

APA VE DİL Editörlerinin eleştirileri yazara gönderildi

ATIF SİSTEMİNDE ÇOK CİDDİ SIKINTILAR SÖZ KONUSU DEĞİL ANCAK, APA6 GÖRE YENİDEN

GÖZDEN GEÇİRİLMESİNDE FAYDA VAR:

ÖRNEĞİN: kısaltmalar ilk atıflarda verilmez daha sonra verilir. İLK ATIF (National Association for the Education of Young Children, 1995). Sonraki atıflarda (NAEYC, 1995) şeklinde verilir.

2: Bazı atıflarda Merey ve arkadaşları bazılarında Merey ve diğerleri şeklinde verilmiş. Bir tutarlık olması açısından Merey ve diğerleri almasında fayda var.,

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ OYUN ALGILARININ İNCELENMESİ

Öz: Erken çocukluk eğitim programlarında oyun, eğitimin merkezinde görülmektedir. Bu nedenle oyun kavramının çocuklar tarafından nasıl algılandığının bilinmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırma, Olgu Bilim Deseni'nde gerçekleştirilmiştir. Oyun olgusu, 13 altı yaş çocuğunun çektikleri fotoğraflar ve bunlar üzerine yapılan görüşmeler aracılığıyla incelenmiştir. Veriler, betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Bulgulara göre bir etkinliğin oyun olabilmesi için; etkinliğin içinde oyuncak olması, çocuğun oyuncakla teması olması, eğlenceli olması, planlamanın çocuklar tarafından yapılması gerekmektedir. Ayrıca çocuklar öğretmenlerin oyunlara katılmadıklarını ve evde genelde yalnız oynadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin planlamalarında kazanım ve göstergeleri çocukların algıladıkları şekliyle oyunun içine gizlemeleri gerektiği, ebeveynlerin ve öğretmenlerin akademik kaygılarla çocukların oyunlarında engelleyici olmamaları, çocukların oyun ihtiyaçlarına daha duyarlı olmaları gerektiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: oyun algısı, çocuk fotoğrafları, okul öncesi eğitim

ANALYSIS OF THE PRESCHOOL CHILDREN'S PERCEPTIONS ABOUT PLAY

Abstract: Plays in early childhood curriculum are considered as in the core of the education process. Therefore, it is important to know how early childhood age children percept the concept of play. The purpose of this study is to identify the perceptions of early childhood age children about the concept of play. The study was designed in phenomenology. The phenomenon of play was analyzed via the photographs taken by 13 children under the age of six and the interviews on these photographs. Data were analyzed by descriptive analysis technique. According to the findings, for an activity to be a play; toys must be used in the activity, a child must touch the toys, the activity must be enjoyable and planning must be made by the children. Moreover, children expressed that teachers do not participate the plays and they play alone at home in general. As a result, it can be said that teachers should hide the attainments and indicators into the plays in the process of planning, teachers and parents should not be preventive with their academic worries while children are playing and they should be more sensitive for the playing needs of children.

Keywords: perceptions of play, children photographs, pre-school education

GİRİŞ

Oyun, insanoğlunun var oluşundan bu yana sürdürdüğü, yaşamla birlikte başlayan, farklılaşarak ve gelişerek devam eden, farklı ilgi ve gereksinimlerin en doyurucu kaynaklarından biri olan (Tuğrul, 2010) ve çocukların dünyayı anlamalarını, diğer çocuklarla etkileşim kurmalarını, duygularını kontrol ve ifade edebilmelerini ve sembolik temsil yeteneklerinin gelişmesini sağlayan önemli bir araçtır (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1995).

Oyun kavramı, uzun yıllar boyunca farklı teori ve disiplinler tarafından incelenmiştir (Saracho, 2004). Psikanalitik Kuram, ağırlıklı olarak oyunu çocukların duygusal gelişimi ile ilişkilendirmiştir. Bu kurama göre oyunun işlevi, çocuğun çevresinde yaşanan olumsuz ve travmatik olaylardan kaynaklanan duygularla baş edebilmesine yardımcı olmaktır (Barnett, 2013). Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'nda oyun, çocuğun tekrarlar yoluyla sahip olduğu becerileri geliştirmesine ve ileriki öğrenmelerinin ön uygulamalarına yardımcı olan bir araç olarak görülmektedir (Onur ve Güney, 2004). Bu kurama göre çocuğun oynadığı oyun onun bilişsel gelişiminin bir göstergesidir (Piaget, 1962). Montessori ise oyunu, çocuğun gelişim araçlarından biri ve en önemli işi olarak görmektedir (Kayılı, 2010). Söz konusu çağdaş kuramların oyun kavramına yönelik ortak yaklaşımı; oyun, çocuğun gelişiminin bir göstergesi olarak kabul edilmekle beraber büyüme ve olgunlaşmanın da etkisiyle zaman içinde görünüm, işlev ve etkilerinin de değişebildiğidir. Piaget'in (1962) oyuna ilişkin görüşlerinden sonra oyun kavramı araştırmacılar tarafından yoğun ilgi görmüştür. Oyun kuramları ışığında oyun kavramının nasıl tanımlandığı ve işlevleri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Nitekim alan yazın incelendiğinde oyun kavramının yaşanılan kültüre göre farklılaştığı görülmektedir. Toplumların oyun kavramına yüklediği anlam; ekonomik duruma, değerlere ve eğitim durumuna göre değişiklik göstermektedir.

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de okul öncesi eğitimin en temel ilkelerinden biri oyun temelli olmasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na (2013) göre "Çocuk oyun aracılığıyla öğrenir, kendini ve içinde yaşadığı dünyayı oyunla tanır ve kendini en iyi oyun sırasında ifade eder, kritik düşünme becerilerini oyun içinde kazanır. Çocuğun dili oyundur. Programda kazanım ve

göstergeler ele alınırken oyunun bir yöntem ve/veya etkinlik olarak kullanılması özellikle önerilmektedir. Oyun aracılığıyla öğrenme bu programın ve okul öncesi eğitiminin ayrılmaz parçası olarak görülmektedir.” Tüm dünyada erken çocukluk eğitim programlarında oyun eğitimin merkezinde görülmekte ve eğitim sürecinin planlanması ve uygulanmasında en önemli araç olarak kullanılmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalar oyunun öğrenme sürecine dâhil edildiğinde çocukların performanslarının önemli ölçüde arttığını söylemektedir. Örneğin Thomas, Howard ve Miles’in (2006) yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının oyun etiketi ile yapılan etkinliklerde daha başarılı oldukları görülmektedir. Yine benzer bir çalışmada çocukların “oyun gibi” etiketlenen etkinliklerde diğer etkinliklere kıyasla dikkat toplama ve sürdürmede daha başarılı oldukları, daha fazla gülümsedikleri ve daha motive oldukları bulunmuştur (Howard ve McInnes, 2012). Ayrıca başka bir çalışmada çocukların oyun ve oyun olmayan aktiviteler arasında ayırım yapabildikleri sonucuna da ulaşılmıştır (McInnes, Howard, Miles ve Crowley, 2010). Bu araştırmalar çocuklar için “oyun” kelimesinin “sihirli bir anahtar” olduğunun ve manipülasyon dahi olsa çocukları en üst seviyede motive ettiğinin göstergesidir. Bu bağlamda oyun kavramının çocuklar tarafından nasıl algılandığının bilinmesi eğitim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarını belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocukları oyunu nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerine etki eden faktörler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden Olgu Bilim Deseni’nde gerçekleştirilmiştir. Bu desen farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir

anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşantımızda; olaylar, algılar, deneyimler, kavram ve durumlar olarak karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan çalışmada da hayatımızın tüm aşamalarında karşılaştığımız oyun kavramını okul öncesi dönem çocuklarının algıları ışığında betimlemek amacıyla Olgu Bilim Deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Oyun da çocuğun zihinsel yapısından kaynaklanır ve ancak bu yapı tarafından açıklanabilir (Nicolopoulou, 2004; Akt: Güler, 2007). Bu nedenle bu çalışmada oyun olgusu, okul öncesi dönem çocuklarının çektikleri fotoğraflar aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Aydın ili merkez ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında eğitim gören 13 altı yaş çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sadece altı yaş grubu çocuklar ile gerçekleştirilmesinin sebebi hem anaokullarındaki hem de anasınıflarındaki çocukların algılarına başvurabilmektir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi görel olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada yer alan çocukların belirlenmesinde öncelikle Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden daha sonra okul müdürlüklerinde ve velilerden gerekli izinleri alınmıştır. Söz konusu izinlerden sonra araştırmaya katılmak isteyen çocukların ebeveynlerinin demografik bilgileri incelenmiş ve farklı sosyal, kültürel, ekonomik ailelerden gelen çocuklar belirlenmiştir. Araştırmaya katılan fakat daha sonra veri paylaşmak istemeyen çocuklar araştırmadan çıkarılmıştır. Ayrıca araştırmanın raporlaştırılması sürecinde çocukların isimleri değiştirilerek sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların oyun kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla çocuk fotoğrafları ve görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çocuk Fotoğrafları

Çocuk Fotoğrafları son yıllarda çocuklarla yapılan araştırmalarda özellikle çocuk perspektifinin ortaya çıkarılmasında kullanılan bir tekniktir. Bu teknik, çocukları araştırmanın bir parçası olmaktan ziyade odak noktası haline getirmesi bakımından nitel araştırmalarda sıkça tercih edilmektedir (Barker ve Weller, 2003; Clark ve Moss, 2001; Cook ve Hess, 2003; Rasmussen ve Smidt, 2001). Çocukların yaşantıları ve algıları ile ilgili yapılan araştırmalarda fotoğraf kullanmanın bir takım avantajlarından söz etmek mümkündür. Öncelikle çocuklara fotoğraf makinesinin sorumluluğunun verilmesi onların kendilerini güçlü hissetlerini sağlamaktadır. Fotoğraf makinesi ile istediği fotoğrafı çekme özgürlüğü, çocuğu dolaylı veya istemsiz yönlendirmelerden de koruyacaktır. Çünkü araştırmacı fotoğraf makinesini çocuklara vererek veri toplama ile ilgili süreci çocuğun inisiyatifine bırakmaktadır. Çocuk fotoğraflarının bir diğer avantajı ise görüşmelerin araştırmacı perspektifinde değil çocuğun çektiği fotoğraflar yani çocuğun perspektifinde yürütülmesidir. Böylece görüşmede ne konuşulacağına araştırmacı değil çocuklar karar vermiş olurlar (Dockett ve Perry, 2005; Einarsdottir, 2005; Punch, 2002). Çocuk fotoğraflarının bir başka avantajı da özellikle küçük yaş çocuklarına sözlü iletişimin dışında alternatif iletişim kanalı açmasıdır. Özellikle Regio Yaklaşımında çocukların kendilerini ifade ederken çok farklı sembolik araçlardan yararlandıkları, kendilerini resim, heykel, dramatik oyun gibi farklı araçlarla da ifade edebildikleri bilinmektedir. Regio yaklaşımında buna “Çocuğun 100 Dili” adı verilir (Rinaldi, 2001).

Görüşme

Görüşme, nitel araştırmalarda çok sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Bu araştırmada da çocukların çektikleri fotoğraflar ışığında okul öncesi dönem çocuklarının oyun kavramına ait algıları görüşmeler aracılığıyla belirlenmeye

çalışılmıştır. Görüşmeler açık uçlu yoğunlaşmış görüşme şeklinde gerçekleşmiştir. Açık uçlu yoğunlaşmış görüşmede araştırmacının elinde önceden belirlenmiş bir konu vardır ama önceden hazırlanmış sorular yoktur. Araştırmacı görüşmenin akışı içinde önceden saptadığı konuya yoğunlaşmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Toplanması

Araştırmacı veri toplama işlemine başlamadan önce katılımcı çocuklarla okul öncesi öğretmenleri eşliğinde araştırmanın konusu ve veri toplama işlemi ile ilgili ön görüşme gerçekleştirmiştir. Yapılan ön görüşmelerde veri toplama aracı olan fotoğrafların çocuklar tarafından çekilmesi gerektiğinden her bir çocuğa fotoğraf makinesinin nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. Öncelikle çocuklardan bir hafta boyunca okulda ve evde oyun ile ilgili ve oyun ile ilgili olmadığını düşündüğü anların fotoğraflarını çekmeleri istenmiştir. Sonra çocuklarla açık uçlu yoğunlaşmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde çocuklardan fotoğrafları, oyun olanlar ve oyun olmayanlar olarak sebepleri ile birlikte kategorize etmeleri istenmiştir (Bu fotoğraf oyun ile ilgili, çünkü... Bu fotoğraf oyun ile ilgili değil, çünkü...). Çocukların çektikleri fotoğraflar ışığında yapılan görüşmelerde araştırmacı çocukların oyun kavramına dair algılarını belirlemeye yönelik sorular yönlendirmiştir.

Verilerin Analizi

Çocukların çektikleri fotoğraflar ve fotoğraflarla ilgili yapılan görüşmeler vasıtasıyla elde edilen ham veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı betimsel analiz yaklaşımında amaç, elde edilen verinin özgün formuna mümkün olduğu kadar sadık kalınarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiş olur. Ardından, araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur ve düzenler. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi

önem taşımaktadır. Bu aşamadan sonra araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bunun için gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurmak zorunda kalabilir. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da araştırma soruları tema olarak belirlenmiştir. Çocukların çektikleri fotoğraflar ile ilgili yapılan görüşmeler kameraya kaydedilmiş ve ham veriler yazılı doküman haline getirilmiştir. Verilerin analizinde NVivo Nitel Araştırma Yazılımı'ndan yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık en önemli ölçütlerden biridir (Creswell, 2009). Bu araştırmada da inandırıcılığı sağlayabilmek adına bazı önlemler alınmıştır. Kodlar ve kategoriler; ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş, ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda oluşturulmaya gayret edilmiştir. Araştırmada dış geçerliği artırabilmek amacıyla araştırma süreci detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini artırabilmek amacıyla bulgular yorum yapılmadan ve birebir alıntılar yapılarak sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çocuklardan elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli bir başka öğretim üyesi tarafından da kodlanmıştır. Her iki kodlamaya Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik= Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) uygulanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum %92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70 veya üzeri çıkması yeterli görülmektedir. Araştırmanın dış güvenirliliğini artırabilmek amacıyla ham veriler ve kodlar ışığında oluşturulan kategoriler başka araştırmacılar tarafından incelenebilecek şekilde araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları araştırma soruları ışığında ve sırasında sunulmaktadır.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Tanımı

Altı yaş okul öncesi çocuklarına göre bir etkinliğin oyun olabilmesi için etkinliğin içinde oyuncak olması gerekmektedir. Örneğin Esin'in çektiği fotoğrafta dramatik oyun merkezinde halının üzerinde bir pelüş aslan görülmektedir.

Araştırmacı: Çektiğin bu fotoğraf oyun mu?

Esin: Evet. Bu oyun fotoğrafı.

Araştırmacı: Neden bu fotoğrafı oyun olarak tanımladın Esin?

Esin: Çünkü oyuncak var. Biz onunla oynuyoruz.

Çocuklara göre etkinliğin oyun olabilmesi için oyuncakların var olması gereklidir ancak yeterli değildir. Çocuğun oyuncakla teması olması ve hareketli olması gerekmektedir. Çocuğun aktif olmadığı şeyler onlara göre oyun değildir. Örneğin Çağdaş'ın çektiği fotoğrafta yerde çok miktarda Lego parçaları durmaktadır.

Araştırmacı: Çağdaş bu fotoğraf oyun mu?

Çağdaş: Hayır, bunlar oyun değil.

Araştırmacı: Ama yerde Lego parçaları var. Sen onlarla oynamıyor musun?

Çağdaş: Evet işte onu diyorum. Lego'lar yerde durursa oyun değildir. Oyun olması için onlarla oynuyor olmam lazım.

Eğlenmek bir etkinliğin oyun olup olmaması ile ilgili önemli bir ölçüttür. Çocuklar yapılan etkinlikten zevk alıyorsa bu onlar için oyundur. Örneğin Elif'in çektiği fotoğraflardan birinde tavana asılı bir tırtıl mobili vardır.

Araştırmacı: Elif bu fotoğraf oyun mu?

Elif: Hayır. Bu fotoğrafta kâğıttan tırtıl yaptık onun fotoğrafı.

Araştırmacı: Neden oyun değil?

Elif: Oynamak için değil duvara asmak için yaptık.

Elif'in çektiği başka bir fotoğrafta duvara asılı olarak duran geometrik şekiller vardır.

Araştırmacı: Elif bu fotoğraf oyun mu?

Elif: Evet, bu oyun.

Araştırmacı: Anlıyorum ama bir önceki fotoğrafta tırtıl mobiline oyun değil demiştin. Bu neden oyun? Açıklar mısın?

Elif: Bu oyun çünkü bu mobillere zıplayıp dokunmaya çalışıyoruz. Hoplamak çok eğlenceli.

Benzer şekilde Özgür'ün çektiği fotoğraflarda annesi vardır. Özgür fotoğraflardan birinin oyun diğerinin oyun olmadığını söylemiştir.

Araştırmacı: Bu fotoğrafı neden çektin?

Özgür: Annemi çekmek istedim.

Araştırmacı: Bir oyun mu oynuyorsunuz?

Özgür: Hayır. Annem sadece oturuyor.

Araştırmacı: Bu fotoğrafta da annen var galiba. Bu oyun ile ilgili mi?

Özgür: Evet, bu oyun. Çünkü ben annemle boğuşuyorum ve çok eğleniyorum. Ama bazen sadece oturuyoruz.

Çocuklara göre bir etkinliğin eğlenceli olması, ondan keyif almaları o etkinliğin oyun olarak tanımlanması için yeterli değildir. Örneğin Tahsin'in çektiği bir fotoğrafta televizyonda çizgi film görüntüsü yer almaktadır. Tahsin bu fotoğrafı oyun olarak tanımlamamıştır.

Araştırmacı: Bu fotoğraf oyun ile ilgili mi Tahsin?

Tahsin: Hayır, bu oyun değildir.

Araştırmacı: Neden oyun değil? Açıklar mısın? Eğlenceli değil mi?

Tahsin: Eğlenceli, komik şeyler oluyor ama çizgi filmler oyun değildir.

Etkinliğin oyun olabilmesi için planlamanın çocuklar tarafından yapılmış olması gerekir. Örneğin Hüseyin'in çektiği fotoğraflardan birinde spor salonundaki çocuklar fiziksel egzersiz yapmaktadırlar.

Araştırmacı: Hüseyin, bu fotoğraf oyun ile mi ilgili?

Hüseyin: Hayır. Jimnastik öğretmeni mekik hareketi ve başka hareketler yaptırıyor. O yüzden oyun değil. Spor hareketleri oyun değildir.

Yine Hüseyin'in çektiği bir başka fotoğrafta sınıf arkadaşları egzersiz hareketlerine benzer hareketler yapmaktadırlar.

Araştırmacı: Hüseyin bu fotoğraf oyun mu?

Hüseyin: Evet burada oyun oynuyoruz.

Araştırmacı: Ne oynuyorsunuz.

Hüseyin: Öğrendiğimiz jimnastik hareketlerini yapıyoruz.

Araştırmacı: Ama spor salonundaki fotoğrafa oyun değil demiştin. Bu fotoğrafın farkı ne?

Hüseyin: Bu fotoğrafta biz kendimiz yapıyoruz çünkü.

Benzer şekilde Işıl'ın çektiği fotoğraflarda da bu bulguyu destekler ifadelerle rastlanmaktadır. Fotoğraflardan ikisinde çocuklar oyuncakları sepete toplamaktadırlar. Birinci fotoğraf ile ilgili yaşanan diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Işıl bu fotoğraf oyun ile ilgili mi?

Işıl: Hayır, bu fotoğrafta arkadaşlarım oyuncakları topluyorlar. Oyuncak toplamak oyun olmaz.

Işıl'ın çektiği ikinci fotoğraf ile ilgili yaşanan diyalog ise şu şekildedir:

Araştırmacı: Işıl bu fotoğraf oyun ile ilgili mi?

Işıl: Evet, bu oyundur. Çünkü oyuncakları sepete basket atmaca oynuyoruz.

Çocuklar okulda gerçekleştirilen rutin etkinliklerin çoğunun oyun olmadığını düşünmektedirler. Örneğin Başak'ın çektiği fotoğraflardan birinde boyama çalışması yapan arkadaşları yer almaktadır.

Araştırmacı: Başak bu fotoğraf oyun mu?

Başak: Hayır, bu sadece resim çalışması yapanların fotoğrafı.

Araştırmacı: Resim yapmayı sevmiyor musun?

Başak: Çok seviyorum ama resim yapmak oyun değildir. Oyun oynamıyorlar ki bu fotoğrafta, oyuncak da yok.

Yine sınıf içi rutin etkinliklerin oyun olmadığı yönünde bir başka diyalog Özgür ile yaşanmıştır. Özgür'ün çektiği fotoğrafta matematik öğrenme merkezinde yer alan sayılar görünmektedir. Özgür bu fotoğrafın niçin oyun olmadığı şu şekilde dile getirmiştir:

Özgür: Bu fotoğraf oyun değil çünkü matematik bize sayıları öğretir. Oyun oynamak için değil bir şeyler öğrenmek için çalışırız. Matematik dersinde oyun oynamıyoruz zaten.

Benzer şekilde bir başka diyalog eve gönderilen çalışma yapraklarının fotoğrafını çeken Kadir ile yaşanmıştır. Çocuk çalışma yapraklarının görüldüğü fotoğrafın oyun olmadığını şu şekilde açıklamıştır:

Kadir: Bu fotoğrafta oyun yok çünkü bunlar ödev.

Araştırmacı: Ödevler oyun olmaz mı? Ödevler nasıl olursa oyun olabilir?

Kadir: Hayır, ödev oyun olmaz.

Çocuklardan biri uzun süre dikkat gerektiren ve karmaşık kuralları olan etkinliklerin oyun olmadığı çünkü sıkıldığını dile getirmiştir. Tahsin'in okulda çektiği fotoğrafta satranç-dama seti bulunmaktadır.

Tahsin: Bu fotoğraf oyun değil çünkü istediğin zaman bırakamıyorsun. Hep kural hep kural.

Araştırmacı: Anlıyorum ama satranç oyununun kuralları olmak zorunda. Kuralları olmasaydı oyun olur muydu?

Tahsin: Hayır yine olmazdı. Çok sıkıcı ve zor.

Çocukların Oyun Tercihlerine Etki Eden Faktörler

Çocuklarla yapılan görüşmelerde okulda ve evde olmak üzere ne zaman, nerede ve ne oynadıkları ve oyunlarına etki eden faktörler ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Okulda Oyun

Çocuklar okulda ne zaman, nerede ve ne oynanacağına karar veren kişinin okul öncesi öğretmeni olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmacı: Okulda ne zaman oyun oynuyorsunuz?

Demir: Öğretmen izin verdiği zaman oynuyoruz. Ama tam oyun oynarken oyunu bitirmemiz gerektiğini, oyuncakları toplamamız gerektiğini söylüyor.

Araştırmacı: Peki, nerede oynuyorsunuz?

Demir: Blok köşesinde oynuyoruz.

Araştırmacı: Başka nerede oyun oynamak isterdin?

Demir: Spor salonunda top havuzunda, arka bahçede oynamak isterdim.

Çocukların büyük bir kısmı oyunun serbest zamanda oynandığını, bu zamanlamanın öğretmen tarafından yapıldığı ama bu durumdan hoşnut olmadıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmacı: Ne zaman oyun oynuyorsunuz?

Selin: Serbest zamanda.

Araştırmacı: Serbest zaman olduğunu nasıl anlıyorsun? Kim söylüyor sana oyun oynayabileceğini?

Selin: Öğretmenim serbest zamanda istediğiniz oyunu oynayabilirsiniz diyor. Ama diğer zamanlar etkinlik yapıyoruz. Oyun oynamıyoruz.

Bir başka diyalogda, oyunun sadece sınıfta ve öğretmenin belirlediği zamanda oynandığına dair ifadeler yer almaktadır.

Araştırmacı: Nerede oyun oynuyorsunuz Mustafa?

Mustafa: Sınıfta oynuyoruz, diğer yerlerde öğretmen izin vermiyor.

Araştırmacı: Sen nerede oynamak isterdin?

Mustafa: Her yerde oynanabilir bence. Mesela spor salonunda, arka bahçede, ön bahçede, yemekhanede.

Araştırmacı: Yemekhanede ne oynanır ki?

Mustafa: Patates püresine yüz yapıyorum ben evde. Annem bir şey demiyor ama öğretmenim kızıyor.

Oyun alan tercihlerinin öğretmenler tarafından yapıldığı ile ilgili başka bir diyalogda öğretmenlerin açık hava etkinliklerini tercih etmediklerine yönelik ifadeler yer almaktadır.

Işıl: Oyunlarımızı sınıfta oynuyoruz çünkü öğretmen sadece burada oynamamıza izin veriyor.

Araştırmacı: Siz nerede oynamak isterdiniz?

Işıl: Bahçede kümeslerin orada oynamak isterdim ama öğretmenimiz bahçeye çıkarmıyor.

Çocuklar okulda oyunlarını bireysel veya küçük gruplarla oynadıklarını dile getirmişlerdir. Bireysel oyunlarda sınıf içinde var olan oyuncakların tercih edildiği, küçük grup oyunlarında ise genelde kızlar-erkekler olarak ilgi grupları oluşturdukları belirlenmiştir. Hüseyin'in çektiği fotoğrafta arkadaşı oyuncak araba ile görünmektedir.

Araştırmacı: Hüseyin bu fotoğraf oyun mu?

Hüseyin: Evet, Çağdaş oyun oynuyor. Elinde araba var baksana.

Araştırmacı: O araba Çağdaş'ın mı?

Hüseyin: Hayır, o sınıfın oyuncağı. Bazen ben de oynuyorum onunla.

Hüseyin'in çektiği başka bir fotoğrafta üç kız çocuğu görünmektedir. Fotoğrafa ilişkin diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Bu fotoğrafta ne oluyor? Oyun mu?

Hüseyin: Evet, kızlar evcilik oynuyor. Onlar hep beraberdir zaten.

Araştırmacı: Beraber oynamıyor musunuz? Hep ayrı mı oynuyorsunuz oyunlarınızı?

Hüseyin: Evet, onlar evcilik oynuyor biz ise arabaları garaja park etme oyunu oynuyoruz.

Okulda oyun ile ilgili son bulgu ise öğretmenlerin sınıf içinde çocukların oyunlarına katılmadıkları daha doğrusu çocukların öğretmenleri oyun arkadaşı olarak

düşünmedikleridir. Elif'in çektiği fotoğrafta birkaç çocuk ve öğretmeni görünmektedir. Elif bu fotoğrafın oyun ile ilgili olmadığını ifade etmiştir.

Elif: Bu oyun değil çünkü öğretmenim ve arkadaşlarım var sadece.

Araştırmacı: Arkadaşların ve öğretmenin eğleniyorlar gibi. Beraber oyun oynuyor olabilirler mi?

Elif: Hayır, öğretmen oyunu nasıl oynamamız gerektiğini söyler sadece.

Evde Oyun

Çocuklar evde ne zaman, nerede ve ne oynanacağına genellikle annelerin karar verdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmacı: Evde ne zaman oyun oynuyorsunuz Esra?

Esra: Okuldan geldikten sonra oynuyorum. Annem yemeğe kadar televizyon seyretmeme izin veriyor. Bazen de oyun oynuyorum.

Çocukların evdeki oyun türleri ve oyun alan tercihleri de anneleri tarafından belirlenmektedir. Çocukların birçoğu evde oynanan oyun türünün seçiminde oyun oynanılan alan ve oyun zamanının belirleyici olduğunu düşünmektedirler. Çocukların bu şekilde düşünmelerine yol açan yine annelerin yönlendirmeleridir. Örneğin Mustafa futbol oynamayı çok sevdiğini, evde futbol topu ile oyun oynayabildiğini ifade etmektedir.

Mustafa: Annem futbol topu ile salonda oynamama izin vermiyor, koridorda oyna diyor.

Araştırmacı: Mustafa hangi zamanlar top ile oynuyorsun? Her zaman oynamana izin veriyor mu annen?

Mustafa: Bazen izin veriyor bazen vermiyor.

Araştırmacı: Mesela ne zaman izin vermiyor? Ne olunca izin vermiyor?

Mustafa: Bilmiyorum ama benimle oynamasını istediğimde izin veriyor.

Yukarıda yaşanan diyalogda çocukların evde oyunlarını genelde yalnız oynadıkları, annelerin oyunlara eşlik etmediği anlaşılmaktadır. Bu bulguyu destekler benzer diyaloglarda annelerin oyunu bir tehdit aracı olarak kullanıldıkları da görülmektedir. Örneğin Demir, annesinin kendisi ile oyun oynamadığını, oynaması konusunda ısrarcı davrandığında ise cezalandırıldığını ifade etmektedir.

Demir: Benimle kimse oynamıyor. Kendi başıma oynuyorum. Çünkü annem yorgun oluyor. Babam da çok geç geliyor zaten.

Araştırmacı: Annen ile hiç oynamıyor musun?

Demir: Hayır, oyun oyna benimle dediğimde, git odana orada oyna diyor.

Araştırmaya katılan çocukların evde oyun alanları ile ilgili net bir bulguya ulaşılmamıştır. Bu, çocukların evde zaman geçirmek istedikleri mekâna uygun oyun seçimi yaptıklarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Nitekim yaşanan diyaloglarda çocuklar evde bulunan mekânın özelliklerine uygun hareket ettiklerini ifade etmişlerdir.

Mustafa: Annem televizyon seyrederken tablet oynamama kızıyor. Eğer sesini kısarsan burada oynayabilirsin diyor.

Araştırmacı: Sen ne yapıyorsun o zaman?

Mustafa: Sesini kısıyorum veya başka bir şey oynuyorum.

TARTIŞMA

Okul öncesi dönem çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada iki bulgu dikkat çekmektedir. İlk olarak, okul öncesi dönem çocuklarına göre herhangi bir etkinliğin oyun olarak tanımlanabilmesi için o etkinliğin birkaç özellik içermesi gerekmektedir. Çocuklara göre etkinliğin içinde; oyuncak, eğlence, hareket ve tercih hakkı var ise oyundur. İlgili

alan yazında oyun kavramına yönelik çalışmalar da benzer sonuçlara vurgu yapmaktadır. King (1979) okul öncesi dönem çocuklarının okulda oyun algılarını belirlemek amacıyla çocuklardan etkinliklerini oyun veya iş olarak kategorize etmelerini istemiştir. Araştırma bulgularına göre çocuklar oyunu; çocuğun kontrolü altında olan, gönüllülük esasına dayanan, eğlenceli ve yetişkinlerin dâhil olmadığı aktiviteler olarak tanımlamışlardır. Benzer olarak Karrby (1989) çocukların; kuralları kendileri belirlediği etkinlikleri oyun olarak algıladıklarını, yetişkin tarafından yönlendirilen, keskin kuralları olan ve çocuğu hareketsiz kılan etkinlikleri ise oyun olarak algılamadıklarını belirtmektedir. Yine Wing (1995) tarafından yapılan araştırmada çocukların kendi kontrolünde gerçekleştirilen etkinlikleri oyun olarak tanımladıkları, yetişkin kontrolündeki etkinlikleri ise oyun olarak algılamadıkları vurgulanmaktadır. Çocukların oyun algılarına yönelik yapılan diğer çalışmalarda da (Howard, 2002; Howard, Jenvey ve Hill, 2006; Keating, Fabian, Jordan, Mavers ve Roberts, 2000; Pilten ve Pilten, 2013; Wong, Wang ve Cheng, 2011) benzer bulgulara rastlanmakla birlikte ortak bulgu, çocukların tercih hakkı olan etkinlikleri oyun olarak algıladıklarıdır. Söz konusu bulgu, okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin etkinlik planlamasında çok dikkatli davranmaları gerektiğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin planlamalarında kazanım ve göstergeleri çocukların algıladıkları şekliyle oyunun içine gizlemeleri gerekmektedir. Yine bu bulgu ışığında öğrenme merkezlerinin etkinlikleri çocukların kendilerinin başlatabileceği şekilde düzenlenmesi de önem arz etmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre ise çocukların oyun tercihlerine etki eden faktörler okulda öğretmen, evde ise ebeveynlerdir. Burada dikkat çeken nokta çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri oyun konusunda bir engel olarak tanımlamalarıdır. Benzer olarak Erşan'ın (2006) araştırmacı tarafından çekilen oyun ve iş fotoğraflarının çocuklar tarafından açıklanmasına dayalı olarak yaptığı çalışmasında çocukların fotoğraflarda oyuncak gördükleri zaman “oyun” dedikleri ancak gerçek malzeme ve öğretmen olan fotoğrafları çalışma olarak algıladıkları görülmüştür. Aynı şekilde Whitebread ve diğerlerine (2009) göre teorisyenler ve çocuklar oyun tanımı yaparken şu ortak fikri paylaşmaktadırlar: Çocuklar bir aktiviteyi oyun olarak sınıflandırmak için kendilerinin seçim yapıyor olmalarına ve süreci kontrol edebiliyor olmaya gereksinim duymaktadırlar. Bu durumda yetişkin çocuklar tarafından oyunu

engelleyici bir unsur, bir otorite olarak görülebilmektedir. Oysa anne baba ve çocuk oyunlarıyla ilgili araştırma bulguları, anne babaların oyuna katılımlarının çeşitli faydalarını ortaya koymaktadır. Anne babaların çocuklarıyla oyun oynayarak sıra bekleme, yardım etme ve yardım isteme gibi sosyal davranışlara model oldukları ve hayali oyunları teşvik ettikleri belirtilmiştir. Anne babaların oyuna katılması, çocuklarının sosyal gelişim alanını desteklediği gibi onların oyun becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Johnson, ve ark., 2005; Lindsey ve Mize, 2001; Akt: Işıkoğlu ve İvrendi, 2008). Öğretmen açısından bakıldığında ise Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da (2013) vurgulandığı üzere eğitim süreci planlanırken oyun bir yöntem ve/veya etkinlik olarak kullanılmalıdır. Oyun aracılığıyla öğrenme programın ve okul öncesi eğitimin bir parçası olarak görülmektedir. Bu durumda çocukların, programın uygulayıcısı olan öğretmeni oyunu engelleyici bir otorite olarak görmeleri, oyundan beklenen performansın yeteri kadar gerçekleştirilememesine neden olabilecektir. Smith ve Vollstedt'e göre (1985) çocukların farklı deneyimleri, çevrenin ve eğitim programının düzenlenmesi ve yetişkinlerin farklı etkinlikler sırasında iletişim ve davranış şekilleri, çocukların bir etkinliğin oyun veya oyun olmamasına karar vermelerini etkilemektedir. Ayrıca oyun tutumu ve çocukları aktivitelere katma şekli, sonraki öğrenme ve gelişim üzerine etki edebilir.

Önemle belirtmek gerekir ki oyun çocukların doğasında vardır ve çocuğun sağlıklı gelişimi oyun oynayabilmesi için sağlanan zaman ve olanaklar ile ilgilidir (IPA, 2014). Ayrıca oyun bilişsel fonksiyona sahiptir. Küçük çocukların fiziksel ve sosyal dünyaya ait yapılarını oluşturma yetenekleri onların bilişsel gelişimini destekler (Saracho, 1999). Nesnelere oynadığı zaman çocuklar onları kendi hedefleri doğrultusunda kurarlar, kendi geliştirdikleri yolu izlerler ve bilişsel ve fiziksel beceri ve strateji birikimlerini geliştirirler. Öğretmenin görevi, oyun temelli öğrenmede, çocukların ne yapacaklarına önceden karar vermek değil, çok sayıda ve farklı fikir ve eylem oluşturabilecekleri araçları, ortamları sunarak kendi gelişimsel durumlarıyla uygun fırsatlardan yararlanmalarını sağlamaktır (Tepperman, 2007; Akt: Tuğrul, 2010).

Tüm bu gelişimsel desteklerinin yanında, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de (2009) de belirtildiği üzere çocuklara oyun için zaman ve yer yaratmak bir lütuf değildir, bu çocukların en doğal haklarıdır. Bunun sağlanmasında ise

yetişkinlerin görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Ancak bu araştırmada ve benzer araştırmalarda elde edilen bulgulara göre yetişkinler, çocuk için oyun konusunda engelleyici bir unsur olarak görülmektedir. Öğretmenler bazen yoğun bir eğitim programı içinde oyunu ihmal edebilirler ya da akademik endişelerle çocukların oyunlarına gereğinden fazla müdahale ederler (Cohen, 1993; Akt: Tekin ve Tortamış Özkaya, 2012). Anne-babalardan gelen akademik yöndeki baskılar da bu durumun sürmesinin nedenleri arasında görülmektedir (Elkind, 2007; Glover, 1999; Johnson ve Dinger, 2012; Akt: Tekin ve Tortamış Özkaya, 2012). Oysa öğretmenlerin oyunu çocukların tüm gelişim alanlarında destekleyici olarak kullanabilecekleri gibi Berk'in belirttiği üzere ebeveynler de uyarıcı, duyarlı ve destekleyici olduklarında oyunda çocuğun yeteneklerini zenginleştirebilirler (Akt: Tekin ve Tortamış Özkaya, 2012).

Sonuç olarak, bu araştırmanın ve alan yazındaki bazı araştırmaların bulgularıyla desteklendiği üzere, hem eğlenmekte hem de öğrenmekte oldukları oyun sürecinde çocukların söz sahibi olmak ve bir otoriteden engelleyici müdahale görmemek isteğinde olduklarını ve bunun da ancak çocuklara en doğal ihtiyaç ve haklarından biri olan oyun için gerekli fırsatların hazırlanmasında ebeveyn, eğitimci ve diğer yetişkinlerin sorumlu olduğudur.

MAKALENİN BİLİMDEKİ YERİ

Okul Öncesi Öğretmenliği ABD

MAKALENİN BİLİMDEKİ ÖGÜNLÜĞÜ

Oyun konusu, yetişkinlerin bakış açısıyla farklı çalışmalarda ele alınmıştır. Ancak alan yazında çocukların oyunla ilgili algılarına yönelik olarak yeterli görülebilecek kadar çalışmaya rastlanamamıştır. Ayrıca veri toplama yöntemi olarak çocuk fotoğraflarından yararlanılmıştır. Bu açılardan çalışmanın özgün değer taşıdığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Barker, J., & Weller, S. (2003). Is it fun? Developing children centered methods. *International Journal of Sociology and Policy*, 23(1), 33-58. doi: 10.1108/01443330310790435

Barnett, L. A. (2013). Children's perceptions of their play: scale development and validation. *Child Development Research*. doi:10.1155/2013/284741

Birleşmiş Milletler (2009). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Erişim: 11 Ocak 2014, http://www.cocukhizmetleri.gov.tr/upload/Node/10531/files/Ilave_Soru_Listesine_Cevaplar.TUR._01.03.2012.pdf

Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.

Cook, T., & Hess, E. (2003). Contribution for early childhood education collaborative, paper presented at the *Annual Conference of the European Early Childhood Research Association*, Glasgow, September.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.

Dockett, S., & Perry, B. (2005). Researching with children: insights from the Starting School Research Project, *Early Child Development and Care*, 175(6), 507–522.

Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method, *Early Child Development and Care*, 175(6), 523–541.

Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.

Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde "Oyun Planlama" modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 117-128.

Howard, J. (2002). Eliciting young children's perceptions of play, work and learning using the activity apperception story procedure. *Early Child Development and Care*, 172, 489-502.

Howard, J., Jenvey, V., & Hill, C. (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3&4), 379-393.

Howard, J., & McInnes, K. (2012). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional wellbeing. *Child*, 38(1), 1-6.

IPA (2014). Erişim: 20 şubat 2014, <http://www.ipa2014.org/>

Iřikođlu, N., & İvrendi, A. B. (2008). Anne ve babaların oyuna katılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 24(2), 47-57.

Karrby, G. (1989). Children's conceptions of their own play. *International Journal of Early Childhood Education*, 21(2), 49-54.

Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

Keating, I., Fabian, H., Jordan, P., Mavers, D., & Roberts, J. (2000). "Well, I've not done any work today. I don't know why I came to school." Perceptions of play in the reception class. *Educational Studies*, 26(4), 437-454.

King, N. R. (1979). Play: the kindergartners' perspective. *The Elementary School Journal*, 80(2), 81-87.

McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2010). Differences in adult-child interactions during playful and formal practice conditions: An initial investigation. *The Psychology of Education Review*, 34(1), 14-20.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Erişim: 20 şubat 2014, <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.

National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (1995). Erişim: 22 Şubat 2014, <http://www.naeyc.org/>

Onur, B., & Güney, N. (2004). *Türkiye’de çocuk oyunları: araştırmalar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation*. New York, NY: Norton.

Pilten, P., & Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.

Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.

Rasmussen, K., & Smidt, S. (2002). *Childhood in Pictures: Children’s Photographs Viewed as Utterances about a Culture in Movement*. Copenhagen: Akademisk Forlag.

Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening: the listening from Reggio Emilia. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 8(4), 1-4.

Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of pre-school children’s play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), 165-180.

Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: roles for teachers of young children. *Early Childhood Educational Journal*, 31(3), 201-206. doi: 10.1023/B:ECEJ.0000012138.07501.44

Smith, P. K., & Vollstedt, R. (1985). On defining play: an empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56, 1042-1050.

Tekin, G., & Tortamış Özkaya, B. (2012). Çocuk ve oyun: çocukların öğrenmesini anlama ve destekleme. N. Avcı ve M. Toran (Ed), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde, s. 123-149. Ankara: Eğiten Kitap.

Thomas, L., Howard, J., & Miles, G. (2006). The effectiveness of play practice for learning in the early years. *Psychology of Education Review*, 30(1), 52-58.

Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. R. Zembat (Ed), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde, s. 35-76. Ankara: Anı Yayıncılık.

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology*, 26(2), 40-52.

Wing, L. (1995). Play is not the work of the child: young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 223-247.

Wong, S. M., Wang, Z., & Cheng, D. (2011). A play-based curriculum: Hong Kong children's perception of play and non-play. *The International Journal of Learning*, 17(10), 165-180.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.