı ile dersler arasına eklenmesi (DİB, 2022a) bakımından bu derse yönelik az sayıda çalışmanın olması muhtemel bir durumdur. Okul öncesi eğitimde bu ders içeriğinde oyunun kullanılma ve etkililik durumunu programlarında aynı içerikte ders bulunan (MEB, 2024a) MEB'e bağlı okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinde bulmak mümkün olmaktadır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin bu derste oyunu kullandıkları ve oyun temelli eğitimin çocuklar üzerinde etkili olduğunu deneyimledikleri görülmektedir (Bişkin, 2024; Gülleci, 2019; Yavuz & Şık, 2022). Tüm bunlardan hareketle öğreticilerin programlarına yeni eklenen tamamlayıcı kazanımlar dersinde de oyunu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri ile birlikte değerlendirildiğinde çocuklara kavram öğretiminde oyunun etkili bir yöntem olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi eğitimde bir konu öğretimi, öğretim sürecinin temeli sayılan dikkat çekme ile başlayıp (Bartan, 2019) öğretme ve pekiştirme aşamaları ile devam etmektedir. Bu öğretim süreçlerinde oyunun önemli bir yeri vardır (Öncü vd., 2023; Yavuz & Şık, 2022). Bu anlamda çalışmada öğreticilerin oyunu konu öğretiminin en çok pekiştirme aşamasında kullanmakla birlikte dersin girişinde dikkat çekme ve öğretme aşamalarının hepsinde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu çalışma için bir sonuç niteliği taşımaktadır.

Öğreticilerin Oyunları Uygulayabilme Durumları

Oyun etkinliklerinin uygulama aşamasında oyun alanının, araç-gereçlerin ve çocukların oyuna hazırlanması ön şarttır. Yeni oyun öğretiminde de öğretmenlerin oyunun kurallarını ve nasıl oynanacağını bilmesi ve çocuklara anlatması oyunun uygulanabilmesi için gerekli olmaktadır (MEB, 2016). Bu anlamda çalışmada öğreticilerin oyunları uygulayabilmelerinde de birtakım faktörlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Bunlar ders kitaplarının uygulama noktasındaki rehberliği, müfredatın yoğunluğu, materyal, öğreticinin oyunlaştırabilme yeteneği, meslektaş desteği, oyun öncesi hazırlık ve bilgilendirme, kurstaki sınıf sayısı, yetişkin sınıfının varlığı, sınıf mevcudu, oyun mekânı, öğrencilerin yaş durumu, çocukların hazır bulunuşlukları, haftanın günleri, çocukların oyun içi tutumları ve öğreticinin sınıf yönetimi şeklinde tespit edilmiştir. Nitekim Topsakal da çalışmasında öğreticilerin genel öğretim sürecinde benzer durumların etkili olduğunu ortaya koymuştur (Topsakal, 2024). Çalışmada ders kitaplarının öğreticileri oyunları uygulama aşamasında yeterince yönlendirmediği ve öğreticilerin meslekte tecrübe kazandıkça uygulayabilme durumlarının arttığı tespit edilmiştir. Bu noktada literatüre bakıldığında kitapların uygulama boyutunda öğreticileri yönlendirdiğini (Bulut & Sarı, 2021) ve yönlendirmediğini (Acur, 2019) ortaya koyan farklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Nitekim çalışma esnasında kullanılan eski kitaplarla (DİB, 2021a; DİB, 2021b) 2024 yılında kullanılmaya başlanan yeni kitaplar (DİB, 2024a, 2024b, 2024c) karşılaştırıldığında yeni kitapta ‘öğretici için ön hazırlık’ bölümü ile eski kitaba göre daha çok yönlendirme yapıldığı tespit edilmiştir. Bu anlamda MEB’in okul öncesi öğretmenlerine yönelik ders kitaplarına bakıldığında ise konuların işlenişinde kullanılacak materyal ve mekân ile uygulama başlığı altında da konu anlatımının nasıl gerçekleştirileceğine dair ayrıntılı açıklamaların yer aldığı görülmektedir (MEB, 2024b). Bu hususlardan hareketle okul öncesi eğitimde ders kitaplarının içeriğindeki oyunların uygulanması konusunda öğreticileri yönlendirmesi gerektiği ve 2024 yılında kullanılmaya başlanan yeni ders kitaplarının öğreticileri bu anlamda rahatlatacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir okul öncesi programında denge unsuru da kapsam, kullanışlılık ve esneklik gibi program tasarım ilkelerinden biridir. Denge programın kapsam ve karmaşıklığının çocukların seviyesine uygunluğunu ifade etmektedir (Kurgun & Bumen, 2024). Öğretim programı bu yönde değerlendirildiğinde çalışmada çocukların seviyesine en uygun yöntemlerden biri olan oyunların müfredatın yoğunluğundan dolayı uygulanamadığı tespit edilmiştir. Bu noktada denge unsurunun sağlanamadığı görülmektedir. Bu anlamda literatüre

bakıldığında programın yoğun olup öğreticilerin konuları yetiştiremediğini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Bayka, 2019; Çakmak & Ecer, 2020; Karasu, 2019). Anaokulu öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin programın yoğunluğundan dolayı oyunlara yer veremediğinin ortaya konduğu görülmektedir (Kaya vd., 2016). Bu noktada gerek öğreticilerin gerekse diğer okul öncesi öğretmenlerinin programlarında oyun yer alsa da yetiştirilmesi gereken konuların yoğunluğunun oyunların uygulanmasının önüne geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

Etkili bir eğitim için öğretmenlerin eğitimi önemli şartlardan biridir. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların ileriki hayatlarının temeli atıldığından okul öncesi öğretmenlerinin eğitimi ve yeterliliğinin artırılması ayrı bir öneme sahiptir. Bu anlamda hizmet içi eğitimlerle de öğretmenlerin desteklenerek eğitimin niteliğinin sürekli artırılması gereklidir (Uşun & Dilfiruz, 2003). Nitekim çalışmada öğreticilerin oyun konusunda verilen hizmet içi eğitimi, müfredatı ve kendilerini yetersiz bulup geliştirmeye çalışmaları da bu noktada dikkat çekmektedir. Öğreticilerin diğer oyunları uygulama ve oyunlaştırabilme yeteneklerinin de kendi gayretleri ve mesleklerinde kazandıkları tecrübe ile arttığı tespit edilmiştir. Literatürde öğreticilerle yapılan farklı çalışmalarda da verilen hizmet içi eğitimin yetersizliği ve öğreticilerin öğretim yöntem ve tekniklerinde özellikle oyun konusunda yetersiz oluşu ve meslekte kazanılan tecrübe ile öğreticilerin oyunu kullanabilme durumlarının arttığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Acur, 2019; Bayka, 2019; Şaşa, 2021; Yüksel, 2021). Ayrıca okul öncesi öğretmenleri üzerine yapılan bir çalışmada öğretmenlerin de drama yöntemini kullanabilmeleri için verilen hizmet içi eğitimin ve pratik yapma imkânlarının artırılmasının gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu anlamda öğreticilere verilen hizmet içi eğitimlere bakıldığında DİB'in çeşitli yıllarda yeni atanan 4-6 yaş öğreticilerine yönelik 'Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Tasarımı' konulu hizmet içi eğitim semineri düzenlediği görülmektedir (DİB, 2020, 2021, 2023c, 2024b). 2025 yılında da hizmet içi eğitim alamamış öğreticiler için içeriğinde oyun ve dramanın da bulunduğu hizmet içi eğitim düzenlenmiştir (DİB, 2025). Bununla birlikte yapılan bir çalışmaya göre içerisinde oyun dersinin de olduğu okul öncesi öğretmenliği eğitimi almış öğretmenlerde de benzer sorunların yaşandığı ve hizmet içi eğitim beklentisinde oldukları görülmektedir (Memduhoğlu & Yüce, 2020). Nitekim Yazıbaşı'nın çalışmasında da öğreticilere verilen hizmet içi eğitimlerin daha çok teorik boyutta olduğu görülmektedir (Yazıbaşı, 2020). Öğreticilerin atanma durumlarına bakıldığında çalışma kapsamında görüşülen öğreticilerin atandıktan sonra kısa bir hizmet içi eğitim sonrası göreve başladıkları

görülmektedir. Ancak 2022 yılında çıkan bir kanunla Diyanet Akademisi kurularak atanan öğreticiler sekiz aylık teorik ve uygulamalı derslerin yer aldığı meslekî eğitimden geçmeye başlamışlardır (Diyanet Akademi Kanunu, 2022). Bu eğitim 1008 kredilik bir eğitim olup 4-6 yaş mesleğine dair 364 kredilik bir yer ayrılmıştır. 364 kredinin yalnızca 168 kredisi 4-6 yaş eğitimi formasyonu (84) ve staja (84) ayrılmıştır. Bu anlamda yeni sistemle de öğreticilere uygulamadan çok teorik bilgi odaklı eğitim verildiği görülmektedir (DİB, 2024a). Tüm bu hususlardan hareketle okul öncesi eğitimde öğretmenlerin oyun konusunda teorik eğitimden çok pratik eğitimlere ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim-öğretimde materyal kullanımı çocukların farklı alanlarda gelişmesine ve farklı nesneler tanımasına yardımcı olur (Katlav, 2014). Bu anlamda oyun uygulanmasında da materyal önemli bir bileşen olarak dikkat çekmektedir (MEB, 2016). Nitekim çalışmada da kitaplardaki oyunların genellikle materyal bakımından ulaşılabilir olduğu tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında 4-6 yaş ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanabilirliğini araştıran Bulut ve Sarı da etkinliklerin çok materyal gerektirmediğini ortaya koymaktadırlar (Bulut & Sarı, 2021). Ancak çalışmanın bulgularında materyale ulaşımın kurstan kursa değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, çoklu sınıflarda materyalleri aynı anda kullanma durumunda da materyale ulaşım noktasında sıkıntı yaşanabilmektedir. Ayrıca öğreticilerin kurslarında oyun materyallerinin yetersiz olduğu ve genel olarak öğretim süreçlerinde materyal sıkıntısı yaşadıklarını ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir (Topsakal, 2024; Yağcı, 2020). Bu anlamda kitaplardaki oyunlar için materyallere ulaşmak kolay olmakla birlikte her kursun aynı imkânlara sahip olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Oyunun uygulanmasında oyun mekânının genişliği de önemli bir bileşen olmaktadır (MEB, 2016). Nitekim çalışmada 4-6 yaş kurslarında oyun mekânlarının genişlik bakımından birbirinden farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bulut ve Sarı da bu bulguya benzer şekilde kursların fiziksel şartlarının birbirinden farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır (Bulut & Sarı, 2021). Bu anlamda çalışmada oyun mekânının genişliğinin oyunların uygulanabilirliğini artırdığı ve ayrıca oyun içerisinde daha az problem yaşanmasını sağladığı tespit edilmiştir. Nitekim Topsakal'ın çalışmasında öğreticilerin öğretim süreçlerinde kursların fizikî şartları ve yardımcı personel eksikliğine vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir (Topsakal, 2024). Tercan ve Demircioğlu'nun da okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin problem davranışların azalmasını fizikî şartlara bağlayarak geniş ve ferah bir mekâna vurgu yaptıkları görülmektedir (Tercan

& Demircioğlu, 2019). Kaya ve Özyürek'in yaptıkları deneysel çalışmada bahçede uygulanan okul öncesi eğitimle çocukların problem davranışlarında azalma olduğu ortaya konulmuştur (Ş. Kaya & Özyürek, 2022). Oyun alanları üzerine bir çalışma yapan Ünal, çocukların koşma, atlama, tırmanma gibi hareketlerin içlerindeki saldırganlık duygusunun boşalmasını ve çocukların arkadaş ilişkilerini düzenlediği sonucuna ulaştığı görülmektedir (Ünal, 2009). Bu bulgular doğrultusunda oyun mekânının genişliğinin oyunların uygulanabilirliğini etkilediği, geniş mekânlarda daha rahat oyun oynayabilmenin çocukların birtakım yetkinliklerini artırdığı ve oyun içi problem durumların azalmasını da sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada oyunların uygulanmasında mekânın genişliği ve materyalin varlığı kadar çok sınıflı kurslarda oyun oynanacak materyal ve mekâna ulaşımda da sıkıntı yaşanabildiği tespit edilmiştir. Nitekim Bayka'nın da çalışmasında buna benzer bir şekilde kalabalık kurslarda oyun odası kullanımının oyunların uygulanmasının önüne geçtiği sonucuna ulaştığı görülmektedir (Bayka, 2019). Çalışmanın sınıf mevcudu bulgusuna göre de mevcudun çok olması oyunların zaman ve mekân yönünden uygulanmasının önüne geçtiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın maksimum çeşitliliğini sağlamaya dönük merkez-taşra şeklinde seçilen ilçeler arasında belirgin bir fark tespit edilmemekle birlikte merkez ilçelerden sosyo-kültürel yapısıyla farklılaşan bir ilçede müftülük tarafından sınıf mevcudunun düşük tutulması prensibi uygulandığı ortaya çıkmıştır. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında Bayka'nın veli ve öğreticilerle yaptığı çalışmasında sınıf mevcudunun kalabalık olmaması gerektiğini ortaya koyduğu görülmektedir (Bayka, 2019). Ayrıca çalışmada yetişkin sınıfı bulunan kurslarda oyun esnasında yaşanan gürültünün yetişkinlerin rahatsız olmasına neden olduğu dikkat çekmektedir. Çalışmanın bulgularına göre çocukların oyun içi tutumları ve özel destek alması gerektiği düşünülen çocukların varlığı oyunların uygulanabilirliğini etkilemektedir. Öğreticileri bu anlamda en çok zorlayan durumun özel destek alması gereken çocukların varlığı olduğu tespit edilmiştir. Yağcı'nın çalışmasında da bu bulgu ile benzer şekilde öğreticileri en çok özel gereksinimli çocukların zorladığının ortaya çıktığı görülmektedir (Yağcı, 2020). Tüm bunlardan hareketle öğreticilerin oyunları planlamalarında olduğu gibi uygulayabilme durumlarının da birçok faktörden etkilenen bir yapıda olduğu ve her ikisinde de benzer etkenlerin belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

DİB tarafından;

1. Farklı yaş grupları için farklı oyunlar içeren ders kitaplarının oluşturulması,
2. Farklı yaş grupları için farklı sınıflar oluşturulmasının sağlanması, bununla birlikte özellikle değerler eğitimi için farklı yaş gruplarının bir arada eğitim almasına da imkân tanınması ve bunun olumlu yanlarından yararlanabilmek için müfredat, sınıf mevcudu ve yardımcı öğretmen gibi şartların iyileştirilmesi,
3. Öğreticilere eğitimde yararlanılacak materyaller hususunda öğretim programında belirtilen kaynakların dışında oyun bulmalarında serbestlik sağlanması ve bu oyunların bir havuzda toplanıp çocukların gelişim dönemleri ve konu kazanımlarına uygunluk açısından kontrollerini sağlayacak platformlar oluşturulması,
4. Müfredatın yoğunluğunun azaltılıp öğreticilerin çocuklara oyun oynatmalarına olanak tanınması,
5. Öğreticilerin oyun etkinliklerini rahatlıkla uygulayabilmeleri için geniş oyun mekânı ve oyun materyalleri imkânından tüm kursların yararlanmalarının sağlanması,
6. Çok sınıflı kurslarda sınıf sayılarına göre oyun mekânları sayısının artırılması,
7. 4-6 yaş sınıflarının yetişkin sınıfları ile ayrı binalarda ya da katlarda olmasının sağlanması önerilmektedir.

Araştırmacılar tarafından;

8. Yeni ders kitaplarındaki oyunların yeterlilik ve çocukların yaş ve gelişim durumları özellikle dinî ve ahlâkî gelişimlerine uygunluğu açısından incelenmesi,
9. Yeni ders kitaplarındaki oyunların çocuklar üzerindeki etkililiğinin öğreticiler ve çocuklar açısından araştırılması,
10. Eski ve yeni kitaplar arasında oyun bakımından yapılan değişikliklerin incelenmesi,
11. Öğreticilerin kullandıkları oyun örneklerini inceleyen daha kapsamlı araştırmalar yapılması,
12. MEB'in okul öncesi eğitim programı ve ders kitaplarında oyuna yer verme durumu ile 4-6 yaş ders kitaplarının karşılaştırılması,
13. MEB'e bağlı okul öncesi öğretmenleri ile 4-6 yaş öğreticilerinin programlarında oyuna yer verme durumlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

Öğrenme ve Birlikte Yaşam Alanı Olarak Serbest Oyun

Serbest oyun, süresinin çocukların yaş, ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenmesi gereken bir etkinliktir (Erşan, 2022). Çalışmada da bu anlamda serbest oyun vaktinin süresinin öğreticiler arasında farklılık gösterdiği ancak bu süreyi belirlemelerinde tek kriterin çocuklar olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğreticilerin serbest oyun süresini belirlemelerinde 'oyun mekânının genişliği', 'öğreticilerin inisiyatifi', 'çocukların oyuna doyma durumları', 'o vakitte bireysel Kur'an dersi yapma durumları' ve 'sabahçı-öğlenci olma durumları' nın etkili olduğu görülmektedir. Bu vaktin öğreticilerin inisiyatifine göre farklılaşmasının nedeninin öğretim programında serbest oyuna yer verilmesinin gerekliliğinin vurgulanıp süresinin öğreticilerin inisiyatifine bırakılması olabileceği düşünülmektedir (DİB, 2022a). Bu noktada öğreticilerin büyük çoğunluğunun her gün serbest oyuna yer ayırdığı ve ayırdıkları oyun sürelerinin öğreticiler arasında on beş dakika ile günün yarısı şeklinde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca çalışmada öğreticilerin mesleklerine yeni başladıklarında veli ve müfredat baskısından dolayı programlarında oyuna daha az süre ayırdıklarını ve çocukları tanıdıkça oyun oranını artırdıkları ortaya çıkmıştır. Nitekim literatüre bakıldığında Türkiye'nin çeşitli coğrafi bölgelerindeki okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada da bu çalışma ile benzer şekilde serbest oyuna ayrılan vakit öğretmenler arasında farklılaştığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun ayırdıkları vaktin bir-iki saat arasında değiştiğini ve bu saatlerden az ya da çok vakit ayıran öğretmenlerin olduğu görülmedir. Yine Tuğrul vd.'nin çalışmasında da bu çalışmanın veli ve müfredat baskısı bulgusu ile benzer şekilde öğretmenlerin serbest oyuna ayrılan vakitlerini zaman yetersizliği, veli ve yönetimin ders beklentilerinin etkilediğini vurguladıkları görülmektedir (Tuğrul vd., 2019). Bu anlamda serbest oyun vaktinin süresinin belirlenmesinde gerek öğreticiler gerekse okul öncesi öğretmenlerinin inisiyatifleri etkili olsa da oyun alanının fizikî şartları, müfredat yoğunluğu ve veli beklentisi gibi dış etkenlerin belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi kurumlarında eğitim ve oyun alanlarının genişliği ve iç düzenlemelerinin çocukların eğitim ve oyun etkinliklerini rahatça gerçekleştirebilecekleri şekilde olmasının gelişimleri ve psikolojileri açısından önemli bir yeri vardır (Özkubat, 2013; Türkmen & Bayrakdar, 2020). Çalışmada öğreticilerin serbest oyun mekânı olarak sınıf, oyun odası, mescit, masal odası gibi alanları kullandıkları tespit edilmiştir. Mekânsal olarak oluşan bu farklılığın ve çeşitliliğin nedenlerinin 'oyun mekânının genişliği', 'kurslarda oyun için uygun mekânların varlığı' ve 'çok sınıflı kurs olma durumu' şeklinde olduğu görülmektedir.

Yine çalışmada oyun mekânlarının genişliğinin kurstan kursa farklılaştığı da tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada farklılaşan serbest oyun mekânının çocukların oyunlarını da farklılaştırdığı tespit edilmiştir. Bu anlamda çocukların oyun alanının genişliği arttıkça daha özgür ve rahat bir şekilde oynayabildikleri ortaya çıkmıştır. Bu anlamda literatürde 4-6 yaş kurslarının oyun ve diğer alanlarının okul öncesi çocuk eğitimi ve gelişim özellikleri için uygun olmadığını ortaya çıkaran çalışmaların olduğu görülmektedir (Gün, 2016; Türkmen & Bayrakdar, 2020). Nitekim Yağcı'nın da çalışmasında 4-6 yaş kurslarının müstakil bir binada olmayıp genellikle cami altlarında açıldıklarını ve yeterince geniş ve donanımlı oyun bahçelerine sahip olmadıklarını ortaya koyduğu görülmektedir (Yağcı, 2018). Tüm bunlardan hareketle bu kurslarda kurstan kursa fark etmekle birlikte genel olarak oyun odalarının ve bahçelerinin çocuklar için yeterli genişlikte olmadığı ve sınıf sayıları dikkate alınarak oyun odası sayılarının artırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda yeterli oyun odasına sahip olmayan ya da sınıf sayısı fazla olan kurslarda öğreticilerin oyun odası dışında farklı alternatifleri oyun odası olarak değerlendirdikleri sonucu da ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin serbest oyun içerisindeki rolleri önemli bir yer tutmaktadır. Çocukları serbest oyun içerisinde gözlemlemek, öğretmenlerin onları daha yakından tanımayabilmeleri ve eğitebilmeleri için bir fırsat olmaktadır (Erşan, 2022; Gülay, 2010). Ancak 4-6 yaş Kur'an kurslarında öğreticiler açısından diğer kademelerde olduğu gibi teneffüs molası mümkün olmamaktadır (DİB, 2022a). Bu anlamda çalışmada öğreticilerin bu vakti 'ihtiyaç molası' ve 'çocukları tanıma ve eğitme' olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ancak öğreticilerden bu vakti 'sonraki dersin hazırlığı' ve 'bireysel Kur'an dersi alma' şeklinde kullananların olduğu da ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalar arasında da öğretmenlerin bu vakti ihtiyaç molası ve sonraki dersin hazırlığı şeklinde değerlendirdiklerini ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir (Koçyiğit & Fırat, 2020). Ayrıca çalışmada öğreticilerin çocukları gözlemleyebilme durumlarının oyun içerisindeki problem durumları önleyebilmelerinde belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Buna göre serbest oyun vaktinde bireysel Kur'an dersi yapan, bu vakti sonraki dersin hazırlığı ve ihtiyaç molası için kullanan öğreticiler çocukları ellerinden geldiği kadar gözlemlemeye çalışsalar da tam bir gözlem yapamamakta ve yardımcı öğretmene ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretici ve velilerle görüşme yaparak öğreticilerin eğitim sürecinde özellikle bireysel Kur'an dersi esnasında yardımcı olacak personellere ihtiyaç duyduklarını ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Bayka, 2019; Bulut - Sarı, 2021; Çakmak - Ecer, 2020; Dinçer, 2020; Öncü, 2021; Yağcı, 2020).

Çalışmada görüşme yapılan öğreticilerin hepsinin kursunda temizlikten sorumlu yardımcı personel bulunduğu fakat öğreticilerin buna ek olarak sınıf içerisinde ya da oyun esnasında bir yardımcı öğretmene ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Nitekim Gelici de yaptığı çalışmasında öğreticilerin hem temizlik personeli hem de yardımcı öğretmenin her ikisine de ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Gelici, 2020). Tüm bunlardan hareketle serbest oyun vaktinde öğreticilerin çocukları gözlemlemek ve tanımaya çalışmak dışında müfredat yetiştirmeye çalışma ve sonraki dersin hazırlığı gibi farklı işler yapmak zorunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğreticilerin bu vakitte okul öncesi öğretmenlerine ek olarak bireysel Kur'an derslerini yetiştirmeye çalıştıkları ve bu noktada yardımcı öğretmene ihtiyaç duydukları sonucu da ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarına birlikte yaşam alanı olan serbest oyun esnasında temel yaşam becerileri ve sosyal hayat kurallarına dair verilen eğitim önemli bir yere sahiptir (Dikmen, 2002). Bu anlamda çalışmada öğreticilerin serbest oyun içerisinde oluşan problem durumları önleme amacını da kapsayan sosyal hayata uyumu kolaylaştıran adap kuralları gibi ders kazanımlarını vermeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Ancak çalışmada tüm öğreticilerin çocukların serbest oyun içerisinde gerek diğer dersler gerekse bireysel Kur'an dersine karşı oyunlarının bölünmesini istememe durumları ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu anlamda çocukların oyun içi bireysel derse yönelik 'soğuma', 'isteksizlik', 'aklı oyunda kalma', 'derse odaklanamama', 'acelecilik', 'üzüntü' ve 'oyuncakları arkadaşlarına kaptırma endişesi' gibi durumlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Fakat 'ders motivasyonu yüksek', 'ders sorumluluk bilinci yüksek', 'derse hâkim', 'oyuna başlamamış' ve 'oyuna doymuş' çocukların serbest oyun vaktinde bireysel derse istekli geldikleri de bulgular arasındadır. Çalışmada öğreticilerin çocukları serbest oyun içi bireysel derse motive etmek için 'planlı ve düzenli ders uygulaması', 'çocuklara dersin gerekliliğini anlatma', 'çocukların oyunlarına dair endişelerini giderme', 'dersi kısa tutma', 'dersi çocuklara göre esnetme ve seçenek sunma' ve 'oyun gibi yöntemlerle çocukların derse ilgilerini artırma' şeklinde stratejiler izledikleri tespit edilmiştir. Tüm bunlardan hareketle çocukların oyunlarının ortasında ders kabul etmedikleri ve öğreticilerin uyguladıkları farklı stratejiler ile çocukları ikna ederek bu vakti de çocukları eğitmek için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin oyun zamanını başlatma ve oyunda çeşitli roller üstlenme gibi görevlerinin yanı sıra oyunu sonlandırma noktasında da aktif işlevleri olmaktadır. Bu noktada çocukların oyundan ayrılabilmeleri için çeşitli stratejiler uygulamaları gerekmektedir (Koçyiğit & Fırat, 2020). Nitekim çalışmada çocukların serbest

oyundan derse geçmek konusunda zorlandıkları ve öğreticilerin çeşitli stratejiler uygulayarak serbest oyun vaktini sonlandırmayı başardıkları tespit edilmiştir. Çocuklar arasında 'oyuna doymamış', 'kurduğu oyunu tamamlamamış', 'oyuna düşkün', 'gelişimsel olarak ders olgunluğuna erişmemiş' ve 'destek alması gereken' çocukların derse geçmek konusunda daha çok zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu noktada öğreticilerin 'oyunun süresi ve sonraki süreç hakkında bilgi verme', 'kalan dakikaları aralıklarla hatırlatma', 'çocukların oyuna doyma durumlarını dikkate alma', 'derse geçişi eğlenceli hâle getirme', 'sonraki derse eğlenceli etkinlikler katma', 'oyundan sonra beslenme vakti yapma', 'oyuncak toplamaya motive etme' ve 'diğer sınıfların oyun hakkını hatırlatma' gibi stratejiler geliştirdikleri bulgusu elde edilmiştir. Nitekim okul öncesi öğretmenleri ile çalışma yapan Koçyiğit ve Fırat da öğretmenlerin öğreticilerle benzer şekilde serbest oyunu sonlandırırken zaman hatırlatması ve beslenmeye geçiş gibi yöntemleri izlediklerini ortaya koymuşlardır (Koçyiğit & Fırat, 2020). Tüm bunlardan hareketle okul öncesi eğitimde çocukların serbest oyundan derse hemen geçemedikleri ve öğretmenlerin çocukların ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli stratejiler uygulayarak derse geçişi sağlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

MEB okul öncesi eğitim programlarında serbest zaman etkinlikleri çocukları diğer derslere ve güne hazırlamak amacıyla kullanılmakta ve bu etkinliklerin günün ilk dersi olarak ayarlandığı görülmektedir (Özdemir, 2014). Nitekim çalışmada serbest oyunun önceki ve sonraki derslere yönelik motivasyon artırıcı etkileri olduğu tespit edilmiştir. Buna göre çocukların serbest oyun vaktinde 'oyun ve hareket ihtiyaçlarının karşılama', 'enerji durumlarını düzenleyebilme', 'oyundan zevk alma', 'arkadaşlık ilişkileri kurma' ve 'oyun-ders mekânının farklılığı' gibi durumlarının sonraki derse motive olmalarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu çerçevesinde çocukların oyun esnasında yaşadıkları bu durumlar olumlu ise sonraki derste motivasyon artışı, olumsuz ise motivasyonda düşüklük olduğu tespit edilmiştir. Oyun ve dersin aynı mekânda yapılması da çocukların oyun-ders ayırımı yapamamalarına neden olduğundan motivasyon düşüklüğü oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalar arasında da öğretmenlerin okul içerisinde oynanan oyunların çocukların sınıf içi iletişim ve etkileşim, kural öğrenimi ve motivasyon durumlarına dolayısıyla sınıf yönetimine olumlu katkılarının olduğunu deneyimlediklerini ortaya koyan çalışmalar bulunduğu görülmektedir (Can & Günaydı, 2019). Tüm bunlardan hareketle serbest oyunda yaşanan olumlu durumların çocuklar için birçok kazanım sağladığı ve bunun derslere olumlu yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oyun Süreç Becerileri ve Öğreticilerin Beceri Kazandırma Yöntemleri

Çalışmada öğreticilerin çocukların kurs sürecinin başında alt yetkinlikleri gösterememelerinden dolayı 'oyun içi arkadaş ilişkileri kuramama', 'oyuna katılamama', 'oyun kuramama', 'oyunu sürdürememe' ve 'oyunu uygulayamama' gibi oyun süreç becerilerini gösterememe gibi problemler ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu problem durumların öğreticilerin kurs içi oyun deneyimlerini belirlediği ve çocuklarla ilgilenme durumlarını artırdığı tespit edilmiştir. Bu anlamda öğreticiler problem durumları ortadan kaldırmak için çocukların psikolojilerini dikkate alan birtakım pedagojik yöntemler uygulamaktadırlar. Oyun içerisinde yaşanan bu problem durumları öğreticilerin çocuklara birtakım yetkinlik ve beceri kazandırma ve davranış eğitimi verebilmek için fırsat olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu konuda öğreticiler serbest oyunda 'gözlem ve oyunlara katılma', 'iyi tutumları takdir ve ödülle pekiştirme', 'din ve değerler eğitiminden yararlanma', 'duygu eğitimi verme ve empati kazandırmaya çalışma', 'adap öğretme', 'oynanan oyunu değiştirme', 'örnek çözüm yolu gösterme', 'konuşma ve çözüm buldurma', 'kural öğretme', 'oyuna ara verdirme', 'problem davranışları önlemeye çalışma', 'iş birlikçi oyunlar oynatma', 'paylaşmayı öğretmek için oyuncak günü', 'dikkat dağıtma', 'veli ile iletişim' ve 'eğitimde teknolojiden yararlanma' gibi yöntemleri kullanarak problemleri ortadan kaldırmaya çalıştıkları görülmektedir. Temiz de çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlar karşısında öğreticilerle benzer şekilde empati kurdurma, doğru davranışı gösterme, mola verme, ödül, ceza, veli iletişimi gibi yöntemleri kullandıklarını ortaya koymuşlardır (Temiz, 2020).

Çalışmada öğreticilerin söylemlerinde ceza kavramının geçmemesi dikkat çeken bir durumdur. Ancak öğreticilerin oyuna ara verdirme gibi çocukları sevdiği bir şeyden mahrum bırakma yöntemiyle ikinci tip ceza (Tekke vd., 2018) uyguladıkları görülmektedir. Bu kavramı kullanmamaları uyguladıkları yöntemin ceza olduğunu bilmeme ya da çocuklarda olumsuz bir çağrışım uyandırmama hassasiyeti olabileceği anlaşılmaktadır. Yine literatüre bakıldığında Al vd.'nin okul öncesi öğretmenlerinin çalışmanın bulgusuna benzer yönde yöntemler kullandıklarını ve yöntemlerin işe yaradığını tespit ettikleri görülmektedir. Ayrıca problem davranışların kısa süreli tepkilerden çok nedenlerinin anlaşılmasıyla kalıcı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadırlar (Al & Sak Ş., 2023). Bu bakımdan öğreticilerin çocukların davranışlarının nedenlerini anlayabilmek için gözlem ve oyunlarına katılarak çocukları daha yakından tanımaya çalışmaları, çocuk ve veli ile iletişim hâlinde olmaları ve bunun sonucunda problemlerin azalması da problemin nedenine inmenin kalıcı çözümler verdiğini

göstermektedir. Nitekim okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile yapılan farklı çalışmalarda da davranışların nedenlerini ortadan kaldırmaya yönelik yöntemlerden bahsedildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin veli ile iletişim, uzman desteği, ekran sınırlaması ve çocukları ekrandan uzaklaştırabilecek yöntemlerin izlenmesinin gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Çocukları ekrandan uzaklaştırabilmek için akranlarıyla oyun oynamalarının sağlanması, doğayla bütünleştirilmeleri ve sınıf içerisinde oyun ve drama yöntemlerinin kullanılması öğretmenlerin sundukları öneriler arasındadır (Atakul, 2024; Avcı & Er, 2019). Ayrıca Öner'in okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocukların ekran kullanımını uygun bulmadıklarını ve geleneksel oyunları çocukların gelişimi için daha yararlı bulduklarını ortaya çıkmıştır (Öner, 2020). Bu bulgular ışığında çocukların problem durumlarının önlenmesinde sınıf içi stratejiler kadar problemlerin nedenlerinin ortadan kaldırılmasının etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğreticilerin problem durumları önleyebilmek için okul öncesi öğretmenlerinden farklı olarak problem durum karşısında çocuklara Hz. Peygamber'in örnek davranışları ve hadisleri gibi din eğitimi ile müfredattaki değerler eğitiminden sundukları örneklerin diğer yöntemler kadar etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde ailenin önemi büyüktür. Bu anlamda çocukların aileleri ile olan ilişkileri ve ailenin ebeveynlik becerileri çocukların problem davranış geliştirmelerine neden olabildiği gibi düzelmesinde de etkili olmaktadır (Özbey, 2010). Bu anlamda çalışmada da çocukların problemli davranışları bırakmalarında aile desteğinin önemli olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ailenin etkili olduğu problem davranışlarda ailenin tutumunu değiştirmemesi ya da ekran maruziyetinde bir kısıtlamaya gitmemesi kurs içerisinde bu yönde yapılan çabalara ket vurmaktadır. Bu bakımdan öğreticilerin ailelerle iş birliği içerisinde oldukları zaman çocukların davranışlarında düzelme olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Nitekim Yazıbaşı, Çelik vd. ve Bayka öğreticilerle yaptıkları çalışmalarda bu bulguya ek olarak aile ile iş birliğinin eğitimin diğer süreçlerinde de etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymuşlardır (Bayka, 2019; Çelik & Çakmak, 2023; Yazıbaşı, 2020). Binbir ve Kara da yaptıkları çalışmanın öğretmen-aile iş birliğinin çocukların sosyal yetkinlik kazanmalarında destek olduğu sonucu bu bulguyu destekler niteliktedir (Binbir G. & Kara E., 2020). Ayrıca Bayka'nın çalışmasında öğreticilerin velilerden beklentileri arasında iş birliği çağrısının yer aldığı görülmektedir (Bayka, 2019). Bu bulgulardan hareketle oyun içerisinde yaşanan problem durumların

önlenmesinde aile ile iş birliğinin çok önemli olduğu fakat öğreticilerin ailelerden tam destek alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte dijitalleşmenin insan hayatındaki yerine dair birçok tartışmayı beraberinde getirmiştir. Dijital ortamı bir tarafta insan hayatını tehdit eden bir unsur (Kroker, 2024; Tucker, 2016) diğer tarafta hayatta kalabilmek için tüm eğitimin taşınması gereken mekân (Thomas & Brown, 2016) olarak tanımlayan uç noktada görüşler ortaya atılmıştır. Bu konuda çocuk gelişimi ve psikoloji uzmanlarının görüşlerine bakıldığında dijitalleşmenin çocuklarda biyolojik ve psikolojik birçok olumsuzluklara neden olduğunu, ekran sınırlandırılmasının gerektiğini ve çocukları ekrandan uzaklaştırıcı yöntemlerin işe koşulmasının gerekliliğini vurguladıkları görülmektedir (Kangal Bencik, 2025; K. Sayar & Benli, 2024; Topçu, 2018). Dünyadaki çeşitli ülkelerden gençlerle araştırma yapan Thiagarajan vd., 13 yaşın altında akıllı telefon kullanan çocukların 18-24 yaşlarında intihar düşünceleri, gerçeklik algısının yokluğu, saldırganlık ve düşük öz değer gibi olumsuzluklarla karşılaştıklarını ortaya koyduğu ve buna alkol ve tütün bağımlılığında olduğu gibi yasaklar getirilmesi gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Yine aynı çalışmada bazı ülkelerin okullarda telefon kullanımını yasakladığı, bazılarının ise sınırladığı ortaya konmuştur. Ayrıca bu yasaklamalarla çocukların odaklanma durumlarında artış olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacıların bu kapsamdaki önerilerine bakıldığında dijital okuryazarlık ve ruh sağlığı eğitimini zorunlu kılmak, sosyal medya kullanımına yaşa göre sınırlamalar getirmek ve telefon kullanımına kademeli olarak yasaklar getirmek gibi önlemler alınması gerektiğini önerdikleri görülmektedir (Thiagarajan vd., 2025). Ancak uzmanlar, günümüz koşullarında çocukları dijital ortamdan tamamen uzaklaştırmanın mümkün olmadığını ve bu anlamda teknoloji tarafından yönetilen değil teknolojiyi yönetebilecek bilinçte çocuklar yetiştirilmesi gerektiğine (Kangal Bencik, 2025; Topçu, 2018) ve eğitimde teknoloji kullanımının kaçınılmaz oluşuna vurgu yapmaktadırlar (K. Sayar & Benli, 2024). Bu anlamda akıllı tahta, bilgisayar gibi teknolojik araçların ve dijital oyun gibi içeriklerin eğitim plan ve uygulamalarına girmesi kaçınılmaz bir durum olmaktadır (Gelibolu, 2024). Nitekim çalışmada da benzer şekilde eğitimde ekranı ve dijital oyunu kullanan öğreticilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu öğreticilerden bir tanesinin ekran bağımlısı çocukları kursa bağlamak, problem durumları azaltmak ve bu çocukların problemli davranışlarını önleyici eğitim vermek için dijital oyunu bir fırsat olarak kullandığı dikkat çekmektedir. Nitekim literatürde öğreticilerin eğitimde teknolojik araçları kullanma durumlarını ortaya koyan bir çalışma bulunmamakla birlikte teknolojik yeterliliklerini

araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğreticilerin yeterliliklerinin kursun teknolojik imkânları, pandemi dönemi (İpek & Öncü, 2022), meslekî tecrübe, kadro durumu ve eğitim düzeyleriyle (Yazıbaşı, 2022) ilişkili olarak arttığı görülmektedir. Ayrıca Topsakal'ın yaptığı çalışmada da öğreticilerin dijital materyallere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Topsakal, 2024). Okul öncesi öğretmenleri ile çalışma yapan Şalcı da öğretmenlerin teknolojik araçların çocuklar için olumsuz yanlarına temas etmekle birlikte olumlu yanlarını da vurguladıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin teknolojik araçları çocukların eğitiminde, teknolojik hayata hazırlanmalarının sağlanmasında ve bilgiye hızlı erişim imkanının oluşturulmasında kullanılmasının çocuklar için yararlı olacağına vurgu yaptıkları ve eğitimde kullandıkları dikkat çekmektedir (Şalcı, 2018). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyan çalışmalar üzerinde literatürdeki çalışmaları analiz eden Sayan da diğer etkinliklerle dengeli olmak koşuluyla okul öncesi sınıflarında teknoloji kullanımının ve diğer bilim köşeleri gibi teknoloji köşeleri oluşturmanın çocuklar için yararlı olacağı sonucuna ulaşmıştır (Sayan, 2016). Tüm bunlardan hareketle okul öncesi dönemde çocukların bilinçsiz bir şekilde ekran kullanımının azaltılması gerektiği ve çocuklara bilinçli kullanım alışkanlığı kazandırmak amacıyla eğitimde kullanımının teşvik edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Son zamanlarda çocuklarda görülen gruba katılamama ve dolayısıyla grup oyunları oynayamama durumları okul öncesi kurumlarında sıklıkla görülmekte ve istenmeyen tutumlar arasında yerini bulmaktadır (Ayan, 2024). Nitekim çalışmada da çocukların oyuna katılamama durumları yaşanan problem durumlar arasında yer aldığı ve öğreticilerin çocukların katılımını sağlamak için çeşitli stratejiler izledikleri tespit edilmiştir. Bu anlamda öğreticiler, 'arkadaş desteği sağlama', 'kendisi oynayarak diğer çocukları teşvik etme', 'empati kurdurma' ve 'katılamayan arkadaşına destek sağlayan çocukları ödüllendirme' gibi yöntemler kullanarak diğer arkadaşlarının katılamayan çocuğu oyunlarına almalarını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca katılmak istemeyen çocukları oyuna ısındırmak için 'oyunları övme', 'kendileri oynama' ve 'sevdikleri oyunları oynatma' gibi yöntemler uyguladıkları ve oyunlara katılmak konusunda çocuklara zorlayıcı uygulamalar kullanmadıkları tespit edilmiştir. Yıldıran'ın okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında da öğretmenlerin oyuna katılamayan çocuklar için öğreticilerle aynı yöntemleri izledikleri görülmektedir. Yıldıran bu çalışmasında gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların her ikisi için de akran ve öğretmen desteğinden yararlanmanın en işlevsel yöntem olarak öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada

çocukların beceri geliştirmelerinde yaş dönemi itibariyle arkadaş ve öğretmenden modelleyerek öğrenmelerine dikkat çekmektedir (Yıldıran, 2022). Ayrıca Katlav'ın yaptığı çalışmada oyuna katılamayan çocuklar için öğretmen-çocuk iletişimini artırması yönüyle öğretmenlerin çocuklarla birlikte oynaması en etkili yöntem olarak ortaya çıkmıştır (Katlav, 2014). Bu bulgulardan hareketle çocukların oyunlara katılım sağlamalarında model alabilecekleri ve birlikte oynayabilecekleri yetişkin ve arkadaş destekçilere ihtiyaç duydukları ve bu desteklerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklarla ilgili problemler arasında yer alan oyun kuramama durumu da öğreticilerin 'oyunu başlatma', 'örnek oynayış gösterme', 'çocukları yönlendirme' ve 'çocukların üretkenliklerini artırmaya çalışma' gibi kullandıkları yöntemlerle değiştiği tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde oyunu uygulayamama durumlarında ise öğreticilerin 'eksik olan beceriyi geliştirecek oyunlar oynatma' şeklinde bir yöntem izledikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğreticilerin çocukların 'sınırlı oyun bilgisi ve tercihi' problemi ile de karşılaştıkları görülmektedir. Bunun için 'oyun çeşitliliğini artırma' ve 'kendi çocukluk oyunlarını oynatma' şeklinde yöntemler uyguladıkları tespit edilmiştir. Saral çalışmasında çalışmanın bulguları ile benzer şekilde ebeveynlerin oyunlara katıldıklarında çocukların daha uzun süreli oynayabildiklerini ve oyun çeşitliliklerinin arttığını ortaya koydukları görülmektedir (Saral, 2023). Öğreticilerin eksik olan beceriyi geliştirecek oyunlar oynatma şeklindeki bulgu ise erken dönemde oyun temelli yetkinlik geliştirme eğitim programı ile benzerlik göstermektedir (Durualp & Aral, 2010; Türkoğlu & Uslu, 2016). Bu anlamda Durualp ve Aral 6 yaşındaki çocuklarla yaptıkları deneysel çalışmalarında çocuklara oyun temelli sosyal yetkinlik eğitimi verilmesi ile çocukların oyunlarında sosyal duygusal yetkinliklerinin arttığını tespit etmişlerdir (Durualp & Aral, 2010). Bu programlar öğreticilerin yönteminin işlevsel bir yöntem olduğunu göstermektedir. Öğreticilerin oyun süreç becerilerinin kazanımında kullandığı oyun oynamaya teşvik yönteminin de oyunların doğal bir sosyal öğrenme alanı olması ile bağlantılı olarak değerlendirilmesi mümkün olmaktadır. Bu bulgulardan hareketle çocukların oyun süreç becerilerini kazanmalarında öğreticilerin başlatıcı ya da geliştirici şekilde onların oyunlarında yer almalarının etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

DİB tarafından;

1. Öğretim programında serbest oyun vaktine her gün yer verilmesi ve süresinin standarda bağlanması,
2. Oyun mekânının genişliğinin çocukların rahatça oynayabilecekleri şekilde düzenlenmesi,
3. Serbest oyun vaktinde sonraki dersin hazırlığı ve bireysel Kur'an dersinin yapılmaması için öğreticilerin bilinçlendirilmesi,
4. Bireysel Kur'an dersinin sınıf içerisinde yapılmasının ve bu sırada çocukların kontrolünün sağlaması, sınıf içi gürültünün azalması ve olumsuz durumların yaşanmaması sınıf içerisinde bir yardımcı öğretmenin bulunmasının sağlanması,
5. Öğreticilerin serbest oyun vaktini dinlenme, çocukları gözlemleme ve onlarla ilgilenme vakti olarak kullanmalarının sağlanması,
6. Öğreticilerin sınıf yönetimi becerilerinin artırılması,
7. Öğreticilerin oyun içerisinde verilebilecek kazanımlar, dikkat edilecek hususlar ve çocuklara rehberlik noktasında donanımlı olmalarının sağlanması,
8. Öğretici-aile iş birliğini geliştirecek ve bu konuda onları bilinçlendirecek programların hazırlanması,
9. Kursların teknolojik imkânları ve öğreticilerin teknolojik yeterliliklerinin artırılması önerilmektedir.

4.3. Çocukların Dünyasında Oyun

Oyunla Anlam Bulan Çocuk

Oyunun çocuklar için vazgeçilmez bir yeri vardır. Oyun çocuklar için keyif ve eğlenceden de öte kendi seçimleri üzerinden hayatı deneyimleme alanıdır (Sevinç, 2004). Bu anlamda çalışmada öğreticilerde çocuklara yönelik gelişen algının oyunun 'çocukların dünyası ve dış dünyaya açılan kapısı' olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda çocuklar için oyunun 'varlıklarıyla eşdeğer', 'doğal işlev', 'kendi varlıklarını tanıma, ortaya çıkarma ve kendini gerçekleştirme aracı', 'ciddi bir iş', 'gerçekçi', 'mutluluk kaynağı', 'yaşama sevinci', 'hayatın anlamı', 'doğal öğrenme alanı', 'yeme-içme gibi ihtiyaç', 'duygu ve enerji düzenleme aracı', 'deneyim ve duygularını yansıtma aracı', 'hayal ve isteklerini yansıtma aracı', 'kişiliklerini yansıtma aracı', 'bireysel farklılıklarını yansıtma aracı', 'aldıkları eğitimi yansıtma aracı', 'özdeşim kurdukları kişileri yansıtma aracı', 'iletişim ve bağ kurma

aracı', 'kendini ifade etme aracı', 'bir yerde bulunma sebebi' ve 'hayatın provası' olduğu ortaya çıkmıştır. Öğreticiler gibi çocukları yakından tanıma fırsatı bulan okul öncesi öğretmenlerinin (Giren, 2016; Özdemir A. & Ramazan, 2014) ve ebeveynlerin (Filiz B. vd., 2020) çocuklara yönelik oyun algılarını araştıran çalışmaların ortaya çıkardığı sonuçlar da çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Özdemir vd. çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerine çocuklar için oyunun ne anlama geldiği ve çocukların oyun oynama nedenlerini sorarak bu çalışmanın bulgularının birçoğuna ulaşmıştır (Özdemir A. & Ramazan, 2014). Giren de bu bulguların hemen hemen hepsine ulaşarak bu özellikler üzerinden öğretici, eğlendirici, yaşamsal ihtiyaç, çocuğun yaşamının bir parçası, çocuğun kendini ifade etme biçimi ve duygularını yansıtma şeklinde kategorize etmiştir (Giren, 2016). Bu noktada çalışmanın bulguları ve literatürde yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde oyunun çocukların dünyası ve dış dünyaya açılan kapısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların Oyun Dünyasında Temel Deneyimler

Literatürde yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde oyun becerilerinin genellikle sosyal duygusal (Ertabak vd., 2023; Koçyiğit vd., 2015; Yurdakul vd., 2021), iletişim (Ö. Oral & Tekin, 2019), öz düzenleme (Aksoy & Yaralı T., 2017) ve motor (Dereobalı & Çandır, 2021; Durualp & Aral, 2018) gibi yeti ve yetkinliklerle (Yemenici, 2023, s. 305) ilişkilendirildiği görülmektedir. Alanda yapılan çalışmalardaki beceri tanımlamalarında arkadaş ilişkisi, oyun kurma, oyuna katılma, oyunu sürdürebilme ve oyunu uygulayabilme becerileri gibi bütüncül bir değerlendirme ve doğrudan bir tanımlama bulunamamıştır. Yalnızca bu becerileri etkileyen alt yetkinlikler ya da çocuk için oyunun anlamı ile bir arada ve yetkinlik-beceri ayrımını gözetmeden kısmen yer veren çalışmalar bulunduğu görülmektedir (Coşkun & Önem, 2020; Koçyiğit vd., 2015; Yıldıran, 2022). Saral'ın otizmli çocuğa sahip ebeveynlerle yaptığı bir çalışmada da oyun basamakları türetebilme, nesnelerle oyun davranışı oluşturabilme, karmaşık senaryolar üretebilme ve kendine, arkadaşına ve nesnelere rol atayabilme gibi beceriler oyun becerileri arasında sayılmıştır (Saral, 2023). Bu anlamda çocukların oyuna yönelik yeti ve yetkinliklerini oyun içerisinde kullanabilme ve uygulayabilme durumunu ortaya koyan (Yemenici, 2023, s. 305) ve oyun sürecini daha rahat anlamlandırabilme imkânı sağlayan oyun süreç becerileri tanımlamasının çalışmanın özgün bir sonucu olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda çalışmada günümüz çocuklarının oyun içi becerilerinin öğreticilerin becerilerine göre anlamlı bir azalma gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Öğreticiler, bu azalmayı birtakım temel deneyimler üzerinden anlamlandırmaktadırlar. Bu temel deneyimlerin bireysel, ailesel ve sosyal deneyimler olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada oyun süreç becerilerine etki eden çocukların bireysel durumlarına yönelik bulgularda 'kişilik', 'yaş' ve 'cinsiyet' durumu gibi temel deneyimlerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Nitekim, Okatan ve Tagay yaptıkları çalışmada karakter yapısının çocukların oyun tercihlerini etkileyen nedenler arasında en ön sırada yer aldığı görülmektedir (Okatan & Tagay, 2021). Bu anlamda çalışmada sosyal ve lider kişiliğe sahip çocukların oyun süreç becerilerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Nitekim çocukların sosyal yetkinlikleri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen Koçyiğit'in de bu bulgu ile aynı sonuca ulaştığı görülmektedir (Koçyiğit vd., 2015). Ayrıca Farver vd. yaptıkları araştırmada sosyal çocukların karmaşık oyun oynama becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Farver vd., 1995).

Çocukların oynadıkları oyunlarında yaşa bağlı olarak gelişim durumları da etkili olmaktadır (Sevinç, 2004). Bu anlamda çalışmada çocukların oyun süreç becerileri ve tercihlerini belirleyen etkenler arasında yaşın da önemli bir yerinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre çocukların yaşları büyüdükçe oyun süreç becerilerinde artış ve tercihlerinde farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Küçük yaş grubunun daha çok taklit içeren, bireysel ya da küçük grupla oynanan ve az hareket içeren oyunları oynadıkları ve aynı oyunları tekrar ettikleri tespit edilmiştir. Büyük yaş grubunun ise taklitten çok kendi düşüncelerini kullandıkları, kurallı, büyük grupla oynanan, hareketli ve farklılaşan oyunlar oynadıkları görülmektedir. Bu bulgular oyunu gelişimsel olarak sınıflandıran Piaget ve Smilansky'nin işlevsel (0-2), sembolik (2-7) ve kurallı oyun (7-12) sıralamaları (Erşan, 2022) ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca okul öncesi dönemi çocukları ile yapılan bir çalışmada oyunlarında zorbalık yaptıkları için arkadaş ilişkisi kurma noktasında zorluk yaşayan çocukların sosyal oyunlardan daha çok paralel oyun oynadıklarının da ortaya konduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak da arkadaşları tarafından dışlanma ya da tek başına oyundan sosyal oyuna geçiş aşamasında olmaları olabileceği görüşü belirtilmektedir (Metin A. & Tuğrul, 2013). Aynı zamanda Piaget'nin çocukların yaşları büyüdükçe artan bilinçleri ile oyunlarının da daha bilinçli olacağı görüşü (Aksoy, 2022) de çalışmada öğreticilerin deneyimleri üzerinden tespit edilen çocukların oyunlarında artan bilinç bulgusunu destekler niteliktedir. Çalışmada çocukların yaşları büyüdükçe oyunlarında hareketliliğin arttığı tespit edilmiştir. Nitekim, Gallahue'nin çocukların yaşları büyüdükçe hareket yeteneklerinin artması görüşünün de bu duruma açıklık getirdiği görülmektedir (Gallahue - Ozmun, 2006, akt. Yamaner, 2021, 20).

Bu anlamda çocukların yaşa bağlı olarak birçok alanda gösterdikleri gelişimlerine bağlı olarak oyun süreç becerileri ve tercihlerinin de geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çevresel etkenlerin çocukların yaşlarından beklenen oyun süreç becerilerini ve tercihlerini gösterememelerine neden olabileceği sonucu da ortaya çıkmıştır.

Parten'e göre çocukların 4 yaşlarından itibaren kurallı oyun oynayabilmeleri ile oyunları cinsiyetlerine göre farklılaşmaya başlamaktadır (Hürtük, 2017). Bu anlamda çalışmada çocukların cinsiyetlerine göre oyunlarının farklılaştığı ve kız çocuklarının daha sakin ve evcilik tarzı oyunlar oynarken erkek çocuklarının hareketli ve gürültülü oyunlar oynadıkları tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeni olarak ise fıtrat, toplumsal rol, rol model ve ekran maruziyeti şeklinde bulgulanmıştır. Meral ve Özkan da yaptıkları çalışmalarında bu bulgu ile benzer şekilde kız ve erkek çocuklarının oyunlarındaki farklılığın toplumsal rol ve model aldıkları rollerle ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadırlar (Meral & Özkan, 2025). Okatan ve Tagay yaptıkları araştırmalarında çocukların cinsiyetlerinin oyun tercihlerini etkileyen nedenler arasında en ön sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bu anlamda kız çocuklarının daha çok evcilik, bebek ve mutfak malzemeleri ile oynadıklarını, erkeklerin ise araba, blok ve top gibi materyallerle oynadıklarını ortaya koyarak bu çalışma ile benzer sonuca ulaşmışlardır (Okatan & Tagay, 2021). Ayrıca çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklarına göre oyun kurma becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmalarda da bu bulgu ile benzer şekilde kız çocuklarının oyun içi arkadaş ilişkilerinde daha iyi olduklarını, erkek çocuklarının ise öfke, tepkisellik, huysuzluk gibi tutumlar içerisinde olduklarını (Yurdakul vd., 2021) ve erkek çocuklarının daha çok itiş kakış oyun davranışları gösterdiklerini (Uygun & Kozikoğlu, 2019) ortaya koydukları görülmektedir. Tüm bu sonuçlar çalışmanın kız çocuklarının ekran maruziyetlerinin erkek çocuklarına göre az olması bulgusu ile ilişkilendirilebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda bu çalışmada da tespit edildiği gibi erkek çocuklarının kız çocuklarına göre ekrana daha çok maruz kaldıkları ortaya koyulmuştur (Çeliker & Aşiroğlu, 2020; E. Yılmaz, 2022). Bu durum erkek çocuklarının oyunlarında daha çok dijital oyun kurgusu olmasına neden olmaktadır. Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre ekran maruziyeti olmayan erkek çocuklarının oyunlarında aile figürü görüldüğü tespit edilmiştir. Ertabak vd.'nin okul öncesi dönem çocuklarının oyun becerilerine dair yaptığı çalışmada kız çocuklarının oyun becerilerinin erkek çocuklarına göre daha iyi olduğunu ortaya koydukları ve bunu mizaç, gelişim hızı ve çevrenin çocuklara yüklediği anlamla ilişkilendirdikleri görülmektedir (Ertabak vd., 2023). Tüm bunlardan hareketle çocukların cinsiyet durumlarının farklılaşan

ekran maruziyeti, yaratılış ve toplumsal rol gibi yönleriyle oyun süreç becerileri ve tercihlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların aileleri tarafından oyun ve ilgi ihtiyaçlarının karşılanmaması yemek ihtiyaçlarının karşılanmaması kadar kolay anlaşılan ve fiziksel olarak belirti veren bir durum değildir. Karşılanmamış bu ihtiyaçlar çocukların gelişim çağında birçok beceri gelişimlerinin önüne geçerek yıllar sonra gerçek hayatta eksiklik ve olumsuzluklara neden olabilmektedir (Kangal Bencik, 2025). Bu durum çalışmada öğreticilerin kendi çocuklukları ile günümüz çocuklarının oyunları arasındaki farklılıklarda karşımıza çıkmaktadır. Öğreticilerin çocukluk dönemlerinde arkadaşlarıyla oyun ihtiyaçlarını karşılayacak kadar oynadıklarından bu konuda ailelerine gereksinim duymadıkları tespit edilmiştir. Günümüz çocukları ise sokakta oynayamamanın ve ekran başında saatlerce oturmanın etkisiyle hareket ve oyun ihtiyaçlarını karşılayamamaktadırlar. Bu anlamda öğreticilerin günümüzde çocukların oyun ihtiyaçlarının karşılanması için ailelere büyük görev düştüğünü vurgulamaları bu çalışma için sonuç niteliği taşımaktadır.

Yine çalışmada çocukların oyun süreç becerilerinde aileye yönelik yaşadıkları birçok etkenin oyun deneyimlerine ve becerilerine yön verdiği tespit edilmiştir. Buna göre 'ailenin yaşantısı', 'çocukla ilgilenme durumu', 'çocuğa karşı tutumu', 'verdiği eğitim', 'kardeş durumu', 'anne-babanın olup olmaması', 'annenin çalışma durumu' ve 'nine-dede durumu' gibi temel deneyimler günümüz çocuklarının oyunlarını etkilemektedir. Çalışmada çocukların aileleriyle birbirlerinden farklı deneyimler yaşadıkları ve bu durumun çocukların oyunlarına farklı yansımalarının olduğu ortaya konmuştur. Bu anlamda çocukların oyun süreç becerileri de farklılaşmaktadır. Çalışmada ailenin çocukla ilgilenme durumu onunla oyun oynama, onun için belirlediği ekran süresi, oyun arkadaşı bulma ve sosyal ortamlar oluşturma şeklinde bulgulanmıştır. Aileleri tarafından ilgilenilen çocukların diğer çocuklara göre gerçek oyun bilgilerinin olduğu ve oyun süreç becerilerinde daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Sezer vd. yaptığı çalışmanın sonucuna göre aile-çocuk etkileşiminin çocukların oyun becerilerini etkilemesi, bu bulgularla aynı yöndedir (Sezer vd., 2016). Ayrıca Taştepe vd. okul öncesi çocukların babalarıyla yaptıkları çalışmada babaların çocuklarla oynamasının çocukları geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır (Taştepe vd., 2017). Anne-babası olmayan çocukların çekingen özellikler gösterip oyun süreç becerilerinin düşük olduğu bulgusu da bu becerilerin kazanımında ailenin varlığının önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmada kardeş ve arkadaş deneyimi olmayan, nine-dede tarafından şımartılan, rol model bakımından iyi olmayan aile yaşantıları olan çocukların oyun içerisinde arkadaş ilişkilerinde

problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Aslan vd.'in okul öncesi çocukların oyun davranışları üzerine yaptıkları araştırmada kardeşi olmayan çocukların arkadaş ilişkilerinde daha çok zorbalık gösterdikleri sonucuna ulaşılması bu bulguyu destekler niteliktedir (Aslan M. & Tuğrul, 2013). Bu bulgulardan hareketle çocukların gelişimi için çok önemli bir yeri olan aileye yönelik bileşenlerin oyun süreç becerilerine yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada aileye yönelik temel deneyimlerin çocukların ekran maruziyetlerini de etkilediği tespit edilmiştir. Nitekim çocukların dijital bağımlılıklarının öncüllerini araştıran Çelik'ler, aile ve çevre tarafından sağlanan sosyallik, ebeveyn tutumu ve farkındalığı ile dijital bağımlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Çelik & Çelik, 2023). Bu anlamda ebeveyn (Akçay & Özcebe, 2012) ve büyük kardeşlerin (Aydoğdu, 2021) dijital oyun oynama konusundaki örnekliklerinin çocukların dijital bağımlılığını artırdığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleriyle çalışma yapan Kartal ve Şahin'in ebeveynlerin ekranın çocukları üzerinde olumlu ve olumsuz yanlarının farkında oldukları ve olumsuz sonuçların oluşmaması için çocukların ekrandan uzaklaştırılması gerektiğini düşündükleri fakat nasıl uzaklaştırmaları gerektiği konusunda bilinçli olmadıklarını ortaya koyduğu görülmektedir (Kartal & Şahin K., 2024). Ayrıca okul öncesi öğretmenleri ile çalışma yapan Yiğit ve Uzun ise ebeveynlerin ekranın içerikleri konusunda bilinçli olmadıklarını ortaya koymaktadırlar (Yiğit & Uzun, 2022). Buna göre ailelerin çocukların ekran maruziyetlerinde belirleyici bir etken oldukları ancak tam olarak bunun bilincinde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde okul öncesi döneme kadar inen ekran maruziyeti çocukların yaşları büyüdükçe artmaktadır (Akçay & Özcebe, 2012). Yaş dönemleri bakımından henüz gelişmemiş gerçeklik algılarından dolayı sanal ile gerçeği ayırt etmekte zorlanan okul öncesi dönem çocukları için ekran ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Akçay & Özcebe, 2012). Yapılan çalışmalar, okul öncesi dönem çocuklarının beşte birinde dijital bağımlılık eğilimi olduğunu (Budak, 2020), % 81,52'sinin uzun süreler dijital oyun oynadıklarını (Yiğit & Alat, 2022), en çok savaş ve korku içeren dijital oyunları, ikinci olarak eğitici oyunları tercih ettiklerini, ayrıca video olarak en çok çizgi film ve oyun videolarını izlediklerini (Çelebioğlu, 2022) ortaya koymaktadır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile çalışma yapan Avcı ve Er'in çalışmalarında öğretmenlerin dijital bağımlılık tanımlamalarına bakıldığında teknolojik cihazlardan ayrı duramama, bu cihazları gereğinden fazla kullanma ve problem davranışların sebebi tanımlamalarının yer aldığı görülmektedir (Avcı & Er, 2019). Bu anlamda çalışmada gümümüz çocuklarının ekran maruziyet durumlarının öğreticilerin kendi

çocukluklarına göre arttığı tespit edilmiştir. Bu durumun çocukların bazı yetkinliklerinde ve dolayısıyla oyun süreç becerilerinde düşüklüğe neden olduğu ve bunun oyun içerisinde birtakım problemler doğurduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca günümüz çocuklarının sokakta oyun oynayamama durumlarının ekran maruziyetlerini artırdığı, oyun süreç becerilerinde ve bu becerileri gösterebilmeyi sağlayan yetkinliklerde düşüşe neden olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda öğreticilere göre yetkinliklerdeki düşüşün kendini 'sıkılganlık', 'sonuç odaklılık', 'çekingenlik', 'memnuniyetsizlik', 'hazırcı bakış açısı', 'düşük üretkenlik ve hayal gücü', 'düşük hareket yeteneği', 'özenti davranışlar', 'düşük özgüven', 'düşük otokontrol', 'düşük dikkat süresi', 'uyumsuzluk', 'komut almakta zorlanma', 'pratik düşünememe', 'kötü söz', 'şiddet', 'tepkisellik', 'hakimiyet kurma çabası', 'düşük iletişim becerisi', 'stres ve gerginlik', 'isteksizlik', 'sabırsızlık', 'düşük motor ve koordinasyon becerisi', 'düşük algı ve odaklanma', 'düşük dil becerileri', 'düşük gerçeklik algısı', 'düşük beden ve mekân farkındalığı', 'düşük empati', 'benmerkezcilik' ve 'değer içeren davranış gösterememe' şeklinde gösterdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin aynı problemlerle karşılaştıkları ve bu durum karşısında zorlandıkları görülmektedir (Atakul, 2024; Avcı & Er, 2019). Ayrıca dijital oyunları çocukların ahlâkî gelişimleri üzerine inceleyen Yılmaz'ın da çalışmasında oyunlarda cinsiyet algısı, şiddet, argo, ırkçılık ve küfür gibi ahlâk ve kişilik bozucu unsurların varlığını ortaya koyduğu görülmektedir (Yılmaz, 2022). Bu bulgular ışığında çocukları gerçek oyun ve arkadaşlık deneyimlerinden uzaklaştıran ve olumsuz içeriğe sahip ekranın çocukların bireysel ve sosyal gelişimlerinde ciddi problemlere neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların düşük empati ve benmerkezcilik bulguları Piaget'nin kuramına (Piaget, 1952) göre yaş döneminin gelişim özelliği olarak açıklanabilse de öğreticilerin diğer deneyimleri bunun eksik bir değerlendirme olacağını ortaya koymaktadır. Bu anlamda kurs öncesinde oyun deneyimi yaşayan çocukların arkadaş ilişkilerinde daha uyumlu oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca diğer çocukların yaş dönemi ayırımı yapılmaksızın kurs sürecinin başında arkadaş ilişkilerinde paylaşamama gibi problemler yaşamaları durumun tek gelişimsel boyutta değerlendirilemeyeceğini ortaya koymaktadır. Bu noktada çocukların düşük empati ve benmerkezci özelliklerini anlayabilmek için çocukların gelişim özelliği, oyun deneyimi ve ekran maruziyeti gibi tüm temel deneyimlerinin birlikte ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Düşük dil becerisi bulgusu kapsamında bir değerlendirme yapıldığında, literatürde dil problemi yaşayan çocukları inceleyen çalışmaların ekran maruziyetinin çocukların dil

gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya koydukları görülmektedir (Kardaş & Kardaş, 2024; Keskindemirci & Gökçay, 2020). Ancak gelişim üzerine yapılan araştırmalara göre çocukların okul öncesi dönemde sesleri iyi bir şekilde çıkaramasalar da dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlamaları beklenmektedir (Kol, 2013). Çocukların dil gelişimleri kalıtımın dışında konuşma ortamlarında bulunma ve iletişim kurma durumlarına bağlı olmaktadır (Suskind, 2020). Bu anlamda ekran maruziyeti olan çocuklar çevresiyle iletişim kurma olanağına sahip olamamakta ve dil gelişimleri bundan olumsuz etkilenmektedir (Kılınç S., 2024). Çalışmanın düşük motor, koordinasyon ve hareket bulgularına bakıldığında yapılan araştırmaların da bulguyu destekler nitelikte ekranın bu yetkinliklerin gelişimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaştıkları görülmektedir (Elkin & Soydan, 2024; Kılınç S., 2024). Ancak gelişimsel olarak da okul öncesi dönemde çocukların özelleşmiş hareketler dışında birçok hareket gelişiminde olgunlaşmaları ve 4 yaşlarından itibaren hareketlerini kontrol edebilmeye başlamaları beklenmektedir (Gallahue - Ozmun, 2006, akt. Yamaner, 2021, 20). Bu bulgulardan hareketle günümüz çocuklarının oyun süreç becerilerini belirleyen yetkinlik durumlarının okul öncesi dönem çocuklarının sadece gelişim özelliği ile açıklanamayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekranın çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini farklı yönleriyle ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaları meta sentez yöntemiyle inceleyen Çelik vd.'nin dijital bağımlılığın çocuklar üzerindeki etkilerini altı tema altında topladıkları görülmektedir. Bunlar çevre ve aile ile ilişkiler, dijital araç ve ağlara erişim sıklığı, sağlık, okul yaşantısı, psikolojik faktörler ve siber zorbalık şeklindedir. Bu temalardan çevre-aile ile ilişkiler ve psikolojik faktörler en çok rastlanan sonuçlar arasındadır. Öğreticilerin deneyimlerinden ortaya çıkan bulguların birçoğu Çelik vd.'nin temalarında yer almaktadır. Ancak Çelik vd.'nin çalışmalarındaki sağlık, okul yaşantısı, psikolojik sorunlar ve siber zorbalık temaları altında toplanan bulguların çok ciddi ve tehlikeli sonuçlar içerdiği görülmektedir (Çelik & Çelik, 2023). Tüm bu sonuçlar erken dönemlerde dijital için ciddi önlemler alınmasının önemini de ortaya koymaktadır.

Bu kapsamda çalışmada dijital oyunların kurs içi oyunlara katılım ve uyum nokrasında yansımalarının olduğu tespit edilmiştir. Çocukların genellikle kurs içi oyunları oyun olarak kabul etmeyip sıkıcı ve yavaş buldukları ve oyunlara katılmak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca kurs içerisinde birbirleriyle kendi dijital oyunlarını oynadıkları ve bu oyunların hareket ve şiddet içerdiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda da ekran deneyimlerinin okul yaşantısına yansıdığının ortaya koyulduğu görülmektedir (Çelik &

Çelik, 2023; Yiğit & Uzun, 2022). Bunlardan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini araştıran Yiğit ve Uzun çalışmanın bulgusu ile benzer şekilde bu çocukların sınıf içi etkinliklere katılmakta zorluk yaşadıklarını ve geleneksel oyun kuramadıkları sonucuna ulaşmışlardır (Yiğit & Uzun, 2022). Tüm bunlardan hareketle ekranın çocukların aile, arkadaş ve okul çevresi ile ilişkilerine olumsuz yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönemi çocuklarının öğrenmelerindeki en belirgin özelliklerden biri çevresindekileri model alma ve onlarla özdeşim kurmadır (Armaner, 1980). Model aldıkları ve özdeşim kurdukları kişileri dramatik oyunlarında canlandırarak içselleştirirler (Aksoy, 2022a). Bu durum çalışmada ekrana maruz kalan çocukların maruz kaldıkları karakterleri model alarak kurs içerisinde bu karakterlerin rollerini canlandırmak şeklinde oyunlar oynamaları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Özellikle dijital oyun oynayan çocukların dijital oyunu içerisindeki karakterler olarak oynayarak deneyimlediklerinden o karakterleri benimsedikleri tespit edilmiştir. Nitekim sosyal öğrenme kuramının öncüsü Bandura model alarak öğrenmeyi dikkat etme, hafızaya alma, davranışa dönüştürme, pekiştirme, motivasyon, taklit ve özdeşleşme gibi aşamalardan geçerek içselleştirme şeklinde gerçekleştiğini savunur (Bandura, 1977, akt. Varol, 306). Bu bakımdan dijital karakteri içselleştirme süreci bu kuram çerçevesinde açıklanabilir. Buna göre çocuklar ilk iki aşamada dijital karakterleri zihinlerine yerleştirmekte ve dramatik oyunları ile karakterin davranışını tekrar tekrar taklit etmektedirler. Çocukların dijital oyun oynamaya ve dramatik oyunlarında tekrarlamaya devam etmeleri oyun gibi motivasyon artırıcı bir alan içerisinde davranışları pekiştirmelerini sağlamaktadır. Bu pekiştirmeler devam ettikçe zamanla çocukların bu karakterle özdeşleşme oranı artmaktadır. Nitekim gençler üzerine yapılan çalışmaların dijital oyunların onlar üzerinde de çocuklar kadar kimlik problemlerine neden olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. Dijital oyunların üniversiteli öğrencilerin kimlik yapılarına etkisini araştıran Sayar ve Özmen, gençlerin oyunlardaki avatarların sanal kimlik yapısına sahibi olma isteği, anonimlik, çoklu kimlik, sanal gruplarda liderlik ve aidiyet duygusu ile gerçeklikten uzak sosyal bir kimlik oluşturmaya çalıştıklarını tespit etmişlerdir (Sayar & Özmen, 2022). Ayrıca çalışmada dijital oyun oynamayıp yalnızca video izleyen çocukların da videoları hareketsiz bir şekilde izlediklerinden oyunlarında yavaş ve donuk hareketlerde bulundukları tespit edilmiştir. Bu anlamda ekranın özellikle model alma döneminde olan okul öncesi dönemi çocuklarının kimlik oluşumunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Proprioseptif ve vestibüler duyu sistemleri bedenin uzayda nerede bulunduğu, yerçekimine karşı bedeninin pozisyonu ve denge durumuna dair bilgileri işler. Ayrıca bedenin bulunduğu ortama göre hız ve zaman ayarlamasını yaparlar. Bir anlamda kişinin bedensel ve mekânsal farkındalıklarını kontrol ederler (Aral & Sultanoğlu Çetin, 2018; Özyazıcı vd., 2021). Nitekim bedensel ve mekânsal farkındalık çalışmanın dijital oyun oynayan çocukların oyunlarına yönelik bulgularda bir düşüş olarak dikkat çekmektedir. Bu anlamda çocukların oyun esnasında bedensel ve mekânsal farkındalıklarını kaybederek o karaktermiş gibi davrandıkları tespit edilmiştir. Dijital karakteri deneyimleyen çocuklarda düşen beden ve mekân farkındalığının ileri yaşlardaki çocuklarda da gözlendiği farklı çalışmalarda da tespit edilmiştir. Bu anlamda Yemenici, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin artan sanal ortam deneyimlerinin etkisiyle gerçek mekân hafızalarının azaldığı ve kendilerini sanal ortamda gibi hissettikleri sonucuna ulaşmıştır (Yemenici, 2023). Bu bulgulardan hareketle belirli sınırları aşan dijital oyunların çocuk ve gençlerin beden ve mekân farkındalıklarını belirleyen proprioseptif ve vestibüler duyu sistemlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm dünyayı etkisi altında bırakan pandemi dönemi insanların sosyal, toplumsal ve eğitim gibi tüm yaşantılarında birtakım kısıtlamalarla karşılaşmalarına neden olmuştur (Altın E., 2023; Zengin vd., 2021). Bu kısıtlamaların çalışmanın oyun süreç becerilerini etkileyen bulgularda yer aldığı dikkat çekmektedir. Buna göre çalışmada pandemi dönemi ile birlikte ailelerin dolayısıyla çocukların sosyallik durumlarının azaldığı ve bunun ekran maruziyetlerini artırdığı ortaya çıkmıştır. Bu anlamda Bilsen ve Özmen de pandemi dönemi ile gerçek sosyalliğin dijitale dönüştüğünü tespit etmişlerdir (Bilsen Ç. & Özmen, 2024). Yiğit ve Uzun'un okul öncesi dönemi çocukları üzerine yaptıkları çalışmada da aynı yönde bulguya ulaştıkları görülmektedir (Yiğit & Uzun, 2023). Atakul'un çalışmasında öğretmenlerin ekranın etkisiyle çocuklar üzerinde görülen problemlerin pandemi döneminden sonra artış gösterdiğini ve çocukların otizm benzeri davranışlarda bulunduklarını ifade ettikleri görülmektedir (Atakul, 2024). Ayrıca Hanımoğlu'nun sosyal becerisi düşük çocukların bağımlı olmaya daha yatkın olduğunu ortaya koyduğu çalışması da bunları desteklemektedir (Hanımoğlu, 2019). Bu bulgulardan hareketle pandemi döneminin ailelerin ve çocukların sosyallik durumlarını azalttığı ve ekran maruziyetlerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurs Sürecinde Dönüşen Çocukların Oyun Deneyimleri

MEB'in aile eğitimi üzerine eğitimciler için hazırladığı rehber kitapta oyunun çocukların hareket, bilişsel, dil, sosyal-duygusal gibi çeşitli yönlerden gelişimlerini sağladığı vurgulanmaktadır (MEB, 2013, s. 52). Bu gelişim çalışmanın çocukların dönüşümüne dair bulgularda da görülmektedir. Bunda çocukları din ve değerler eğitimi ile beslemeye çalışan, onlara ekrandan uzak ve oyun eşliğinde sosyal bir ortam sunan kurs ortamının etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu ortamın atmosferi ve öğreticilerin destekleri ile oynanan oyunlar sayesinde çocukların süreç içerisinde birçok gelişim alanında önemli ilerlemeler sağladığı görülmektedir. Kurs sürecinde oynanan oyunlarla çocuklar üzerinde bilişsel, dil, fiziksel, sosyal duygusal ve ahlâkî anlamda gelişme gözlenmektedir. Bu anlamda 'oyun algısı ve bilgisi', 'gerçeklik algısı', 'iletişim', 'sosyal uyum', 'sabır, saygı, paylaşma, iş birliği, empati', 'problem çözme', 'alternatif üretme', 'süreç yönetebilme', 'hayal gücü', 'üretkenlik', 'algılama', 'odaklanma süresi', 'fiziksel hareket, motor ve koordinasyon' ve 'özgüven' gibi yetkinliklerde gelişme olduğu tespit edilmiştir. 'Ekranın yansımaları', 'sıkılma oranı' ve 'anlaşmazlık' gibi durumlarında da azalma görülmektedir. Yapılan birçok çalışma oyunun çocukların gelişimi için hayatî önemini ortaya koyar (Erşan, 2022; Sevinç, 2004). Bu anlamda Katlav'ın okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında çocukların oyun oynarken sıra bekleme, paylaşma, fiziksel büyüme, sayı sayma, sorumluluk alma, sosyal uyum, arkadaş ilişkisi, kazanma-kaybetme duygusu gibi yönlerden gelişim gösterdiği sonucuna ulaştığı görülmektedir (Katlav, 2014). Bu bulgulardan hareketle çocuklara okul gibi sosyal ortamlarda sağlanan oyun imkânının çocukların ev ortamında ve ekran başında gelişememiş yetkinliklerinin gelişimi için önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

DİB tarafından;

1. Çocukların azalan becerilerinin uzmanlar tarafından geliştirilmesine yönelik atölye programları oluşturması,
2. Özel destek alması gereken çocukların tespitini ve kursa uyumunu kolaylaştırmak için her kursa PDR desteğinin sağlanması,
3. Ailelere ekran kullanımı ve ekranın çocuk üzerindeki olumsuz etkisi noktasında bilinçlenmeleri için seminerler düzenlenmesi,

4. Ailelere oyunun çocuk için önemi, çocuklarıyla ilgilenme durumları ve onların oyun ihtiyaçlarının karşılanması konularında bilinçlenmeleri için seminerler düzenlenmesi,
5. Ailelerin çocuklarının ekran kullanımlarını süre ve içerik bakımından takip edebilecekleri platformlar noktasında bilinçlendirilmesi,
6. Oyunla dönüşen beceriler ve kazanılan değerler dikkate alındığında çocukların erken yaşlarda gerçek oyun deneyimi yaşayabilmelerinin sağlanması için 3 yaş çocukları için oyun grupları şeklinde sınıflar oluşturulması önerilmektedir.

Araştırmacılar tarafından;

1. Günümüz çocuklarının oyun algılarını ve deneyimlerini ortaya koyan kapsamlı araştırmalar yapılması,
2. Günümüz çocuklarının farklılaşan gelişimsel özelliklerini anlayabilmek için becerilerini etkileyen tüm temel deneyimleri içine alan kapsamlı araştırmalar yapılması,
3. Günümüz çocuklarının temel deneyimlerinin etkisiyle yaşadıkları problem durumların tespitine yönelik kapsamlı araştırmaların artırılması,
4. Çocukların yaş dönemleri itibariyle kazanmaları gereken becerilerden kazanılmayan becerilerin tek tek tespit edilip nedenlerinin araştırılması,
5. Çocukların oyun süreç becerileri ile ilgili öğretmen, çocuk ve ailelerle daha kapsamlı çalışmaların yapılması,
6. Çocuklara azalan becerileri kazandırabilmek ve sınıf içerisinde yaşanan problemleri önleyebilmek için öğretmenlerin uyguladıkları stratejilerin araştırılması ve etkili olanların tespit edilmesi,
7. Ailelerin çocuklarıyla ilgilenme durumlarını ortaya koyan kapsamlı araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Devletin ilgili birimleri tarafından;

3. Günümüz toplumunda eskiye göre azalan sosyal yaşamı yeniden hayata geçirmek için politikalar geliştirmesi,
4. Çocuk ve ailelerin bilinçli ekran kullanımlarını sağlamak için ekran okur yazarlığına yönelik politikaların artırılması,
5. Çocukların ekranda maruz kaldıkları olumsuz içeriklerin kaldırılması ve yararlı içeriklerin artırılmasına yönelik politikaların artırılması,

6. 4-6 yaş Kur’an kurslarının teknolojik imkânlarının artırılmasına yönelik bütçe ayrılıp bu kurslarda yetişen çocukların da çağın şartlarına uygun eğitim almalarının sağlanması önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

Acur, E. (2019). Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://www.proquest.com/openview/6283dbf25b7cfe5dc92ae69ba90a86dd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Akandere, M. (2013). Eğitici Okul Oyunları (4. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Akay, R. (2018). Üniversitelerin Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Çocukken Oynadıklar Geleneksel Çocuk Oyunlarının Araştırılması. The Journal of Social Sciences, 19, Article 19. https://doi.org/10.16990/SOBIDER.3999

Akçay, D., & Özcebe, H. (2012). Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların ve Ailelerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. Çocuk Dergisi, 12(2), Article 2. https://doi.org/10.5222/j.child.2012.066

Akduman, G. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. İçinde G. Balat Uyanık (Ed.), Okul Öncesi Eğiitme Giriş (1. bs, ss. 2-17). Nobel Akademik Yayıncılık.

Aksoy, A. B. (2022a). Çocuğun Gelişimine Bağlı Oyun Aşamaları ve Oyun Türleri. İçinde A. B. Aksoy & H. Çiftçi Dere (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Oyun (7. bs, ss. 35-56). Pegem Akademi Yayıncılık.

Aksoy, A. B. (2022b). Erken Çocukluk Döneminde Oyun ve Oyunun Gelişimsel Katkıları. İçinde Erken Çocukluk Döneminde Oyun (7. bs, ss. 1-18). Pegem Akademi Yayıncılık.

Aksoy, A. B. (2022c). Oyunun Tarihçesi ve Oyun Kuramları. İçinde Erken Çocukluk Döneminde Oyun (7. bs, ss. 19-33). Pegem Akademi.

Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2022). Erken Çocukluk Döneminde Oyun (7. bs). Pegem Akademi.

Aksoy, A. B., & Yaralı T., K. (2017). Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 442-455. https://doi.org/10.24315-trkefd.304124-327346

Aksoy, E., Dülger, S., & Köksal, A. (2022). Bilimsel Araştırmalarda Evren, Örneklem, Varsayım ve Değişken. İçinde Ö. Güngör (Ed.), Bilimsel Araştırma Süreçleri: Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş (2. bs, ss. 143-173). Grafiker Yayınları.

Aksoy, P. (2010). Montessori Yaklaşımının Uygulandığı Sınıflarda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Montessori Yaklaşımının "Farklı, Güçlü Ve Zorlayıcı Yanları"na İlişkin Görüşleri: Amerika Ve Türkiye Örneği. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(10), 278-309.

Aktan Şahan, B. (2020). Oyun Yoluyla Sosyal Becerilerinin Desteklenmesi. İçinde A. Önder vd. Hande (Ed.), Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme (2. bs, ss. 151-167). Nobel Akademik Yayıncılık.

Aktaş, H. (2023). Cami ve Kur'an Kurslarında Din Eğitimi. İçinde M. F. Genç (Ed.), Din Eğitimi (2. bs, ss. 293-326). Lisans Yayıncılık.

Akto, A., & Akto, S. (2020). Erken Çocukluk ve Değerler Eğitimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(74), 326-339.

Al, S., & Sak Ş., İ. T. (2023). Okul Öncesi Dönemde İstenmeyen Davranışlar. Çukurova 10th International Scientific Researches Conference, 1110-1116.

Alisinanoğlu, F. (2004). Bebeklik Dönemi (0-2 yaş) ve Yeni Yürüme Döneminde (2-3 yaş) Gelişim. İçinde A. Ataman (Ed.), Gelişim ve Öğrenme (3. bs). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Altın E., E. (2023). Pandemi Dönemi Eğitim Sürecinde Veli Deneyimleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma (Avcılar Örneği) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. https://hdl.handle.net/11363/7135

Anderson, N. H., & Cuneo, D. O. (1978). The Height + Width Rule in Children's Judgments of Quantity. Journal of Experimental Psychology, 107, 335-378.

Aral, N., Baran, G., & Bulut, Ş. (2021). Çocuk Gelişimi 2. YA-PA Yayınları.

Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2000). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. YA-PA Yayınları.

Aral, N., & Keskin Doğan, A. (2018). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. İçinde N. Aral (Ed.), Çocuk Gelişimi (ss. 96-127). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Aral, N., & Sultanoğlu Çetin, S. (2018). Duyuların Gelişimi. İçinde M. Bıçakçı Yıldız (Ed.), Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim: Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi (1. bs, ss. 205-222). Eğiten Kitap.

Ardahan, F. (2018a). Oyun Kavramı Çocuk ve Oyun. İçinde F. Ardahan (Ed.), Oyun ve Oyun Kültürü (1. bs, ss. 37-98). Detay Yayıncılık.

Ardahan, F. (2018b). Temel Hareket Kavramları Fiziksel Aktivite ve Egzersiz. İçinde F. Ardahan (Ed.), Oyun ve Oyun Kültürü (1. bs, ss. 99-124). Detay Yayıncılık.

Arıcan, S., & Yalvaç A., H. (2022). Kur'an Kursu Öğreticilerinin Yetişkin Eğitiminden 4-6 Yaş Kurslarına Geçiş Süreci Hakkında Fenomenolojik Bir Araştırma. Diyanet İlmi Dergi, 58(3), Article 3. https://doi.org/10.61304/did.1138753

Arıkan, A. (2019). Değerler Eğitiminin Tanımı, Önemi ve Kapsamı. İçinde Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi (ss. 1-28). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. https://www.researchgate.net/publication/330169093_Degerler_egitiminin_tanimi_onemi_ve_kapsami

Armaner, N. (1980). Din Psikolojisi. Ayyıldız Matbası.

Arslan, A., & Dilci, T. (2018). Çocuk Oyunlarının Çocukların Gelişim Alanlarına Yönelik Etkilerinin Geçmiş ve Günümüz Bağlamında İncelenmesi (Sivas İli Örneklemi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28(1), Article 1. https://doi.org/10.18069/firatsbed.388064

Artan, İ., Alisinanoğlu, F., Bozkurt Yükçü, Ş., Işık Uslu, A. E., İbiş, E., & Akay, D. (2017). Türkiye'de Oyun Sokakları Üzerine Bir İnceleme: Ankara ve İstanbul Örnekleri. IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education, 87-87. https://doi.org/10.18768/ijaedu.309806

Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1), 75-84.

Aslan M., Ö., & Tuğrul, B. (2013). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13, 27-41.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of Mind Development and Social Understanding. Cognition & Emotion, 9(2-3), 151-165. https://doi.org/10.1080/02699939508409006

Aşkın, B. (2022). DİB 4-6 Yaş Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Program Çıktılarının Analizi [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aşkın, B., & Er, H. (2023). Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği. Dini Araştırmalar, 26(64), Article 64. https://doi.org/10.15745/da.1261387

Aşlamacı, İ. (2020). Program Geliştirme/4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının (2018) Eğitim Programı Temel Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi. İçinde M. Bayyiğit, M. Özkan, A. A. Çanakcı, & A. H. A. Abdelghany (Ed.), Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlâk-Değerler Eğitimi ve Sorunları-1 (ss. 160-170). Palet Yayınları.

Aşlamacı, İ. (2022). Erken Çocuklukta Ahlak Gelişimi. İçinde A. Öz (Ed.), Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi (1. bs, ss. 39-61). Nobel Akademik Yayıncılık.

Atakul, N. (2024). Okul Öncesi Çocuklarında Pandemi Sonrası Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (A. Çoruk, Ed.; ss. 83-94). https://lock.congress.gen.tr/files/site/27/671A831DC6913/files/lock_tam_metin.pdf#page=83

Atasoy, Ü. (2019). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/564883

Avan, H., Koç, E. T., & Vural, B. (2020). Çocukla Terapötik İletişim ve Oyun. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(2), 62-69.

Avcı, F., & Er, H. (2019). Dijital Bağımlılığa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Çözüm Önerileri. Language Teaching and Educational Research, 2(2), 132-159. https://doi.org/10.35207/later.602235

Ayan, Ş. (2024). Okul Öncesi Dönemde Davranış Problemleri. International Journal of Original Educational Research, 2(1), 301-313.

Ayar, H. (2020). 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Elifbâ Öğretimi: Uygulamalar ve Zorlanma Alanları. Erken Çocukluk Dönemi Din - Ahlak - Değerler Eğitimi Ve Sorunları - 2, 161-186. https://www.academia.edu/45406982/4_6_Ya%C5%9F_Grubu_Kuran_Kurslar%C4%B1nda_Elifb%C3%A2_%C3%96%C4%9Fretimi_Uygulamalar_ve_Zorlanma_Alanlar%C4%B1

Aybey, S. (2017). 4-6 Yaş Grubu Çocukların Gelişim Özellikleri Bağlamında Din Eğitimi. Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR), 4(12), 781-787.

Aybey, S. (2019). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği). BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 6(2), Article 2. https://doi.org/10.33460/beuifd.598401

Aydın, A. (2010). Oyun, Dil ve Düşünce (1. bs). Eğiten Kitap.

Aydın, M. Z., & Budak, E. (2020). Program Geliştirme/Diyanet İşleri Başkanlığı 2013 ve 2020 Yılları 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Öneriler. Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlâk-Değerler Eğitimi ve Sorunları-1, 141-159.

Aydın, O., Madi, B., Alpanda, S., & Sazcı, A. (2014). MEB OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI'NIN NÖROGELİŞİMSEL AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 36(36), Article 36.

Aydoğdu, F. (2021). 4-6 Yaş Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarında Kardeş Etkisi: Nomofobi, Akıllı Telefon Kullanma, Dijital Oyun Oynama. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 4(7), Article 7. https://doi.org/10.36731/cg.935669

Ayres, A. J. (1979). Sensory Integration and the Child. Western Psychological Services.

Bacanlı, H. (2002). Gelişim ve Öğrenme (5. bs). Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2015). Eğitim Psikolojisi (18. bs). Pegem Akademi.

Bacı, B. (2019). Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu) ile Okul Öncesi Eğitimi Programının Karşılaştırılması [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baillargeon, R. (2002). The Acquisition of Psysical Knowledge in İnfancy: A Summary in Eight Lessons. İçinde U. Goswami (Ed.), Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development (1. bs). Blackwell Publishers.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. General Learning Press.

Bardak, M., & Topaç, N. (2022). Oyun ve Oyun Materyalleri (2. bs). Efe Akademi Yayınları.

Bardak, M., Topaç, N., & Çelik, S. (2022). Geleneksel Çocuk Oyunları ve Erken Çocuklukta Eğitici Oyun Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 17, Article 17. https://doi.org/10.20860/ijoses.1086867

Bartan, M. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkinliklerde Kullandıkları Dikkat Çekme ve Dikkati Sürdürme Şekillerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1), 227-244. https://doi.org/10.19171/uefad.533239

Bayer, A. (2018). Montessori Yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının özbakım becerilerine etkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/444347

Bayındır, D., & Adagideli, F. H. (2020). Oyun Yoluyla Bilişsel Becerilerin Desteklenmesi. İçinde Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme (2. bs, ss. 95-124). Nobel Akademik Yayıncılık.

Bayka, H. (2019). Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kuran Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu) nın Değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/597157

Berlyne, D. E. (1960). Conflict, Arousal and Curiosity. Macgraw Hill.

Berlyne, D. E. (1969). Laughter, humor and play. İçinde G. Lindzey & E. Aronson (Ed.), The Handbook of Social Psychology. M.A. Addison.

Bilgin, B. (1988). Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Bilsen Ç., Ö., & Özmen, S. (2024). Pandemi Döneminde Kullanıcıların Sosyal Medya Kullanım Motivasyonları ve Kullanıcı İçerikleri: Clubhouse Örneği. İçinde Ş. Çağlar & M. Gülgör (Ed.), Dijital Çağda Medyatik İletişim—1. PDF: Eğitim Yayinevi. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=REy_EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=pandemi+d%C3%B6nemi+ile+azalan+sosyallik+ve+artan+ekran+&ots=IZvUWh8E2W&sig=sRZgSNE0o6kzNzj4mrC04476rXI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Binbir G., S., & Kara E., H. G. (2020). Aile-Öğretmen İletişimi ve İş birliği ile Çocukların Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 11(21), 133-153.

Bişkin, M. (2024). Okul Öncesi Dönemde Oyun Temelli Öğrenmenin Çocuk Gelişimine Etkisi: Öğretmen ve Aile Görüşleri. TURAN-SAM, 16(62), 443-450.

Borke, H. (1975). Piaget's Mountains Revisited: Changes in the Egocentric Landscape. Developmental Psychology, 11(2), 240-243. https://doi.org/10.1037/h0076459

Bower, T. G. R. (1982). Development in infancy (2. bs). W.H. Freeman.

Britton, L. (1992). Motessori Play and Learn (1. bs). Three Rivers Pres.

Bruner, J. (1986). Play, Thought and Language. Prospects: Quarterly Review of Education, 16(1), 77-83.

Budak, K. S. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeğinin ve Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi, Problem Davranışlarla İlişkisinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/35100

Bulut, İ., & Sarı, B. (2021). Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Etkinlik Uygulamalarının Öğretici Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. Hitit Sosyal Bilimler Dergisi, 14(2), Article 2. https://doi.org/10.17218/hititsbd.940253

Bulut, Ş. (2018). Fiziksel Gelişim. İçinde N. Aral (Ed.), Çocuk Gelişimi (ss. 26-57). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Cadwell, L. B. (2003). Bringing Learning to Life: The Reggio Approach to Early Childhood Education. Teachers College Press.

Can, E. (2023). Okul Öncesi Dönem Kur'an Öğretiminde Eğitsel Oyun ve Etkinlikler [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://earsiv.kmu.edu.tr/bitstreams/1ae979b5-aacf-4754-b2d1-d80cb0f1e25c/download

Can, E., & Günaydı, M. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocuk Oyunlarındaki Değer Unsurları: Sınıf Yönetimine Yansımaları. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8(4), 3021-3053. https://doi.org/10.15869/itobiad.615618

Children Now. (2001). Fair Play?: Violonce, Gender and Race in Video Games. Children Now. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463092.pdf

Cihandide, Z. N. (2014). Okul Öncesi Din ve Ahlâk Eğitimi (2. bs). Dem Yayınları.

Coşkun, Y., & Önem, A. (2020). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Öğrenme Merkezlerinde ve Evde Oyun Kurma Davranışlarının Karşılaştırmalı Analizi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19(75), Article 75. https://doi.org/10.17755/esosder.672061

Creswell, J. W. (2023). Nitel Araştırma Yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Ed. & Çev.; 3 (7)). Siyasal Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2016). İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları (7. bs). Remzi Kitabevi.

Çakmak, A., & Ecer, M. (2020, Aralık). Bir Meta-Sentez Çalışması: Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursları. Erken Çocukluk Dönemi Din - Ahlak - Değerler Eğitimi Ve Sorunları - 2. https://www.researchgate.net/publication/348280175_Bir_Meta-Sentez_Calismasi_Ogreticilerin_Gozunden_4-6_Yas_Kur'an_Kurslari

Çakmak, A., & Elibol, F. (2019). Çocuk ve Oyun (4. bs). Vize Yayıncılık.

Çamlı, M. R. (2021). Okul Öncesi 4–6 Yaş Grubu Öğrencilerine Yönelik Değerler Eğitimi: Drama ve Eğitsel Oyun Uygulama Örnekleri [Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/702498

Çangır, M. (2008). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu (Tuzla Örneği) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Ünüversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/220551

Çankırılı, A. (2005). Benimle Oynar mısın Anne: 365 Eğitici Çocuk Oyunu. Timaş Yayınları.

Çapçıoğlu, F., & Açıkgöz K., Ö. (2022). Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştıma Teknikleri. İçinde Ö. Güngör (Ed.), Bilimsel Araştırma Süreçleri: Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş (2. bs, ss. 209-227). Grafiker Yayınları.

Çapçıoğlu, F., & Tosun, C. (2015). 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(5), Article 5.

Çelebioğlu, Ş. (2022). 48-72 aylık çocukların dijital içerik tercihlerinin ve farklı değişkenlere göre sosyal davranışlarının incelenmesi [Report]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/38997

Çelik, E., & Çelik, O. T. (2023). Çocuklarda Dijital Bağımlılığın Öncülleri ve Ardılları: Bir Metasentez Çalışması. Milli Eğitim Dergisi, 52(239), Article 239. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1156463

Çelik, F., & Çakmak, A. (2023). Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programındaki Soyut Kavramların Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. Değerler Eğitimi Dergisi, 21(45), Article 45. https://doi.org/10.34234/ded.1182442

Çeliker, V. B., & Aşiroğlu, S. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin İnternet Bağımlılıkları ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(11), Article 11.

Çiçek, G. (2021). Gelişim İle İlgili Temel Kavramlar. İçinde Çocuklarda Motor Gelişim ve Oyun (2. bs, ss. 1-17). Nobel Akademik Yayıncılık.

Çiftçi Dere, H. (2022a). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Oyun Etkinliklerinin Planlanması. İçinde A. B. Aksoy & H. Çiftçi Dere (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Oyun (7. bs, ss. 133-163). Pegem Akademi.

Çiftçi Dere, H. (2022b). Oyun Alanları. İçinde A. B. Aksoy & H. Çiftçi Dere (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Oyun (7. bs, ss. 57-106). Pegem Akademi Yayıncılık.

Çimen, M. (2023). Fiziksel Gelişim. İçinde A. Namlı Kızılkaya (Ed.), Eğitimin Kavramsal Temelleri-8: Eğitim Psikolojisi (1. bs, ss. 55-90). Efe Akademik Yayıncılık.

Dal, Z. F. (2018). Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarinin Değerlendirilmesi (okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://nek.istanbul.edu.tr/ekos/TEZ/60394.pdf

Değer, B. (2024). Değerler Eğitiminde Eğitsel Oyunun Önemi. Manas Din Bilimleri Dergisi, 3(1), Article 1.

Demir, C. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çalışma Belleği Ve Örüntü Becerilerinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://www.proquest.com/openview/654d54b61b0cb5b04cfff497d80d9f32/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Demir, E. (2024). Oyunun Sınıflandırması ve Özellikleri. İçinde M. Kaya (Ed.), Çocuk Gelişiminde Beden Eğitimi, Spor ve Oyun (1. bs). Efe Akademi Yayınları.

Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2010). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. İçinde Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (5. bs, ss. 1-22). Pegem Akademi.

Dereobalı, N., & Çandır, T. (2021). Erken Çocukluk Döneminde Motor Gelişim ve Riskli Oyun İlişkisi. Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, 60, Article 60. https://doi.org/10.21764/maeuefd.951824

Deylemi, E. M. (558). Müsnedü'l-Firdevs: C. II.

DİB. (2013). Kur'an Kursları Öğretim Programı (04-06 Yaş Grubu).

DİB. (2014). 2013 Faaliyet Raporu.

DİB. (2016). 2015 Faaliyet Raporu.

DİB. (2018). Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu). https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20(4-6%20Ya%C5%9F)%20-%202018.pdf

DİB. (2020). DİB 2019 Yılı Faaliyet Raporu. DİB. https://webdosya.diyanet.gov.tr/DiyanetAnasayfa/UserFiles/00000000-0000-0000-0000-000000000000/2020/3/16/2019_Yili_Faaliyet_Raporu.pdf

DİB. (2021). DİB 2020 Yılı Faaliyet Raporu. DİB. https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2020%20Y%C4%B1l%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf

DİB. (2023a). 4-6 Yaş Grubu Değerler Eğitimi Programı-2023. Diyanet İşleri Başkanlığı. https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/sayfa/1034

DİB. (2023b). 4-6 Yaş Grubu Kur'an-ı Kerim Öğretim Programı-2023. Diyanet İşleri Başkanlığı. https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/sayfa/1034

DİB. (2023c). DİB 2022 Yılı İdare Faaliyet Raporu. DİB. https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2022%20Y%C4%B1l%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf

DİB. (2024a). Aday Din Görevlileri Meslekî Eğitim Programı (4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi). DİB.

DİB. (2024b). DİB 2023 Yılı İdare Faaliyet Raporu. DİB. https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/Documents/2023%20Y%C4%B1l%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf

DİB. (2025, Mayıs 29). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Görev Yapan Kadın Öğreticilere Yönelik Seminer. Diyanet İşleri Başkanlığı-Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü-Tüm Haberler. https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/Detay/1065/genel-m%C3%BCd%C3%BCrl%C3%BC%C4%9F%C3%BCm%C3%BCzce-4-6-ya%C5%9F-grubu-kur'an-kurslar%C4%B1m%C4%B1zda-g%C3%B6rev-yapan-kad%C4%B1n-%C3%B6%C4%9Freticilere-y%C3%B6nelik-seminer-d%C3%BCzenlendi

DİB. (2020b). 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri (1. bs). DİB.

DİB. (2020a). 4-6 Yaş Grubu Etkinliklerle Elif-Bâ (1. bs). DİB.

DİB. (2024g). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğrenci Etkinlik Kitabı (2. bs). DİB.

DİB. (2024a). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretici Etkinlik Kitabı (Değerler Eğitimi) (2. bs). DİB.

DİB. (2024b). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretici Etkinlik Kitabı (Dinî Bilgiler) (2. bs). DİB.

DİB. (2024c). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretici Etkinlik Kitabı (Tamamlayıcı Kazanımlar) (1. bs). DİB.

DİB. (2021a). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretici Kitabı-1 (10. bs). DİB.

DİB. (2021b). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretici Kitabı-2 (10. bs). DİB.

DİB. (2022a). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı-2022. Diyanet İşleri Başkanlığı. https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/sayfa/1034

DİB. (2022b). 4-6 Yaş Grubu Yaz Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı (1. bs). DİB.

DİB. (2024f). 4-6 Yaş Grubu Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı-2024. Diyanet İşleri Başkanlığı. https://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/sayfa/1034

DİB. (2024e). Ramazan Günlüğüm. DİB.

Dikmen, B. (2002). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Serbest Zaman Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://www.proquest.com/openview/ef52a33df61e397ea03161403cb2e665/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Dilekmen, M., & Tüzün B., N. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, 43-56.

Dinçer, B. (2020). Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Mevcut Durum ve Beklentilerin Saptanması [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://9lib.net/document/z1dr8n5p-e%C4%9Fi%CC%87ti%CC%87mi%CC%87-di%CC%87yanet-i%CC%87%C5%9Fleri%CC%87-ba%C5%9Fkanli%C4%9Fi-e%C4%9Fi%CC%87ti%CC%87m-kurumlarinda-beklenti%CC%87leri%CC%87n-saptanmasi.html#google_vignette

Diyanet Akademi Kanunu, 7383 (2022). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=633&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Dockrell, J., Campbell, R. N., & Neilson, I. (1980). Conservation Accidents Revisited. International Journal of Behavioral Development, 3(4), 423-439.

Doğanay, E., & Göde, H. (2023). Sokaktan Ekrana Çocuk Oyunları. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 47, 157-182. https://doi.org/10.61904/sbe.1365458

Dönmez Baykoç, N. (1992). Oyun Kitabı. Esin Yayınevi.

Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(39), Article 39.

Durualp, E., & Aral, N. (2018). Çocukların İnce ve Kaba Motor Gelişimlerine Oyun Etkinliklerinin Etkisinin İncelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(1), Article 1.

Ecer, M. (2023). Velilere Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Van Örneği). Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 15, Article 15. https://doi.org/10.53112/tudear.1229108

Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. Early Childhood Research and Practice:, 4(1).

Efe Kendüzler, S. (2023). Eğitsel Oyun, Matematik Merkezinde Oyun ve Dijital Oyunun Çocukların Matematik ve Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerilerine Etkisi [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/52319

Ekonomi Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname, 653/Madde 15 KHK/653 (2011). https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110917.htm

Elkin, N., & Soydan, A. M. (2024). Halk Sağlığı Perspektifinden Çocuklarda Teknoloji Bağımlılığı ve Ekran Maruziyeti. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi. https://doi.org/10.17942/sted.1463395

Erdal, K. (2019). ÇOCUK OYUNLARINDA DEĞERLER EĞİTİMİ. 3(2), 53-59.

Erden, M., & Akman, Y. (2000). Gelişim Öğrenme-Öğretme:Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınevi.

Erden, M., & Akman, Y. (2005). Gelişim ve Öğrenme (14. bs). Arkadaş Yayınevi.

Ergün, M. (1980). Oyun ve Oyuncak Üzerine-I. Milli Eğitim, 1(1), 102-119.

Erikson, E. (1963). Childhood and Society. Norton Publication.

Erikson, E. (1972). Play and Development. W. W. Norton.

Er-Sabuncuoğlu, M. (2014). Genetik Çevre ve Gelişim. İçinde F. Turan & A. İ. Yükselen (Ed.), Çocuk Gelişimi-2: Okul Öncesi Dönmeinde Gelişim (ss. 81-106). Hedef CS.

Erşan, Ş. (2022). Erken Çocukluk Eğitiminde Serbest Oyun Etkinlikleri. Eğiten Kitap.

Ertabak, S., Atay, E., Aral, N., Güneş, L. C., & Tosun, S. (2023). Okul Öncesi Dönemde Oyun Becerileri ile Sosyal Duygusal Gelişim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, 16(94), 25-38. https://doi.org/10.29228/JASS.67599

Ertuğrul, H. (2009). Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi (32. bs). Nesil Yayınları.

Ertürk, S. (2013). Eğitimde "Program" Geliştirme (6. bs). Edge Akademi Yayıncılık.

Evcimik, S. (2023). 4-6 Yaş Kuran Kurslarında Değerler Eğitimi Sürecine İlişkin Katılımcı Görüşleri. Journal of History School, 16(66), 3060-3081.

Faber, A., & Mazlish, E. (2024). Konuş ki Dinlesin Dinle ki Konuşsun: Çocuğunuzla Doğru İletişim Kurmanın Yolları (T. Özer, Çev.; 22. bs). Doğan Kİtap.

Farver, J. A. M., Kim, Y. K., & Lee, Y. (1995). Cultural Differences in Korean- and Anglo-American Preschoolers' Social Interaction and Play Behaviors. Child Development, 66(4), 1088-1099. https://doi.org/10.2307/1131800

Fıçıcı Ö., H., & Ay, M. F. (2025). 4-6 Yaş Kuran Kursu Öğreticileri Tarafından Geliştirilen Materyallerin İncelenmesi. Akdeniz İlahiyat Dergisi, 1, Article 1.

Fidan, N., & Erden, M. (1993). Eğitime Giriş. Meteksan Yayınları.

Filiz B., S., Ergel, A., Ada, E., & Efe, M. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ebeveynlerinin Çocuk Oyunlarına Yönelik Görüşleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(69), 914-923. https://doi.org/10.17719/jisr.2020.4008

Freud, A. (1968). The Psychoanalytic Treatment of Children. International Universities Press.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). Understanding Motor Development: Infants, Chidren, Adolescents, Adults (6. bs). Mcgraw Hill Companies.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2014). Motor Gelişim: Kuramsal Model (M. A. Öztürk, Çev.). İçinde D. Sevimay Özer & A. Aktop (Ed.), Motor Gelişimi Anlamak: Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler (1. bs, ss. 46-63). Nobel Akademik Yayıncılık.

Gelibolu, M. F. (2024). Dijital Dönüşümde Öğretmen. İçinde İ. H. Yurdakul (Ed.), Dijital Eğitim II (1. bs, ss. 1-18). Eğitim Yayınevi.

Gelici, Z. (2020, Ekim). DİB 4-6 Yaş Kur'an Kursları, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlâk-Değerler Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu. https://www.academia.edu/49274994/D%C4%B0B_4_6_YA%C5%9E_KUR_AN_KURSLARI_SORUNLAR_VE_%C3%87%C3%96Z%C3%9CM_%C3%96NER%C4%B0LER%C4%B0

Gelici, Z. (2022). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Etkinlik Kitaplarının Hikâye İçeriği ve Resimleme Özellikleri Açısından İncelenmesi. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD), 24(45), 85-115.

Genç, M. F. (2019). Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi. İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi, 5(2), Article 2.

Giren, S. (2016). Early Childhood Education Teachers' Metaphors About Play Concept For Preschoolers/Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Okul Öncesi Dönem Çocuğu İçin Oyun" Kavramına İlişkin Metaforları. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(1), Article 1. https://doi.org/10.17244/http-eku-comu-edu-tr.280893

Gonzales-Mena, J. (2008). Foundations of Early Childhood Education: Teaching Children in a Diverse Society (4. bs). Mcgraw Hill Education.

Goswami, U. (2001). So Denken Kinder: Einführung in die Psychologie der Kognitiven Entwicklung. Huber.

Göksu, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2022). YouTube'daki Animasyon İçeriklerin Çocuğa Uygunluk ve Gelişime Olan Katkıları Açısından İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(3), 2539-2568. https://doi.org/10.17152/gefad.1129005

Göktepe, S. N. (2015). Okul Öncesi Dönem Din Eğitiminde Oyun, Oyuncak ve Görsel Sanat Etkinliği Örnekleri [Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/415764

Gözalan, E. (2013). Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Dikkat Ve Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/331841

Groos, K. (1898). The Play of Animals. Appleton and Company; Stanford University Library.

Groos, K. (1901). The Play of Man. Appleton and Company.

Guralnick, M. J., & Paul-Brown, D. (1984). Communicative Adjust-Ments During Behavior-Request Episodes Among Children at Different Developmental Levels. Child Development, 55(3), 911-919. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1984.tb03828.x

Gülay, H. (2010). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. Pegem Akademi Yayıncılık.

Gülcemal, M. (2021). Çocuklara Oyunlar Eşliğinde Kur'an-ı Kerim Öğretme Teknikleri (3. bs). Cezve Kitap.

Güler B., T. (2014). Din ve Ahlak Öğretiminde Drama Örnekleri (4. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Güler Dumlu, T. (2011). 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersindeki "Hücre ve Organelleri" Konusunun Eğitsel Oyun Yöntemiyle Öğretilmesinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı.

Gülleci, P. (2019). Oyun Temelli Matematik Eğitim Programının Okul Öncesi Çocukların Dikkat ve Sayı Korunum Becerilerine Etkisinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://www.proquest.com/openview/7a7fafbd46333ed2e0d14fa91c33c67d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Gün, A. (2016). Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği. Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7, Article 7. https://doi.org/10.18498/amauifd.282862

Günay, B. (2024). Fritz Janeba And Kindergarten Of Design. Metu Journal of the Faculty of Architecture, 41(1), 201-220. https://doi.org/10.4305/METU.JFA.2024.1.6

Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., & Gündüz, D. D. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kazandırılan Değerler. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), Article 1. https://doi.org/10.21666/muefd.303856

Gürsoy, F., & Özaslan, H. (2018). Çocuk Gelişimine Giriş. İçinde N. Aral (Ed.), Çocuk Gelişimi (ss. 2-25). Anadolu Üniversitesi.

Güven, B. (2014). Öğretim İlke ve Yöntemleriyle İlgili Temel Kavramlar. İçinde Öğretim İlke ve Yöntemleri (10. bs, ss. 1-34). Pegem Akademi.

Güven, B. (2017). "Bana Oyunla Öğret": Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Beden Eğitimi. Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD, 2(1), Article 1. http://busbid.baskent.edu.tr/index.php/busbid/article/view/59

Güven, G. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programında Kullanılan Yöntem ve Teknikler. İçinde F. Alisinanoğlu (Ed.), Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri (10. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.

Güven, G., Ahi, B., Tan, S., & Karabulut, R. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Hakkındaki Görüşleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 34, 25-49.

Güzel, D., & Şimşek, A. (2014). Milli Eğitim Şûralarında Ders Kitapları. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23), 172-216.

Hallett, M. (2000). Proprioception and Motor Control in Neurological Disorders. Journal of Clinical Neurophysiology, 17(2), 143-147.

Hanımoğlu, E. (2019). Lojistik Regresyon Analizi ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(2), Article 2. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2559

Hazar, Z., & Altun, M. (2018). Eğitsel Oyunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Yeterliliklerinin İncelenmesi. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 13(1), Article 1.

Hendek, A., & Sarı, Z. S. (t.y.). 4-6 Yaş Kur'an Kursları Fiziki Mekân ve Donanım Şartları Üzerine Bir Gözlem Çalışması. Ailede Çocuk, 237-258. Geliş tarihi 14 Temmuz 2025, gönderen https://www.academia.edu/127092446/4_6_Ya%C5%9F_Kuran_Kurslar%C4%B1_Fiziki_Mek%C3%A2n_ve_Donan%C4%B1m_%C5%9Eartlar%C4%B1_%C3%9Czerine_Bir_G%C3%B6zlem_%C3%87al%C4%B1%C5%9Fmas%C4%B1?auto=download&email_work_card=download-paper

Hendrick, J., & Weissman, P. (2006). The Whole Child: Developmental Education for the Early Years (8. bs). Prentice Hall.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2000). Küçük Çocukların Eğitimi (S. veSaltiel Kohen & Ü. Öğüt, Çev.). Hisar Eğitim Vakfı Yayınları.

Howie, E., & Pate, R. (2012). Physical Activity and Academic Achievement in Children: A Historical Perspective. Journal of Sport and Health Science, 1, 160-169. https://doi.org/10.1016/j.jshs.2012.09.003

Hürtük, Ç. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyunlarının İçeriği ve Oyun Davranışlarının İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü]. https://i-rep.emu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11129/4201/hurturkcisem.pdf?sequence=1

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2006). Creative Thinking and Arts-Based Learning (4. bs). Merril Prentice Hall.

Izgar, G. (2020). Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Değer Kazanımlarına Etkisi: Bir Durum Çalışması. Değerler Eğitimi Dergisi, 18(40), 207-241. https://doi.org/10.34234/ded.736639

İpek, Y., & Öncü, A. (2022). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Teknoloji Yeterlilikleri Hakkinda Bir Karma Yöntem Araştırması. Dinî Araştırmalar, 25(62), 111-148. https://doi.org/10.15745/DA.1104341

Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2004). Play, Development and Early Education (1st edition). Pearson.

Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1987). Play and Early Childhood Development (1. bs). Harper Collins Publisher.

Kadim, M. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaduson, H. G., & Schafer, C. E. (2024). 101 Favori Oyun Terapisi Tekniği (Ş. Kırıcı, Çev.; 3. bs). Panama Yayıncılık.

Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. Aile Toplum ve Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, 4(14), 33-38.

Kangal Bencik, S. (2025). Çocuğumun Beyninde Neler Oluyor?: Gelişimsel Çözüm Önerileriyle (19. bs). Elma Yayınevi.

Karabulut, T. (2023). Bir Zanaat Olarak 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticiliği [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, İslami İlimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/824383

Karaca, A. S. (2020). Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'ân Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/616627

Karakaya, M., & Türkoğlu, B. (2024). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Geleneksel Oyunlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. IZU Journal of Education, 6(1), Article 1. https://doi.org/10.46423/izujed.1385901

Karasu, T. (2019). Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Okul Öncesi Dönemde Din Eğitimi: Muş İli Örneği. İlahiyat Tetkikleri Dergisi, 51, 479-500.

Karayol, S., & Temel, Z. F. (2018). Beş Yaş Çocuklarının Problem Çözme Becerilerinin Oyun Temelli Etkinliklerle İncelenmesi. https://doi.org/10.30703/cije.393747

Kardaş, B., & Kardaş, Ö. (2024). Çocuğun Ekran Maruziyeti Ve Annenin Akıllı Telefon Kullanım Düzeyi Dil Gelişimini Etkiler mi? Kesitsel Bir Ön Çalışma. Acta Medica Nicomedia, 7(2), Article 2.

Kartal, M., & Şahin K., M. (2024). Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Sahip Anneler Medyanın Etkilerinin Ne Kadar Farkındalar? International Primary Educational Research Journal, 8(2), 144-164.

Kasar, G., & Aydın, Y. (2023). Ebeveynlerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarından Memnuniyet ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma: Muş İli Örneği. Amasya İlahiyat Dergisi, 20, Article 20. https://doi.org/10.18498/amailad.1260171

Katlav, S. (2014). Oyunun Okul Öncesi Çoçuklarda 3-5 Yaş Çoçuklarının Gelişimine Etkileri. The Journal of Academic Social Science Studies, 8(28), Article 28. https://doi.org/10.9761/JASSS2465

Kaya, Ş. Ş., & Özyürek, A. (2022). Bahçede Uygulanan Okul Öncesi Eğitimin Çocukların Problem Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisi. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(1), Article 1. https://doi.org/10.33206/mjss.896591

Kaya, Y., Günay, R., & Aydın, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Drama Yöntemi ile İşlenen Değerler Eğitimi Derslerinin Farkındalık Düzeyi Üzerindeki Etkisi. Sakarya University Journal of Education, 6(1), Article 1. https://doi.org/10.19126/suje.76036

Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile BunlarıTercih Etme Nedenleri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(27), 45-65.

Kayatuzu, R. (2025). DİB 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında Eğitsel Oyunlarla Sorumluluk Değerinin Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaymakcan, R. (2022). Türkiye'de Okul Öncesi İlk Din Eğitimi Uygulaması: Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursları. İçinde Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi (1. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Keskindemirci, G., & Gökçay, G. (2020). Dil Gelişimi Gecikmiş Olan Çocuklarda Ekran Maruziyeti: Ön Çalışma Sonuçları. İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 83(1). https://doi.org/10.26650/IUITFD.2019.0020

Kılıç, Z. (2020). Oyun Yoluyla Fiziksel Becerilerin Desteklenmesi ve Riskli Oyunlar. İçinde A. Önder & H. Çiftçi Arslan (Ed.), Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme (2. bs, ss. 169-188). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kılınç S., H. (2024). Ekran Maruziyeti (2. bs). Majör Yayınları.

Koçyiğit, S., & Fırat, Z. (2020). Anaokullarında Uygulanan Oyun Zamanı Etkinliklerinin İncelenmesi. e-Kafkas Journal of Educational Research, 7(2), 207-228. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.749388

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 324-342.

Koçyiğit, S., Yılmaz, E., & Sezer, T. (2015). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Duygu Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), Article 1.

Kol, S. (2013). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(21), Article 21.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development. Prentice-Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

Korkmaz, M. (2020). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma. İlahiyat Tetkikleri Dergisi, 53, 237-261.

Köylü, M., Oruc, C., Dam, H., Gündüz, T., Köylü, M., & Kılavuz. (2021). Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi (8. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Köylü, M., & Oruç, C. (2022). Çocukluk Dönemi Din Eğitimi (3. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kroker, A. (2024). Posthuman: İnsanlığı Bekleyen Tehlikeler ve Çıkış Yolları (S. Ş. Akın, Çev.; 1. bs). Ketebe Yayınları.

Kurgun, S. G., & Bumen, N. (2024). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Program Tasarım İlkeleri Açısından İncelenmesi. International Primary Education Research Journal, 8(3), 282-302.

Kurt, İ. (2017). Velilerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği) [Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/462346

Kurukahveci, H. (2024, Mayıs). 2013 ve 2022 Yılları 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programlarının Karşılaştırılarak Çocukların Dinî ve Ahlâkî Gelişimleri Açısından Değerlendirilmesi. Çocukluk Döneminde Din Eğitimi. Din Eğitimi Öğrenci Sempozyumu-II, İstanbul.

Kuzu, K. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. http://hdl.handle.net/11452/5396

Kuzu, K., & Demirel, M. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ile İlgili Sınıf İçi Uygulamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Durum Çalışması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2), Article 2. https://doi.org/10.19171/uefad.505660

Küçükoğlu, E. (2020). Oyun Yoluyla Dil Becerilerinin Desteklenmesi. İçinde A. Önder & H. Çiftçi Arslan (Ed.), Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme (2. bs, ss. 125-150). Nobel Akademik Yayıncılık.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER). MEB.

MEB. (2016). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Oyun Ve Hareket Etkinlikleri. MEB. https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Oyun%20ve%20Hareket%20Etkinlikleri.pdf

MEB. (2024a). Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf

MEB. (2024b). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Değerler: Öğretmen Kılavuz Kitabı. MEB. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/sosyal-duygusal-ogrenme-becerileri.pdf

MEB. (2024c). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. MEB. https://tymm.meb.gov.tr/

Memduhoğlu, H. B., & Yüce, T. (2020). Değerler Eğitiminde Drama Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Nitel Bir Çözümleme. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 51(51), 116-130. https://doi.org/10.15285/maruaebd.632965

Meral, A., & Özkan, R. (2025). Geleneksel Türk Çocuk Oyunlarının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. Erciyes Akademi, 39(1), 305-324. https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1541099

Mermer, H. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının kişilerarası Sorun Çözme Becerilerini Geliştirmede "Sorunlarımızı Çözebiliriz Oyunu"Nun ve Serbest Oyunun Etkisinin Incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://www.proquest.com/openview/a20d0db6488515caf2bb1ea386d4d25e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Mert, Ş. (2015). Bilgisayar oyunları yoluyla okul öncesi dönemde din eğitimi [masterThesis, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. http://earsiv.hitit.edu.tr/xmlui/handle/11491/3745

Metin A., Ö., & Tuğrul, B. (2013). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13, 27-41.

Meydan, H. (2022). Teorik Açıdan Değerler (Tanım, Sınıflandırma ve Eğitim). İçinde A. Öz (Ed.), Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi (1. bs, ss. 1-22). Nobel Akademik Yayıncılık.

Miller, S. A. (1976). Nonverbal Assessment of Piagetian Concepts. 83, 405-430. https://doi.org/10.1037/0033-2909.83.3.405

Montessori, M. (1992). The Secret of Childhood. Balantine.

Moyles, J. (1994). The Excellence of Play. Open University Press.

Moyles, J. (2012). A-Z of Play in Early Childhood. Open University Press.

Moyles, J. R. (1989). Just Playing? The Role Andstatus of Play in Early Childhood Education. Open University Press.

Muratlı, S. (2013). Çocuk ve Spor (3. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Ogura, T. (1991). A Longitudinal Study of the Relationship between Early Language Development and Play Development. Journal of Child Language, 18(2), 273-294. https://doi.org/10.1017/S0305000900011065

Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1983). Okul Öncesi Eğitim. Milli Eğitim Basımevi.

Okatan, Ö., & Tagay, Ö. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yöntemi Olarak Oyuna İlişkin Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), Article 3. https://doi.org/10.17679/inuefd.892681

Oral, B. (2006). Bilgisayar Oyunları ve İnternet Sitelerinde Sanal Şiddet Öğelerinin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 35(171), 67-83.

Oral, Ö., & Tekin, U. (2019). 3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Dil Gelişimi ve Oyun Oynama Becerileri Üzerinde Televizyon İzleme Alışkanlıklarının Etkisi: Vaka Analizi. Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 5(2), Article 2.

Oruç, C. (2021a). Erken Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. İçinde Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi (8. bs, ss. 1-56). Nobel Akademik Yayıncılık.

Oruç, C. (2021b). Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi (3. bs). Dem Yayınları.

Öğretir, A. D. (2008). Oyun ve Oyun Terapisi. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(8), 94-100.

Öncü, A. (2021). 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Öğreticileri Etkileyen Unsurlar (Denizli Örneği). Kocatepe İslami İlimler Dergisi, 4(2), Article 2. https://doi.org/10.52637/kiid.991020

Öncü, A. (2023). Din Eğitimi Kuramsal Çerçeve. İçinde M. F. Genç (Ed.), Din Eğitimi (2. bs, ss. 11-40). Lisans Yayıncılık.

Öncü, C., Tez, M., Keklik, T., & Turğa E., S. (2023). Okul Öncesi Dönemde Oyunla Öğretim. Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches, 9(34), 77-87. https://doi.org/10.5281/zenodo.8430109

Öncü Ç., E., & Özbay, E. (2006). Okul Öncesi Çocuklar İçin Oyun (2. bs). Kök Yayıncılık.

Öncü Ç., E., & Özbay, E. (2014). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun (12. bs). Kök Yayıncılık.

Önder, A. (2020a). Drama Oyunları. İçinde A. Önder & H. Çiftçi Arslan (Ed.), Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme (2. bs, ss. 239-259). Nobel Akademik Yayıncılık.

Önder, A. (2020b). Oyun Kuramları. İçinde A. Önder & H. Çiftçi Arslan (Ed.), Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme (2. bs, ss. 27-48). Nobel Akademik Yayıncılık.

Önder vd., A., Hande. (2020). Oyun Nedir? İçinde Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme (2. bs, ss. 2-21). Nobel.

Önemli, K. (2021). Allah'ın Bize Emaneti Olan Çocuklarımıza İslam Akidesinin Öğretilmesi. İçinde K. Önemli, S. Yılmaz, A. Çiftçi, & C. Borsbuğa (Ed.), XIV. Uluslararası Mevlid_i Nebi Sempozyumu İslâm ve Çocuk 14-15 Aralık 2020 Tebliğler Kitabı (ss. 286-292). PDF: Harran Üniveristesi İlahiyat Fakültesi. https://isamveri.org/pdfdrg/G00926/2021/2021_ONEMLIK.pdf

Öner, D. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Teknoloji Kullanımı ve Dijital Oyunlar: Okul Öncesi Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7(14), 138-154. https://doi.org/10.29129/inujgse.715044

Özbey, D. S. (2010). Okul Öncesi Çocuklarda Uyum ve Davranış Problemleriyle Başa Çıkmada Ailenin Rolü. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 21(21), 9-18. https://doi.org/10.21560/spcd.34877

Özdemir A., A., & Ramazan, O. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuna İlişkin Görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(4), 298-308.

Özdemir, H. (2023). Din ve Değerler Eğitimi Kazanımı Açısından Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kurslarının Öğretici Görüşlerine Göre İncelenmesi. 259-273.

Özdemir, S. (2014). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerindeki Oyun Ve Oyuncak Tercihlerinin İncelenmesi. English Login Journal of Educational Science, 2(2), 1-15.

Özgünlü, M., & Veziroğlu Çelik, M. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Yapılandırılmamış Oyuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(5), 1691-1700. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2389

Özkubat, S. (2013). Okul Öncesi Kurumlarında Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi ve Donanım. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), Article 2.

Öztürk, A. (2001). Okul Öncesi Eğitimde Oyun (1. bs). Esin Yayınevi.

Özyazıcı, K., Boğa, E., Alagöz, N., Varlıklıöz, K., Arslan, Z., Akto, S., & Sağlam, M. (2021). Duyuların Gelişimi ve Duyu Bütünleme. Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 2(4), 209-226. https://doi.org/10.51503/gpd.879070

Özyürek, A., Yuvaci, M., Sulamaci, F., & Furkan, M. (2018). Geçmişten Günümüze Varlığını Sürdüren Çocuk Oyunlarının Çocukların Gelişimi ve Değer Kazanımına Katkıları. 102-108.

Parten, M. B. (1932). Social Participation Among Pre-school Children. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27(3), 243-269. https://doi.org/10.1037/h0074524

Pehlivan, H. (2005). Oyun ve Öğrenme. Anı Yayıncılık.

Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children (1. bs). International Universities Press.

Piaget, J. (1962). Play, Dreams and Imitation in Childhood. W. W. Norton.

Piaget, J. (1970). The Child's Conception of Movement and Speed (1. bs). Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (2005). The Language and Thought of the Child. Routledge-Taylor & Francis Group.

Piaget, J. (2023). Çocuğun Gözüyle Dünya (İ. Yerguz, Çev.; 6. bs). Dost Kitabevi Yayınları.

Polat, B., & Kara, M. (2023). Oyuncak ve Oyun Oynamanın Çocuk Gelişimine Etkisi. Kastamonu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(1), Article 1.

Polat, Ö. (2021). Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişime Bir Uyaran Olarak Doğa ile Temas ve Doğa Temelli Açık Alan Etkinlikleri. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 95-113.

Poyraz, H. (2003). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak (2. bs). Anı Yayıncılık.

Poyraz, H. (2011). Okul Öncesinde Oyun ve Oyun Örnekleri (3. bs). Anı Yayıncılık.

QCA. (2000). QCA's Review of Curriculum 2000—Report on Phase Two. QCA. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/19198/1/6370_c2k_phase2.pdf

Rakap Parlak, A., & Rakap, S. (2014). Oyun Türleri ve Çeşitli Örnekler. İçinde Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış (1. bs, ss. 87-111). Pegem Akademi Yayıncılık.

Sağlam, İ. (2000). Okulöncesi Eğitimde Taklit Etkinlikleri ve Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9(9), 557-564.

Sahlberg, P., & William, D. (2020). Bırakın Çocuklar Oyun Oynasın (B. A. Birer, Çev.; 1. bs). The Kitap Yayınları.

Saral, D. (2023). "Öğretimin Yolu Oyundan Geçer": Otizm Spektrum Bozukluğunda Oyun Becerilerine Yönelik Nitel Bir İnceleme. Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 385-419. https://doi.org/10.30561/sinopusd.1251140

Savina, E. (2014). Does Play Promote Self-Regulation in Children? Early Child Development and Care, 184(11), 1692-1705.

Sayan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 5(13), 0-0.

Sayar, K., & Benli, S. (2024). Dijital Çocuk (11. bs). Kapı Yayınları.

Sayar, T. E., & Özmen, S. (2022). Dijital Oyunlarda Avatar-Kimlik İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(1), Article 1. https://doi.org/10.33206/mjss.957375

Selçuk, M. (2015). Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler (6. bs). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Selçuk, Z. (2005). Gelişim ve Öğrenme. Nobel Yayınları.

Selçuk, Z. (2008). Eğitim Psikolojisi (15. bs). Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, S. (2011). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (20. bs). Pegem Akademi.

Sevimay Özer, D., & Özer, M. K. (2014). Çocuklarda Motor Gelişim (8. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Sevinç, M. (2004). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. Morpa Kültür Yayınları.

Seyhan, Ç., & Kalın, A. (2022). Çocukların Oyun Mekanı Olarak Sokak Algısı: Benim Hayal Sokağım. İçinde Ö. Demirel & E. Düzgüneş (Ed.), Peyzaj Araştırmaları II (ss. 1-19). Livre de Lyon.

Sezer, T., Yılmaz, E., & Koçyiğit, S. (2016). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Oyun Becerileri İle Aile-Çocuk İletişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(2), Article 2. https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455256

Shumway-Cook, A., & Woollacot, M. H. (2017). Motor Control: Translating Research into Clinical Practice (5. bs). Wolters Kluwer.

Slade, P. (1995). Child Play: It's Importance for Human Development. Jessica Kingsley Publishers.

Slavin, R. E. (2019a). Bilişsel, Dil ve Okuma-Yazma Gelişimi (B. Güzel, Çev.). İçinde Eğitim Psikolojisi: Kuram ve Uygulama (10. bs, ss. 28-51). Nobel Akademik Yayıncılık.

Slavin, R. E. (2019b). Eğitim Psikolojisi: Kuram ve Uygulama (10 (4)). Nobel Akademik Yayıncılık.

Slvain, R. E. (2019). Sosyal, Ahlâki ve Duygusal Gelişim (N. Özabacı, Çev.). İçinde G. Yüksel (Ed.), Eğitim Psikolojisi: Kuram ve Uygulama (10. bs, ss. 52-77). Nobel Akademik Yayıncılık.

Smilansky, S. (1968). The Effect of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children. Wiley.

Stevanne, A. (2008). Anne Babalar İçin Çocuk Yetiştirmede Oyunun Önemi (1. bs). Yakamoz Yayınları.

Suskind, D. (2020). Otuz Milyon Kelime: Çocuğunuzun Beynini Geliştirin (E. Eret & B. Satılmış, Çev.; 3. bs). Buzdağı Yayınevi.

Sutton-Smith, B. (2001). The Ambiguity of Play (2. bs). Harvard University Press.

Sümbüllü, Y. Z., & Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimi Açısından Önemi. Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(2), Article 2.

Şahin K., M., & Akman, B. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinin Gelişimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3), 749-770.

Şahin, S. (2008). 4 Yaş Çocuklarının Kavram Edinimlerinde Oyuncak Odaklı Ev Eğitim Programının Etkileri [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/226972

Şalcı, O. (2018). Akıllı Cihaz Kullanımının 3-6 Yaş Çocukların Gelişimine Etkisinin Okul Öncesi Öğretmenleri Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4, 53-63. https://doi.org/10.14230/joiss574

Şaşa, F. T. (2021). Öğretici Görüşlerine Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Kur'an Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamaları [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi]. https://tezara.org/theses/682196

Şensoy, S. (2022). 4-6 Yaş Kuran Kursu Öğreticilerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Konusundaki Görüşleri [Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. https://www.proquest.com/openview/a2969986e8e16c24d525cf6bb6fe3f50/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Şenyuva, M. (2023). Oyun Kuramları Üzerine Bir İnceleme [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Taştepe, T., Akyol K., A., Aydos, S., & Yavuz, E. C. (2017). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Oyunlarında Babanın Rolü. Sosyal Bilimler Dergisi, 12, 445-458. https://doi.org/10.16990/SOBIDER.3532

Tekke, M., Özer, B., & Taş, E. (2018). Türkiye'de Sınıf İçi Eğitimde Cezanın Etkisi: Disiplin Kurallarının Bilimsel Uygulanması. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(4), 19-27.

Temel, Z., & Çiftçi Dere, H. (2001). Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar Gazi Üniversitesi Ananokulu Anasınıfı Öğretmen El Kitabı (1. bs). YA-PA Yayınları.

Temir, H. (2021). Hz. Peygamber Döneminde Çocuk Oyunları ve Eğlence Araçları. Içinde K. Önemli, S. Yılmaz, A. Çiftçi, & C. Borsbuğa (Ed.), XIV. Uluslararası Mevlid_i Nebi Sempozyumu İslâm ve Çocuk 14-15 Aralık 2020 Tebliğler Kitabı (ss. 247-264). PDF: Harran Üniveristesi İlahiyat Fakültesi.

Temiz, S. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılşatıkları Öğrenci Davranış Problemleri, Bu Problemlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etkileri ve Bunları Yönetme Stratejileri. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 1(1), Article I.

Tercan, H., & Demircioğlu, H. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Üniversitesi, 6(2), Article 2. https://doi.org/10.21020/husbfd.541788

Thiagarajan, T. C., Newson, J. J., & Swaminathan, S. (2025). Protecting the Developing Mind in a Digital Age: A Global Policy Imperative. Journal of Human Development and Capabilities, 26(3), 493-504. https://doi.org/10.1080/19452829.2025.2518313

Thomas, D., & Brown, J. S. (2016). Yeni Nesi Öğrenme Kültürü (H. Uysal, Çev.; 1. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.

Topçu, S. (2018). Çocuk ve Sanal Ortam. Kocatepe Tıp Dergisi, 19(1), 27-33. https://doi.org/10.18229/kocatepetip.411206

Topsakal, B. (2024). Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programının (2022) Program Geliştirme İlkeleri ve Öğretici Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/102797/T11640.pdf?sequence=1

Tosun, C. (2021). Din Eğitimi Bilimine Giriş (11. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.

Töret, A. B. (2017). Balıkesir Oyun Evlerinde Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunlarının İşlevleri Üzerine Bir Değerlendirme. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28, Article 28.

Trawick-Smith, J. (2022). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim [Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı] (B. Akman, Ed. & Çev.; 5. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Tucker, K. (2016). Boğucu Hiçlik (D. Kurt, Çev.). SUB Yayınları.

Tuğrul, B. (2010). Oyun Öğretir, Oyun Sağlıktır: Geçmişten Geleceğe Okul Öncesi Eğitim. MEB Ders Kitapları.

Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S., & Çapan, A. S. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okuldaki Oyun Olanaklarının İncelenmesi. Trakya Eğitim Dergisi, 9(2), Article 2. https://doi.org/10.24315/tred.426421

Turaşlı Kuru, N. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. İçinde G. Haktanır (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş (2. bs, ss. 1-21). Anı Yayıncılık.

Turğut, Ü. (2024). Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Eğitsel Oyunla Kur'an Öğretimine Dair Öğrenci Görüşleri [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/890553

Türkmen, S., & Bayrakdar, N. (2020). Öğretici Görüşlerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Binalarının Fiziki İmkânlar Açısından Eğitime Elverişlilik Durumu (Gaziantep İli Örneği). Dini Araştırmalar, 23(58), 101-126. https://doi.org/10.15745/da.790879

Türkoğlu, B., & Uslu, M. (2016). Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 6, Article 6.

Ulutaş, A. (2011). Okul Öncesi Dönemde (6 yaş) Belli Başlı Oyunların Çocukların Psikomotor Gelişimine Etkisi [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü]. https://www.semanticscholar.org/paper/Okul-%C3%B6ncesi-d%C3%B6nemde-(6-ya%C5%9F)-belli-ba%C5%9Fl%C4%B1-oyunlar%C4%B1n-Uluta%C5%9F/782d1c04de9b92ea4634444e2f8eaf38c7ed8103#citing-papers

UNICEF. (1989, Kasım). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf

Urdoğan, A. B. (2019). Okul Öncesi Kur`an Kursu Öğretim Programının Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uşun, S., & Dilfiruz, C. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 125-138.

Uygun, N., & Kozikoğlu, İ. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9(2), 787-817. https://doi.org/10.18039/ajesi.582075

Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), Article 23.

Uzun, S. (2022). Dinî Gelişim Kuramları ve Erken Çocukluk. İçinde A. Öz (Ed.), Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi (1. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

Uzunöz, A., & Tükel, A. (2020). Covid 19 Sürecinde Evde Oyun Etkileşimli Baba Katılımı. Kapadokya Eğitim Dergisi, 1(2), Article 2.

Ünal, M. (2009). Çocuk Gelişiminde Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 95-109.

Ünsal, F. Ö. (2020). Oyun Türleri ve Oyun Alanları. İçinde A. Önder & H. Çiftçi Arslan (Ed.), Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme (2. bs, ss. 73-94). Nobel Akademik Yayıncılık.

Üzümcü, M. (2023). Okul Öncesinde Din Eğitimi. İçinde M. F. Genç (Ed.), Din Eğitimi (2. bs, ss. 93-120). Lisans Yayıncılık.

Üzümcü, M., & Çınar, N. (2020). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitsel Yeterlikleri ve Görev Yaptıkları Kurslarla İlgili Görüşleri. Trabzon İlahiyat Dergisi, 7(1), Article 1. https://doi.org/10.33718/tid.712965

Vatandaş, S. (2020). Sokaktan Ekrana: Oyunun Mekânsal ve İşlevsel Değişimi. Intermedia International E-journal, 7(12), Article 12.

Vygotsky, L. (1962). Thought and Language. MIT Press.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes. Harvard University Press.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The Development of Two Observational Tools for Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children. Metacognition and Learning, 4(1), 63-85. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1

Yağcı, S. (2018). Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/509014

Yağcı, S. (2020). Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı ve Müftülüklerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Çalışmaları. Balıkesir İlahiyat Dergisi, 11, Article 11.

Yalçın, H. (2022). Bir Araştırma Deseni Olarak Fenomenoloji. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(2), 213-232.

Yamaner, F. (2021). Temel Hareketler Dönemi. İçinde F. Yamaner & M. Çalbıyık (Ed.), Çocuklarda Motor Gelişim ve Oyun (2. bs, ss. 19-28). Nobel Akademik Yayıncılık.

Yamaner, F., & Çalbıyık, M. (2021). Eğitim ve Oyun. İçinde F. Yamaner & M. Çalbıyık (Ed.), Çocuklarda Motor Gelişim ve Oyun (2. bs, ss. 103-118). Nobel Akademik Yayıncılık.

Yamaner, F., & Denizci, T. (2021). Oyun. İçinde F. Yamaner & M. Çalbıyık (Ed.), Çocuklarda Motor Gelişim ve Oyun (2. bs, ss. 61-77). Nobel Akademik Yayıncılık.

Yatmaz, A. K., Gökçe, N., Çok, Y., Erdoğan, B. M., & Avaroğlu, N. (2021). Geleneksel Oyunların 3-6 Yaş Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimleri Üzerindeki Etkisi. Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 4(1), Article 1. https://doi.org/10.52974/jena.895835

Yavuz, C., & Şık, A. (2022). Kavram Öğretim Yöntemlerinde Oyun ve Oyuncağın Yeri. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12(1), Article 1. https://doi.org/10.18039/ajesi.830462

Yavuz Eren, K. (2022). Beyin Dostu Aile (1. bs). Cezve Kitap.

Yavuzer, H. (2005). Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna: Çocuk Psikolojisi (28. bs). Remzi Kitabevi.

Yavuz, K. (1988). Günümüzde Din Eğitimi. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Yayınları

Yazıbaşı, M. A. (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği ve Din Eğitimi (1. bs). Grafiker Yayınları.

Yazıbaşı, M. A. (2020). Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği). Dini Araştırmalar, 23(57), 95-116. https://doi.org/10.15745/da.749609

Yazıbaşı, M. A. (2022). 4-6 Yaş Kuran Kursu Öğreticilerinin Online Eğitim Tecrübeleri Üzerine Nicel Araştırma (Ankara Örneği). Journal of Analytic Divinity, 6(1), 33-61. https://doi.org/10.46595/jad.1081858

Yemenici, A. (2023). Din Eğitiminde Mekân, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi (1. bs). Grafiker Yayınları.

Yıldıran, B. (2022). Erken Çocukluk Dönemindeki Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Oyun Becerilerine İlişkin Görüşleri [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/773737

Yıldırım, S. (2022). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretici Kitaplarının Gelişim Psikolojisi Açısından Değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 36, 95-107. https://doi.org/10.20875/makusobed.1143487

Yılmaz, E. (2022). Sokak Oyunlarından Sanal Oyunlara Dijital Oyunların Gelişimsel Süreçlerinin Çocuk Kullanıcıların Ahlaki Gelişimleri Açısından Değerlendirilmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), Article 3. https://doi.org/10.17556/erziefd.1052883

Yılmaz, E., Yel, S., & Griffiths, M. D. (2022b). Dijital ve Geleneksel Oyun Oynayan Çocukların Değer Algılarının Karşılaştırılması: Türk ve İngiliz Örneklemleri. TED Eğitim ve Bİlim, 47(210), 41-66.

Yılmaz, N. (2016). Kur'an-ı Kerim'i Nasıl Öğretelim? Dem Yayınları. https://media.dem.org.tr/dir/dem/dem/yayin/goruntuleme/20181103212505_0.pdf

Yiğit, N., & Alat, K. (2022). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Anne/Baba Görüşleri. e-Kafkas Journal of Educational Research, 9(3), Article 3. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1140899

Yiğit, N., & Uzun, E. M. (2022). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 5(1), Article 1. https://doi.org/10.47477/ubed.1030715

Yiğit, N., & Uzun, E. M. (2023). Pandeminin Erken Çocukluk Dönemi Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına Etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 66, Article 66. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1093883

Yontar, A. (2022). Değerlerin Kaynağı ve Temelleri. İçinde A. Öz (Ed.), Erken Çocuklukta Ahlak ve Değer Eğitimi (1. bs, ss. 23-38). Nobel Akademik Yayıncılık.

Yorulmaz, B. (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunların Kullanımı. İçinde R. Kaymakcan, M. Zengin, & Ş. Arslan (Ed.), Türkiye'de Okullarda Din Öğretimi (1. bs, ss. 705-721). Dem Yayınları. https://www.researchgate.net/publication/284157517_Ilkogretim_Din_Kulturu_ve_Ahlak_Bilgisi_Derslerinde_Egitsel_Oyunlarin_Kullanimi

Yorulmaz, B. (2016). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi. https://www.academia.edu/44841161/4_6_Ya%C5%9F_Grubu_Kuran_Kursu_%C3%96%C4%9Freticilerinin_Drama_Y%C3%B6ntemi_Yeterliliklerinin_De%C4%9Ferlendirilmesi

Yorulmaz, B. (2019). Din Eğitiminde Kullanılan Eğitsel Oyunların Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığına Etkisi. Journal of International Social Research, 12(66), 962-977. https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3643

Yörükoğlu, A. (1993). Çocuk Ruh Sağlığı (18. bs). Özgür Yayın Dağıtım.

Yurdakul, Y., Beyazıt, U., & Ayhan, A. B. (2021). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Duygu Düzenleme Becerileri ile Etkileşimli Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(4), Article 4. https://doi.org/10.32709/akusosbil.874538

Yüksel, Z. (2021). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Öğrerim Yöntemleri Açısından Yeterlik Algıları (Çankırı Örneği). Dini Araştırmalar, 24(60), Article 60. https://doi.org/10.15745/da.907866

Yüksel, Z. (2022). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programının Duyuşsal Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11(3), 1633-1650. https://doi.org/10.15869/itobiad.1114869

Zengin, H. K. (2002). Eğitsel Oyunlar ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı: C. 140 y. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. https://tezara.org/theses/122328

Zengin, Z. S., Yemenici, A., Serinsu, M. E., & Yazıbaşı, M. A. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sistemi ile İlgili Tecrübelerinin Değerlendirilmesi Üzerine Nicel Bir Araştırma. Ulum Dinî Tetkikler Dergisi, 4(1), 231-264.

EKLER

Ek 1. Etik Kurulu Proje Onay Belgesi

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ (AYBÜ)
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY BELGESİ

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden Hülya Kurukahveci'nin, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Kurs İçerisindeki Oyun Deneyimleri (Ankara Örneği)" adlı araştırması değerlendirilmiştir.*(Bu kısım başvuru sahibi tarafından doldurulmalıdır)*

Proje etik açısından uygun bulunmuştur. [X]

Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir. [ ]

Proje etik açısından uygun bulunmamıştır. [ ]

AYBÜ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Araştırma kodu (Yıl – Araştırma sıra no)	2023-224
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	10.11.2023
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar no	22.11.2023-09-224
Yer	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Esenboğa Külliyesi
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.

KURUL BAŞKANI VE ÜYELER:

		İMZA
Prof. Dr. Zafer ÇELİK	Başkan	
Prof. Dr. Suat ERDEM	Üye	
Doç. Dr. Bahar İNKAYA	Üye	
Doç. Dr. Bayram SİNKAYA	Üye	
Doç. Dr. Hakan DULKADİROĞLU	Üye	
Doç. Dr. Halime Şenay GÜZEL	Üye	
Doç. Dr. Keziban Büşra KAYNAK EKİCİ	Üye	
Dr. Öğr. Üyesi Asuman ÇUKUR	Üye	
Dr. Öğr. Üyesi Esin KIVRAK KÖROĞLU	Üye	
Dr. Öğr. Üyesi İrem ŞENGÜL	Üye	
Dr. Öğr. Üyesi İpek METE	Üye	

9

Ek 2. Ankara Müftülüğü Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
İl Müftülüğü

Sayı : E-54404498-251.99-4505698 08.12.2023
Konu : Hülya KURUKAHVECİ (20210849)'nin Araştırma İzni Talebi

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Ankara Valiliğinin (İl Müftülüğü) 07.12.2023 tarihli ve E-54404498-251.99-4502238 sayılı oluru.

İlimiz Altındağ İlçe Müftülüğüne bağlı Aktaştepe Kur'an Kursu Öğreticisi ve Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Din Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Hülya KURUKAHVECİ (20210849)** Altındağ, Çankaya, Çubuk, Elmadağ, Mamak ve Yenimahalle İlçelerimizde "**4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerin Kurs İçerisindeki Oyun Deneyimleri "** konulu tez çalışmasına için izin talebine dair olur İlgi'de kayıtlı olarak gönderilmiştir.

Bu itibarla; adı geçen kişiye söz konusu çalışması için İlçe Müftülüğünüzce gerekli kolaylığın sağlanması hususunda;

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Aynur YAŞAR
Vali a.
İl Müftü Yardımcısı

Dağıtım:

ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ÇUBUK KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ELMADAĞ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
MAMAK KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: CE96D22E-2D9F-49C1-91D7-DA09C976F58A Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/

Kültür Mah.Olgunlar Sk.No:29/A 06640 Yenişehir ÇANKAYA/ANKARA
0 312 417 01 64
0 312 417 08 61
KEP Adresi : ankarailmuftulugu@hs03.kep.tr
Bilgi için:Sultan KARATAŞ
Memur (Ş) (5-15)

Ek 3. Ders Kredileri Tablosu

Yarım Gün, Alternatif-1

Alan Adı	Haftalık Kredisi	Toplam Kredisi
Kursa Uyum Süreci	25 (2 Hafta)	25×2=50
Dini Bilgiler Alanı	5	5×32=160
Değerler Eğitimi Alanı	5	5×32=160
Kur'an-ı Kerim Alanı	5	5×32=160
Tamamlayıcı Kazanımlar Alanı	5	5×32=160
Beslenme ve Temizlik Alanı	5	5×32=160

Yarım Gün, Alternatif-2

Alan Adı	Haftalık Kredisi	Toplam Kredisi
Kursa Uyum Süreci	30 (2 Hafta)	30×2=60
Dini Bilgiler Alanı	**7**	**7**×32=224
Değerler Eğitimi Alanı	8	8×32=256
Kur'an-ı Kerim Alanı	5	5×32=160
Tamamlayıcı Kazanımlar Alanı	5	5×32=160
Beslenme ve Temizlik Alanı	5	5×32=160

Tam Gün (60 Saatlik)

Alan Adı	Haftalık Kredisi	Toplam Kredisi
Kursa Uyum Süreci	60 (2 Hafta)	60×2=120
Dini Bilgiler Alanı	10	10×32=320
Değerler Eğitimi Alanı	15	15×32=480
Kur'an-ı Kerim Alanı	10	10×32=320
Tamamlayıcı Kazanımlar Alanı	10	10×32=320
Beslenme ve Temizlik Alanı	15	15×32=480

Ek 4. Görüşme Formu

SORU TEMALARI	SORULAR
Kişisel Bilgiler	**1.** Kendinizi kısaca tanıtabilir misiniz?
Oyunun Anlamına Dair Görüşler	**2.** Oyun/oyun oynamak sizce ne anlama gelmektedir?
Oyun-Eğitim/Din Eğitimi İlişkisi	**3.** Oyunla eğitim arasında bir ilişki var mı? Neler söylemek istersiniz? **4.** Oyunla din eğitimi hakkında neler söylenilebilir? **5.** Oyunla eğitimin derslerin verimliliğine herhangi bir katkısının olduğunu deneyimliyor musunuz? **6.** Peki çocukların aldıkları din eğitiminin oyunlarına yansımaları nasıl?
Oyunu Derse Taşıma Durumları	**7.** Sizce tabi olduğunuz müfredatınızda farklı farklı dersleriniz için oyuna yer verme durumu nasıl? Yeterli buluyor musunuz? **8.** Kendi uyguladığınız programınızda farklı dersler için oyuna yer verme durumunuzla ilgili neler söylemek isterisiniz? **9.** Kendi programınızdaki oyunlara nerelerden ulaşıyorsunuz? **10.** Oyunları konu öğretiminin daha çok hangi aşaması için kullanıyorsunuz?
Ders İçi Oyun Deneyimleri	**11.** Ders içerisinde oyun oynarken yaşadığınız durumlar nelerdir?
Ders Dışı Oyun Deneyimleri	**12.** Serbest oyun vakti yapıyor musunuz? **13.** Serbest oyun vaktinde kendiniz ve çocuklar açısından neler deneyimliyorsunuz? **14.** Çocuklar oyun oynarken bunu dersle ilgili bir kazanıma dönüştürdüğünüz zamanlar oluyor mu? **15.** Serbest oyun vaktinden derse geçerken neler deneyimliyorsunuz? **16.** Serbest oyunun eğitime/derse herhangi bir katkısının olduğunu deneyimliyor musunuz?
Çocukların Oyun Deneyimlerine Dair Sorular	**17.** Deneyimlerinize/gözlemlerinize göre çocuk için oyun ne anlama gelmektedir? Neler yaşıyorlar? **18.** Dijital oyun oynayan ve ekrana çok maruz kalan çocukların oyun

	algıları ve bu durumun onlardaki yansımaları olarak neler gözlemliyorsunuz? **19.** Çocukların oyun kurabilmeleri konusunda dikkatinizi çeken şeyler neler oluyor? **20.** Çocukların en çok hangi oyunları oynadıklarını gözlemliyorsunuz? **21.** Bir mekân olarak sınıf ve oyun odasının çocukların oyunlarına yansıması hakkında neler söylemek istersiniz? **22.** Oyun oynayan çocuğa o esnada Kur'an ya da başka bir ders öğretmek istediğinizde çocukların tepkileri nasıl oluyor? **23.** Oyun oynayan çocukların gelişimleri konusunda neler gözlemliyorsunuz? **24.** Bir eğitim-öğretim dönemi içerisinde çocukların oyun tercihlerinde nasıl değişiklikler oluyor? **25.** Gözlemlerinize göre çocukların yaş dönemleri ile oyun tercihleri arasında nasıl bir ilişkiden söz edilebilir? **26.** Kendi çocukluğunuzda oynadığınız oyunlarla çocukların oyunları arasında farklılıklar var mı?
Son Sorular	Kıymetli vaktinizi ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Eklemek ya da çıkarmak istediğiniz bir konu var mı? Şu soru da sorulsaydı dediğiniz bir soru var mı? Bu görüşmeden memnun kaldınız mı, size bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?