

İlkokulda Oyun: Röportajlar ve Sınıflarda Gözlem Çalışması

**Mustafa Bahar
Musa Tunc
Enrico Dolza
Carmen Serrano Durano
Eli Gemegah
David Hastings**

İşitme engellilerde oyun yaklaşımları

Özet

Oyunun çocukların akademik öğrenmelerine katkısı sıklıkla çalışmalarda yer alan bir konudur. Fakat, oyunun tanımındaki tutarsızlıklar ve bu konudaki farklı perspektifler, öğretmenler açısından zorlayıcı olabilmekte ve oyun tabanlı pedagojileri sınıf içerisinde nasıl uygulayacaklarına dair sıkıntılar doğurabilmektedir. Bu zorluğun temelinde ilkökul müfredatında yer alan konuların zorluk ve yoğunluk derecesi yer almakta ve bu konuda kesin hatlara sahip tanımlama ve kuralların konulması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın ana hedefi öğretmenlerin kullandıkları farklı oyun temelli öğrenme yaklaşımları inceleyerek oyun temelli yaklaşımlara açıklık getirebilmektir. Bu çalışmanın sonunda, tartışma bölümünde, bu çalışmada yer alan uzman eğitimciler ile öğretmenlerin akademik öğrenme ile gelişim yaşına uygun oyunların nasıl balanslı bir şekilde uygulanması gerekliliği yer almıştır. Ayrıca, akademik, sosyal ve duygusal yetilerin gelişimi adına oyun tabanlı yaklaşımların daha derin ve bilimsel olarak araştırılması gerekliliği tavsiye edilmiştir.

Anahtar Kelimeler; ilkökul, oyun-tabanlı öğretim, akademik öğrenme, gelişime uygun pratikler, öğretmen pratikleri, ilk yıllarda öğrenme

Note: Bu çalışma Türkiye Ulusal Ajansı tarafından Erasmus Plus programı kapsamında desteklenmiştir. Kordinatör okul Konevi İsteme Engelliler İlkokulu (Türkiye), partnerler Turin Institute for the Deaf (İtalya) University of Warwick (İngiltere), City University (İngiltere), Ustun Değişim Rehabilitation Center (Türkiye) and Collegio Gaudem (İspanya)'dir.

GİRİŞ

Oyun sıklıkla çocuğun gelişiminde temel olarak görülmüştür (e.g., Myck-Wayne 2010; Wallerstedt and Pramling 2012). Oyunun çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine göre faydaları keşfedilmeye çalışılmıştır (e.g., Bodrova et al. 2013) ve son zamanlarda, akademik öğrenmeye katkılarında ağırlık verilmiştir (e.g., Saracho and Spodek 2006; Van Oers and Duijkers 2013). Birçok bilim insanı ve politika yapıcıya göre oyun çocukların gelişiminde oldukça önemlidir (e.g., Miller and Almon 2009; OME 2010), fakat bu görüşlere karşılık farklı bakış açıları da mevcuttur. Örneğin, Lillard ve meslektaşlarına göre, taklit oyununun sosyal, duygusal ve akademik gelişmeler bakımından rolü hakkında şunları kaydetmişlerdir 'halihazırdaki kanıtlar taklitsel oyunun gelişime katkılarının güçlü olmadığı yönündedir' (Lillard et al, p.1,2013). Bu karşı çıkmaya rağmen, oyunun önemine dair araştırmalar, oyunun müfredat geliştirme faaliyetlerinde yoğunlukla kullanıldığını, buna yönelik isteğin yoğun olduğunu ve aynı zamanda yüksek akademik standartlarında oyun içerisinde korunduğu yönündedir (e.g., Ontario Ministry of Education [OME] 2010). Bu çalışmada öğretmenlerin oyun-tabanlı yaklaşımları incelenerek, bu yaklaşımların ne tür etkiler yarattığını ortaya koymaya çalıştık.

LİTERATÜR TARAMASI

Günümüz eğitim alanında ki bu alanda akademik standartlar ve oyun-tabanlı pedagojiler zorunlu tutulmaktadır. İlkokul öğretmenleri oyun-tabanlı etkinlikleri nasıl etkili bir şekilde sınıf içi faaliyetlerde kullanacaklarına dair sorunlar yaşamaktadır (Jenvey and Jenvey 2002 ; Martlew et al. 2011 ; Whitebread and O'Sullivan 2012). İlkokul müfredatında yer alan akademik standartların, nasıl oyun-tabanlı etkinliklerde birlikte sunulabileceği hakkında eğitimciler ve öğretmenler arasında daha etkili fikir alışverişi ve ortak çalışma ve tartışmalar yapılmalıdır (Martlew et al. 2011 ; Pyle and Luce-Kapler 2014). Birçok çalışmada görülmüştür ki akademik müfredat ile gelişime uygun mantık ve gerçekler arasında

uyumsuzluk vardır ve bu öğretmenlerin müfredat-uygulama alanında zorluklar yaşamasına neden olmaktadır (e.g., Goldstein 2007 ; Martlew et al. 2011 ; Parker and Neuharth-Pritchett 2006 ; Stipek 2004). Bu durumda, araştırmalar göstermiştir ki öğretmenler kendileri sadece bir mantık-uygulama ile kısıtlanamamaktadırlar (e.g., Pyle and Luce-Kapler 2014), aksine akademik konuları kendilerine göre dizayn ederek aktarmaktadırlar (Spipek, 2004). Bu da öğretmenin eğitimin amacına yönelik inancını ortaya koyar ve bu durum uygulamadaki pratikleri ortaya koyar. Aynı şekilde oyun-tabanlı pedagojilerde bu tür bir uyarlamaya tabi olur (Gordon 2005 ; Parker and Neuharth-Pritchett 2006).

Bu çalışmada oyun genellikle çocuk tarafından idare edilen ve oyunun karakteriğinin çocuğun ilgi, bilgi ve becerilerine göre ayarlandığı bir olguyu ifade etmektedir (Wood, 2010). Bu açık-uçlu oyun stiline çocuğun yaratıcılığını, problem çözme becerilerini ve otokontrolünü geliştirdiği görülmüştür (Whitebread et al. 2009). Elias ve Berk (2002) 'nin bulgularına göre, çocuğun kompleks sosyo-drama oyunlarında yer alması, otokontrol yetileri üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. **Kapsamlı bir çalışma olan Stipek et al. 1995 in bulgularına göre, öğrenci merkezli sınıflardaki öğrencilerin genel akademik yetenekleri daha yüksek belirlenmiştir, aynı şekilde başarı için daha yüksek umutlara sahiptirler, daha karmaşık matematik problemlerini seçerler, yetişkinlerden bir iş yapmadan daha az izin-onay beklerler, bir işe başlamadan işin kendilerine söylenmesini beklemeden işe koyulurlar, daha çok gülümserler ve okul hakkında daha az endişe duyarlar.** Oyunun bu tür faydalarının yanı sıra, literature çalışmaları, öğretmenlere oyun adına farklı roller biçmiştir. Oyun öğrencilerin akademik kabiliyetlerine katkı sağlar ancak öğretmenler oyun esnasında rehberlikte bulunursa ve oyun ortamını iyi düzenleyebilirse (Skolinick Weisberg et al. 2013). Örneğin, öğretmenler oyun içerisinde aktif olarak yer alırlarsa, (örn. Öğrenci doctor, öğretmen hasta), öğretmenler öğrencilerin dikkatlerini özel objelere ve **konulara çekerek onların kelime hazinelerini geliştirebilir** (Van Oers and Duijkers 2013).

Ayrıca bu esnada, öğretmenin çevredeki nesnelere dikkat çekmesi ile öğrencilerin çevreyi tanıma ve tanımlama yetileride gelişir (Vukelich, 1994). Araştırmalarda ki genel kanaat ise **öğretmenlerin oyun esnasındaki rollerini en minimum seviyede tutmaya** yöneliktir, (Elias and Berk 2002 ; Howard 2010 ; Stipek et al. 1995), bu sayede öğrencilere daha çok görev verilebilir ve oyunlarda yönetici olmaları sağlanabilir (Skolinick Weisberg et al. 2013). Örneğin, Gooouch (2008)'e göre öğretmenler zorunlu müfredat konularından dolayı

oyunların temalarını bozmamalı ve oyun esnasında müdahalelerde bulunmamalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin ana rollerinin oyun adına değiştirilmesi de öğretmenlerin zorluk yaşayabileceği bir durumdur. Öğretmenler oyun içerisinde kendilerine biçecekleri rolün içeriği ve katkılarını kendileri belirlemelidir ve oyunların sınıf içinde uygulanması adına gerekli ortamı sağlamalıdır.

Oyunun önemi farklı çalışmalarla ortaya konulmuştur fakat bazı çalışmalarda birtakım negative sonuçlarda alınmıştır (e.g., Miller and Almon 2009 ; OME 2010). Taklit oyunu adına araştırma yapan Lillard et al. 2013 şunları bulmuştur ki taklit oyununda katı bir tutumla belirlenen pratik oyunların direk olarak oynatılmaya çalışılması zararlar meydana getirmiştir ve tavsiye edilmeyen bir durumdur, bunun yerine gelişim yaşı ve seviyesine göre oyunların uyarlanması gerekir.

Oyun hakkında yapılan bilimsel çalışmalardaki methodlar, akademik dünyada tartışmalara maruz kalmıştır ki methodların problemlili olduğu eleştirileri getirilmiştir. Buna cevap olarak, Bodrova et al (2013) farklı oyun türleri adına uygulanan methodların önemine vurgu yaparak oyunların çocuk gelişimine katkılarını araştırmıştır. Oyun-tabanlı eğitim ve öğretim programlarının faydaları ve öğretmenleri roller araştırılırken, politika yapıcılar oyun-tabanlı pedagojileri müfredatta zorunlu tutmayı başaramamışlardır (OME, 2010). Bu noktada pratikte oyunları sınıf içerisinde uygulayan kişilerde kafa karışıklığı oluşmuştur. Müfredatta yer alan akademik konular ile oyun-tabanlı programlar arasında belirli bir tansiyon oluşmuştur ve bu **Ontario daki erken öğrenme programı adlı serviste net olarak ortaya konulmuştur. Bu program, akademik öğrenmenin yanında, müfredatta oyun-tabanlı öğrenmeyi de zorunlu kılarak bu tansiyona cevap vermiştir (OME, 2010). Bu sayede Ontario daki bu merkez, oyun tabanlı eğitim ve öğretimin faydalarını ölçmek ve görmek için ideal bir merkez haline gelmiştir.**

METHOD

Bu çalışmada nitel araştırma method kullanılmıştır ve röportaj ve gözlemlere yer verilmiştir. Oyun-tabanlı programların rolü ve işitme engelliler sınıflarında nasıl uygulandığı araştırılmıştır. Bu araştırma Türkiye deki bir işitme engelliler okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okulda, oyun tabanlı eğitim ve öğretim programları ilkokulda uygulanmakta olup, bu

çalışmada yer almalarındaki etken olmuştur. Verileri toplamadan önce gerekli olan izinler okul yönetimi tarafından alınmıştır.

ÇALIŞMADA YER ALAN KİŞİLER-KATILIMCILAR

İlkokuldan 3 sınıf seçilmiştir ki bu sınıflar okulu en iyi şekilde tanımlayan sınıflardır ve öğretmenler ve okul yönetimi tarafından seçilmiştir. Röportaj yapılan 3 öğretmen farklı geçmişe ve deneyime sahiptir. Tuba adlı öğretmenin öğretmenlik deneyimi 9 yıldır ve öğretmenlik yaptığı işitme engelli öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyesi genellikle düşük ve orta seviyededir. Mehmet in 22 yıllık öğretmenlik deneyimi vardır ve bu okuldaki 4. senesidir. Farklı sosyo-ekonomik seviyeye sahip okullarda geniş bir deneyim kazanmıştır. Aylin ise 19 yıllık bir deneyime sahip olup, bu okuldaki 5. senesidir. Farklı sınıf seviyelerinde eğitim vermiş olup, bu okuldaki 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadarki bütün kademelerde çalışmıştır ve okulu en iyi tanıyan öğretmenlerden birisidir. Çalıştığı okulların genellikle sosyo-ekonomik seviyesi düşük ve orta seviyedir.

VERİ TOPLAMA

2017 yılında, yaklaşık 4 aylık bir süre içerisinde, veriler öğretmenlerle yapılan röportajlar ve sınıf içi gözlemler ile toplanmıştır. Bu sayede, kapsamlı veriler elde edilerek, oyun-tabanlı eğitimin amacına ve uygulamasına yönelik güçlü bir değerlendirme şansı elde edilmiştir. Her sınıfta, 50 ila 60 saat arası gözlemler yapılarak notlar alınmıştır, fotoğraflar ve video kayıtları alınmış ve detaylı olarak sonradan tekrardan analiz edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış röportajlar ile her biri yaklaşık 1 ila 2 saat süren öğretmen röportajları ile öğretmenlerin detaylı görüşleri alınmıştır. Bunlara ek olarak, öğrenciler ile yapılan röportajlarda, konuyla alakalı veriler elde edilmiş ve analizlerde bu verilerde yer verilmiştir.

VERİ ANALİZİ

Her sınıftan ayrı ayrı olarak toplanan veriler oyunların eğitsel amacına, oyunların anlamlandırılmasına ve oyunlara biçilen değerler kapsamında incelenmiştir. Analizlerde alan notları, fotoğrafik veriler, video kayıtları belirli bir düzen ve sistem içerisinde incelenmiştir. Her sınıfa ait günlük plana bağlı kalarak, örneğin dersler arası geçişler, uygulama anları, oyun aktivite zamanları vb, veriler analiz edilmiştir. Veriler belirli bir sıra halinde toplanmıştır ki

burada olaylar tipik günlük sınıf içi aktivitelerin ışığında, olay nerede nasıl gerçekleşti, hangi saatte ve ne kadar sürdü, öğretmen ve öğrencilerin reaksiyonları neler oldu ve ne anlama ifade etti vb konuları kapsamıştır. Bütün veriler tematik olarak incelenmiştir ki burada ortak temalar altında veriler tasnif edilmiştir, ve açıklayıcı notlar ve very kodları kullanılmıştır (Patton, 2002). İlk olarak üç uzman verileri satır satır kodlamıştır. Her sınıf adına veriler kategorilere ayrılmıştır. Örneğin, öğretmen ve öğrencilerin oyunun neden günlük rutinlerinden olduğunu anlattıkları veriler kendi aralarında, oyunun eğitsel değerleri kendi aralarında ve buna benzer şekilde diğer verilerde temalara ayrılarak sınıflandırılmıştır. Bu veriler her sınıfın profillerinin ayrı ayrı açıklanması ile de analiz edilmeye çalışılmıştır.

SONUÇLAR

3 ayrı sınıf profilli oluşturulmuştur ve burada farklı oyun-tabanlı yaklaşımlar ki bunlar öğretmenlerin eğitsel amaca yönelik görüşleri ışığında bu profillere eklenmiştir. Bu profiller, farklı oyun-tabanlı eğitim ve öğretim yaklaşımları ortaya koymuştur. Bu profillerden ilki (a) öğrenmeye çevresel factor olarak oyun, (b) sosyal ve duygusal gelişme adına bir araç olan oyun, (c) akademik öğrenmeye bir araç olarak oyun dur. Bu verileri Tablo 1 de görebilirsiniz.

Sınıf 1. Öğrenmeye çevresel factör olarak oyun.

Bu sınıftaki ana odak noktası müfredat **standartları çerçevesinde belirlenen akademik yetilerin gelişimi**di. Tuba açık şekilde müfredatın akademik noktadaki günlük, haftalık ve uzun vadede beklentilerini tanımlamıştır örneğin 'Uzun vadedeki hedefleri hala kaydetmek zorundayım ve günlük planlarımda, bu şekilde aynı durumdaki bir diğer öğretmen ile müfredatın bizden beklediklerini düzenleyeceğiz'. Bu tarzdaki uygulama zorunlulukları Tuba'nın müfredat standartlarına yüksek oranda bağlı kalma mecburiyetini ortaya koymuştur ;'Bütün müfredat konularını işlemek zorundayım''. Sınıf içi gözlemlerde , öğretmen-merkezli yaklaşımla anlatılan dersleri gözlemledik.

	Öğrenmeye çevresel factor olarak oyun	Sosyal ve duygusal gelişme adına bir araç olan oyun	Akademik öğrenmeye bir araç olarak oyun
Eğitimin amacı	Akademik Müfredat standartlarının öğretilmesi	Sosyalleşme, gelişime uygun akademik öğrenme	Akademik müfredat standartlarının öğretilmesi
Oyunun amacı	Oyun akademik öğrenmeye nefes aldırır	Oyun akran iletişimi ve bağımsız motiveli görevler sağlar	Oyun akademik öğretilerin içselleştirilmesini sağlar
Oyunun kanunu	Öğrenci-yönetimde oyun Öğretmen oyun içeriğini inşa eder	Öğrenci-yönetimde oyun Oyun materyallerine açık erişim Uyarlanmış sosyal problem çözme aletleri	Öğrenci-yönetimde ve öğretmenin modellediği oyun
Öğretmenin oyundaki rolü	Davranışların takibi	Sosyal problem çözme stratejilerini modeller Öğrenci oyununa dahil olma	Öğrencilerin öğrenmelerini Genişletme Akademik öğrenmeleri Oyun entegre etme

TABLO 1. Oyun-Tabanlı Yaklaşımların Özeti

Akademik öğrenmenin önemine dair öğrencilerle yapılan görüşme ve gözlemlerde ortaya çıkmıştır ki akademik yetilerin gelişimi öğrenciler için en çok üzerinde durulan konulardan birisi olmuştur. Bu aktivitelerden bazıları resim çekme ve derslerde bunları kullanma şeklindedir, örneğin, resimlerden bazıları posterler, öğrencilerin yazılı bilgi örnekleri, online bloklarda sorulara verilen yanıtlar vs. Fakat bu **şekilde ders müfredatı, oyuna ayrılan zamanın oldukça sınırlandırılmasına neden olmuştur.** Tuba'ya göre "akademik

bilgi bombardımanı içerisinde öğrenci ve öğretmenlerin nefes alacakları ve eğlenecekleri oyunların müfredata kesinlikle dahil edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin üzerlerinde hissettikleri konuları yetiştirebilme kaygısı yerine, oyun içerisinde öğrenmeler olmalı, bu sayede akademik yoğunluğu eğlenceli öğrenmeye çevirerek ders işlemeliyiz. Ayrıca öğretmenler bu sayede öğrencilerinin duygusal ve sosyal gelişmesine katkı sağlayacaktır ve buda öğretimin bir parçasıdır". Bu sınıftaki gözlemlerde öğrenci tarafından yönetilen oyun aktivitelerinin günde sadece yarım saat ile sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Bu süre içerisinde öğretmen ve öğrenci tarafından yönetilen oyunlar gözlemlenmiştir. Tuba'nın seçtiği materyaller arasında oyun esnasında öğrencilere yardımcı olabilecek olan materyallerin bulunduğu gözlemlenmiştir örneğin puzzllar, oyuncaklar (araba,kale), bloklar, duyu tableti, boyama kalem, boya, tuval, öğrenme materyalleri; akıllı tahta, yazı programları vs. Öğrenciler bu materyalleri içerisinden kendi isteklerine göre seçimler yaptılar ve kendi yönettikleri oyunlarda kullandılar. Öğrencilerden birisi "Yapıştırıcılarla oynadım çünkü çok eğlenceli" (Sema) demiştir. Daha birçok farklı oyun türü ve materyalinin gözlemlendiği oyunlarda, öğretmen Tuba öğrencilere oyun seçimi özgürlüğü vermiş ve oyun esnasında da müdahalelerde bulunmamıştır.

Oyunlar esnasında çok çeşitli akademik öğrenmeye yönelik materyaller öğrencilere sunulmuştur. Bu sunumlarda hedeflenen ikinci bir kazanım öğretmen Tuba tarafından şu şekilde ifade edilmiştir " Öğrettiğiniz konuların ne kadar anlaşılıp anlaşılmadığını oyunlar esnasında gözlemleyebiliyorsunuz, aslında öğretirken öğrencilerden bunları oyun içerisinde göstermelerini ummuyorum, yani bu bir anlamda zor bir olay. Mesela, fonemik harfleri öğrettiğim zaman, kelimelerin en doğru telaffuzunun oyunlarda hemen kendini göstereceğini düşünmüyorum, bu bir süreç gerektirir".

Öğretmenlerin amaçladıkları oyun tabanlı öğretim ile öğrencilerin düşündükleri bazen zıtlıklar içermektedir. Yapılan sınıf içi gözlemlerde görülmüştür ki öğretmenler genellikle konunun aktarılması adına çaba harcarken, oyun oynayan öğrenciler, oyunu bir eğlence aracı olarak görebilmektedirler. Bu konuda öğretmen Tuba'ya göre "bir akademik faaliyet yapılırken, örneğin kitap okunurken, öğrencilerle birlikte öğretmen kendisini bir anda oyun oynar vaziyette bulabiliyor, çünkü öğrencilerin istedikleri herşeyin oyun gibi olması, yani bir eğlence arıyorlar". Fakat öğrencilerden bazılarının belirttiğine göre oyun bir eğlenceli

aktivitedir, mesela oyuncaklarla veya bloklarla oynama gibi, ama öğrenme ise bir nevi okuma veya sayı sayma gibi faaliyetler sonucu olur. Bu noktada öğretmenler ve öğrenciler arasındaki oyunun tanımı ve amacı farklılıklar göstermektedir ki bu normal bir olgudur. Bu konuda uzmanlar arasında bile birçok farklı fikir vardır. Sınıf 1 deki gözlemler de bu farklılıklara şahit olmuştur. Mesela, Tuba öğretmen oyunu bir gelişim metodu olarak görmüş, fakat müfredatta bağlılığından dolayı akademik konuları oyunla harmanlayıp sınıfta uygulama adına oldukça güçlükler yaşamıştır. Fakat, oyunun akademik öğrenmeye katkısı olan bir çevresel factor olduğu ve akademik yoğunluğa bir rahatlama getireceği gerçeği öğretmen Tuba tarafından uygulanamamıştır. Bu nedenle sonuçta oyun akademik öğretilerin gölgesinde kalmış ve öğretmen Tuba'dan istenilen oranda bir ilgi görmemiştir.

Sınıf İki; Sosyal ve Duygusal Gelişim Adına bir Araç Olarak Oyun

Bu sınıf öğretmeni Mehmet ve öğrencilerine göre oyun bir araç olarak kullanılmalı ve **sosyal ve duygusal gelişim adına fayda sağlamalıdır**. Bu noktada Mehmet'e göre "genel kaniya göre dışardan bakılınca öğrencilerin sadece oyun oynadıkları görülüyor, ama bizler biliyoruz ki burada bir sosyalleşme ve duygusal gelişim mevcut". Mehmet'in sosyal ve duygusal kazanımları öne çıkarmasının yanında, kendisi akademik konuların önemini vurgulayarak bunlarında hala yerine getirilmesi gerekli olan bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. "Oyun sadece herşeyin serbest olduğu birşey değildir, bence müfredatta çok kritiktir"(Mehmet). Mehmet müfredatın bütün öğrencilerin öğrenmelerini yönetmesine izin vermeden derslerini işlediği gözlemlenmiştir. Bunun yerine kendisi esnek bir duruş sergilemiştir ki "bence eklenen akademik konularla ilgili müfredatta yer alıp almaması adına her zaman bir tartışma yapabilirsiniz". Bu esnekliklerden bir tanesi programda yer alan yazı yazma faaliyetlerinde ortaya çıkmıştır ki Mehmet bazı yazı etkinliklerine bağlı kalmamıştır. Mehmet şunları kaydetmiştir ki "yazı etkinliği pedagojik olarak elbette faydalıdır ama popüler bir etkinlik değildir". Bunun yerine, öğrenciler için daha da önemli gördüğü sesleri anlama ve birleştirme etkinliğini tercih ederek, önce eksikliklerini kapatmayı, ardından yazı çalışmalarını yapmalarını uygun görmüştür. Buradan anlaşılmaktadır ki Mehmet müfredatta yer alan hazır seviye uygulamalarının yerine, öğrencilerinin gelişim seviye ve ihtiyaçlarına göre hareket etmektedir.

Mehmet'in perspektifine göre ilkokul çağı gelişimine uygun programda en az 1 veya 2 oyunun günlük ders programlarına dahil edilmelidir. Bu oyunların farklı kazanımları olacaktır örneğin sosyal ve duygusal gelişim adına, sosyal yönden oyunlar esnasında alınan konuşma roller öğrencilerin kendilerini ifade etme yetisini geliştirecektir. Mehmet'in sınıfında yaptığımız gözlemlerde, oyunun amacının genellikle sosyal ve duygusal gelişime odaklı olduğunu gördük. Bu gözlem bir öğrenci röportajında da açığa çıkmıştır ki kendisi şunları kaydetmiştir "oyun bize nasıl kibar şekilde davranmamız gerektiğini öğretiyor". Öğrenciler bunun yanında şunun farkına varmışlardır ki pozitif sosyal etkileşimler sadece davranışsal bir beklenti değildir, aynı zamanda bir öğrenmedir. Bu aktif öğrenme ortamı öğretmenlerin stratejik yönlendirmeleri ile dahada güç kazanmıştır. Örneğin, bu sınıfta yer alan bir masa üzerinde zımba makinesi kurulmuş ve kendi defter veya kitaplarında oluşacak sorunları kendilerinin çözmesine imkan verilmiştir.

Bu sınıfta öğrenci tarafından yönetilen oyunlara değer verildiği ve en az günde 45 dakika bu tür faaliyetlere yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu gözlemler esnasında, öğrencilerin oyuncaklarla oynadıkları, bloklar ile ilgilendikleri, ve duygusal masa da kum ve su ile şekiller yaptıkları görülmüştür. Mehmet oyunlar esnasında en zorlandığı şeylerden birinin akademik kazanımlar ile oyun içerikleri arasında uyumu yakalamak ve oyunlar aracılığı ile bunları verebilmenin olduğunu kaydetmiştir. Örneğin "şu konuda endişeliyim ki mesela okuma ve matematik konularını nasıl oyun içerisinde verebilirim, çünkü oyunlar genelde öğrenci tarafından idare ediliyor, bu durumda onların bu konuları öğrendiklerinden emin olamıyoru'. Bu oyunlarda akademik kazanımlar genelde öğretmenin sorumluluğunda olan şeyler, fakat siz yönetimi çocuğa devrettiğiniz zaman bir karışıklık meydana geliyor"(Mehmet). Mehmet bu durumda kendi rolünü daha çok ilk başta oyunlarda rol model olarak ilk oyunu oynamak ve çocuklara bu konuda rehberlik etmek olarak nitelendirmiştir. Öğrenciler ise bu durumu öğretmenlerinin kendileri ile oynamasından dolayı çok güzel, eğlenceli ve değerli olarak görmüşlerdir. Mehmet'in akademik müfredat kaygıları nedeniyle oyuna yönelik olan bazı noktalarda kısıtlamalara gittiği görülmüştür ki buda yıl boyunca derslerde yer alacak olan oyun adına negative sonuçlar doğurmuştur. Örneğin, "bizim ilkbahar döneminde ki ilginç oyuna verildi, fakat özellikle kış döneminde daha çok akademik kazanımlara odaklanmak zorunda kaldık, çünkü bunların bir şekilde öğretilmesi lazım"(Mehmet).

Sınıf 3. Akademik öğrenme adına bir araç olarak oyun

Bu sınıfta, Aylin ve öğrencileri oyunu **hem bir sosyalleşme aracı, hem de bir akademik öğrenme aracı** olarak değerlendirmiştir. Aylin'e göre sosyalleşme, öğrencileri akademik standartları öğrenmeye hazırlar. "bizim ilkokul ilk aylarında en önemli amacımız öğrencilerimizi sosyalleştirmektir. Bu aşamada öğrenimleri değişir, mesela nasıl sınıfa gelecek, oturacak, beslenmesini yiyecek, bağımsız şekilde hareket edecek, soru soracak, konuşma nezaket kurallarını öğrenecek vs" (Aylin). Aylin'e göre akademik standartların öğretilmesi legal bir durum, ve bunların öğretilmesi zorunlu. Ama, öğrencilerin seviyelerine göre birtakım değişimlerin müfredatta yapılabilmesi de doğal karşılanabilecek bir durum ve böyle bir imkan da var. "**Bence ilköğretim müfredatında yer alan katı kurallara rağmen, öğretmenin hareket esnek olarak hareket edebileceği bir alan da mevcut**" (Aylin). Bu sınıfta yapılan gözlemlere göre, oyunların belli bir kısmı öğretmen yönetiminde ve daha az kısmı öğrenci yönetiminde olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler mesela aile üyelerine mektuplar yazmış, ancak bunlar öğretmen yönetiminde olmuştur, yine matematiksel oyun çerçevesinde parayla, takvimle oynanmış ve daha çok yönetsel direktifler ışığında gerçekleşmiştir, fakat kağıt uçaklar yapılıp uçurularak uçuş mesafeleri cetvel ve metre ile ölçülmüş, burada yönetim çocuklarda olmuştur. Bu sayede kendilerine öğretilen matematiksel verileri oyun içerisinde kullanmayı öğrenmişlerdir. Bu şekilde oyunlar öğrencilere soru sorma, öğrenme, ölçme, hesaplama ve sonucunda kendilerini iyi hissetme şansı vermiştir.

Gözlemler ışığında denilebilir ki birçok akademik öğrenme faaliyeti öğretmen merkezli ve yönetiminde gerçekleşti, fakat bu aşamada öğretmen-öğrenci işbirliğide gözlemlenmiştir. Örneğin, Aylin müfredata bağlı olarak parayı öğretiyordu, fakat bir öğrencinin bankada çalışan annesi örneğinin ardından, sınıf banka şeklinde dizayn edilerek banka oyunu düzenlendi. Esra isimindeki öğrencinin annesi bankacı olarak çalışmakta idi ve bunu esra önerdi, sınıftaki diğer öğrencilerin oylama ile Kabul ettikleri bu konu oyun olarak seçildi. Burada önemli olan ise öğrencilerin kendi fikirleri ışığında sınıfı kendilerinin dizayn etmesi ve para oyununu çok daha istekli olarak oynamalarıydı. Sınıfta bir köşe banka olarak ayrıldı ve haftalarca bu şekilde kaldı. Öğrenciler şunları kaydetti "oyun oynarken öğreniyoruz, bu bankada farklı paralar var ve biz hepsini öğreniyoruz". Bu sayede öğretmenin akademik kazanımları

oyun içerisinde nasıl verebildiğine şahit olmuş olduk. Ayrıca, oyun ve oyuncaklar olmadığı zaman öğrencilerin sadece kitaplarından okumalarının onlara sıkıcı geldiği ve daha çabuk derslere olan ilgilerini yitirdiklerini gözlemledik. Ayrıca, oyunlarda öğrencilerin akademik kazanımlar yanında eğlenmeye çalıştıklarını ve bazı durumlarda eğlenmenin onlar için akademik öğrenmeden daha önde olduğuna şahit olduk.

Aylin'e göre bakanlık tarafında oluşturulan müfredatın uygulanmasının zorunluluğunu her fırsatta yönetimin vurgulaması ve kendisinden bunu istemesi, Aylin'i stresli bir duruma sokmuştur. Oyun içerisinde verdiği konuların değerlendirilebileceği bir ölçek yerine, sadece standart **akademik becerileri ölçen ölçüm standartları nedeniyle, öğretmenlerin daha çok akademik konulara yöneldiğini ifade etmiştir. "Ne kadar öğrencilerimizin sosyalleştiği hiç ölçülüyor, sadece onların test sonuçlarına bakılarak karar veriliyor, buda sağlıksız bir oyun tabanlı eğitim öğretim vermemize neden oluyor, çünkü oyun ile akademik öğretimin ne kadar verimli olabileceğini bizde tahmin edemiyoruz"** (Aylin).

TARTIŞMA

Bu makale de elde edilen veriler oyun tabanlı yaklaşımlar , oyunun amacı, öğretmen ve öğrencilerin çeşitli yollarda nasıl oyun içerisinde yer alabileceği ve müfredat-akademik öğrenme ve oyun arasındaki ilişkileri açıklaması adına önemli bilgiler ortaya koymuştur. Üç farklı öğretmen, oyunu ilkokulda farklı şekillerde uygulamış ve değerlendirmişlerdir. Bu yaklaşımlardaki farklılıklar, öğretmenlerin oyunun amacını nasıl farklı şekillerde anlamlandırdıklarını ortaya koymuştur. Bu yaklaşımlara bağlı olarak ta her öğretmenin oyun tabanlı öğretimdeki etkinliği değişiklik göstermiştir. Tuba oyunu gelişim adına önemli olan ve öğrenmeye çevresel bir fakörel katkı sunan olgu olarak değerlendirmiştir. Bu şekilde oyunu bir avantaj olarak görerek, öğrencileri gruplar ve bireysel olarak ayırmış ve akademik gelişimleri adına oyunu kullanmıştır. Bu noktada Tuba'nın amacı akademik müfredat konularını öğrencilerine aktarmak olmuştur. Mehmet'e göre ise oyunun temel amacı öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktır. Bu noktada, öğretmenin asıl amacı öğrencilerin yönetiminde gerçekleştirebilecekleri oyunsal aktiviteler için ortam sağlamaktır. Böylece her öğrenci kendi istediği yönde sosyal ve duygusal kazanımlar elde edebilir. Aylin ise oyunu akademik konuların sosyalleşme ile birlikte veren bir araç olarak görmüştür. Sonuç olarak, Aylin akademik kazanımların oyun ile verilebilmesi için çaba sarfetmiş ve öğrenciler ile birlikte oyuna dahil olarak onlara yönlendirmelerde bulunmuştur.

Bu veriler ışığında, bu çalışmada oyun içerisinde öğretmenin rolünün önemide vurgulanmıştır.

Günümüzde, araştırmalar oyunun amacının çok çeşitli olabileceğini göstermektedir. Oyun yoluyla sosyal ve duygusal kazanımların genelini öğrencinin kendi kendini yönetme yetisini geliştirdiği yönündedir (e.g., Elias and Berk 2002). Bu çalışmada ortaya çıkan veriler şu alıntıyı desteklemektedir ki **“Sosyal, duygusal ve bilişsel özdenetim yetisi öğrenmenin her formu açısından birinci önceliktedir, ve araştırmalarda bu yetinin en iyi oyun tabanlı aktiviteler ile geliştiği ortaya çıkmıştır”**(OME, 2010, p.7). Bu çalışmada yer alan öğretmenlerde Mehmet’in uyguladığı öğrenci-merkezli ve öğrenci tarafından yönetilen oyun anlayışı, bu alıntıya en uygun olan yaklaşımdır. Birçok diğer araştırmalarda ise oyunun akademik öğrenmeye bakan yönüne vurgu yapılmıştır, örneğin öğretmenlerin daha etkin olduğu oyunlar, öğrenmeyi yönlendirdikleri ve sınırları çizdikleri oyunlar vb (e.g., Skolnick Weisberg et al. 2013). Bu yaklaşım oyun politikası belgelerinde tartışılmıştır ki şunlar kaydedilmiştir **“Oyun ile öğrenme arasında çok güçlü bir bağlantı vardır, özellikle problem çözme, dil gelişimi, okuma ve matematiksel bilgi noktasında”** (OME 2010 , p. 13). Bu yaklaşım ise daha çok Aylin öğretmenin yaklaşımıyla paralellik göstermektedir. Çünkü, Aylin oyun tabanlı pedagojiyi desteklemiş, burada öğretmenin oyunun kurulumunda ki rehberlikçi yönünü uygulamıştır. **Bütün olumlu verilerin yanında, hala tam olarak cevap verilememiş alan ise bilimsel olarak oyun tabanlı öğretimlerin dil gelişimine ve öğrenme yetilerine olan sayısal katkılarıdır.** Bu çalışmada ki üç öğretmende alanlarında ayrıcalıklı derecede yetenekli sayılabilir. Fakat, üçü de farklı bakış açılarına ve uygulamalara sahiptir. Bu farklılıklar göstermektedir ki hala oyun-tabanlı yaklaşımda çeşitli farklılıklar mevcuttur. Örneğin Tuba’ ya göre **“çelişkili bakış açıları”**, Mehmet a göre **“uygulama zorlukları ve muallaklık”** ve Aylin’e göre **“oyun-tabanlı ortamlar oluşturmada kaygılar”** mevcuttur. Ama üç öğretmende de mevcut olan durum ise müfredatın kendileri tarafından eksiksik uygulanması adına yaşadıkları zorluklardır ve bu bir zorunluluktur (Gallant, 2009). **Bu durumun öğretmenleri akademik yetilerin öğretilmesi ve oyunun da bu süreçte müfredata dahil edilmesi noktasında zorladığı açığa çıkmıştır. Ortada bir dengenin olması gerektiği ve bunun öğretmenlere bırakılmaması, aksine öğretmenlere yardımcı olacak bilgi ve becerilerin resmi olarak sunulmasının gerekliliği ortaya konulmuştur. Aynı sonuçlar (Bodrova et al. 2013) tarafından da bulunmuştur.**

Oyunun öğrenme üzerindeki etkileri adına problemlerin olduğu araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Lillard et al. 2013). Bu nedenle daha çok bu alana eğilen çalışmalara ihtiyaç vardır (Bodrova et al. 2013). Bu çalışma bu ihtiyaca bir bakımdan cevap vermektedir ki burada sınıf bazlı pedagojilerin nasıl oyun-tabanlı öğrenme ile eşleşebildiği açıklanmıştır. Bu çalışma, üç farklı oyun profili ve pedagojisinin detaylı incelenmesiyle önmlü sonuçlar elde etmiştir ki bunlar; (a) öğrenmeye çevresel factor olarak oyun, (b) sosyal ve duygusal gelişme adına bir araç olan oyun, (c) akademik öğrenmeye bir araç olarak oyun dur. Bu çalışmada ki kullanılan örnek alan az sayıda öğretmen ve öğrenciden oluşmaktadır, bu nedenle ilerki çalışmalarda bu örnek alan genişletilmeli ve daha yüksek sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmelidir. Ayrıca, araştırmacıları řu konuda cesaretlendirmek isteriz ki farklı bölge ve okullarda uygulanan çeşitli yeni yöntem ve uygulamalar olabilir ve bunların araştırılığ analiz edilmesi çok faydalı olacaktır. Bu çalışma, akademik öğrenme ile oyun arasındaki balansın sağlanması adına da olumlu sonuçlar içermiş olup, ilerki çalışmalarda bu ilişkilerin boyutları daha detaylı olarak ortaya konulabilir.

REFERENCES

Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and selfregulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.

Eirnasdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education & Development*, 16(4), 469–488. doi:10.1207/s15566935eed1604_7.

Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216–238.

Gallant, P. A. (2009). Kindergarten teachers speak out: "Too much,

too soon, too fast!”. *Reading Horizons*, 49(3), 201–220.

Goldstein, L. S. (2007). Embracing pedagogical multiplicity: Examining two teachers’ instructional responses to the changing expectations for kindergarten in U.S. public schools. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 378–399. doi:10.1080/02568540709594602.

Goouch, K. (2008). Understanding playful pedagogies, play narratives and play spaces. *Early Years*, 28(1), 93–102. doi:10.1080/09575140701815136.

Gordon, M. (2005). Chapter four: The basics, educational purpose, and the curriculum. *Classroom teaching* (pp. 71–84). New York: Peter Lang Publishing Inc.

Graue, M. E., & Walsh, D. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Howard, J. (2010). Early years practitioners’ perceptions of play: An exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice. *Educational & Child Psychology*, 27(4), 91–102.

Jenvey, V. B., & Jenvey, H. L. (2002). Criteria used to categorize children’s play: Preliminary findings. *Social Behaviour and Personality*, 30(8), 733–740.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The Impact of pretend play on children’s development: A review of the evidence. *Psychological*

Bulletin, 139(1), 1–34. doi:10.1037/a0029321.

Martlew, J., Stephen, C., & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71–83. doi:10.1080/09575146.2010.529425.

Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Education Digest*, 75(1), 42–45.

Myck-Wayne, J. (2010). In defense of play: Beginning the dialog about the power of play. *Young Exceptional Children*, 13(4), 14–23. doi:10.1177/1096250610376616.

Neuman, S. B., & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 202–225.

Ontario Ministry of Education. (2010). *The full-day early learning—Kindergarten Program*. Toronto, ON: Queen's Printer for Ontario.

Parker, A., & Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(1), 65–78. doi:10.1080/02568540609594579.

Parkinson, D. D. (2001). Securing trustworthy data from an interview situation with young children: Six integrated interview strategies. *Child Study Journal*, 31(3), 137–156.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*.

Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pyle, A. (2013). Engaging young children in research through photo elicitation. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1544–1558. doi:10.1080/03004430.2012.733944.

Pyle, A., & Luce-Kapler, R. (2014). Looking beyond the academic and developmental logics in kindergarten education: The role of Schwab's commonplaces in classroom-based research. *Early Child Development and Care*,. doi:10.1080/03004430.2014.897945.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (2006). Young children's literacy related play. *Early Child Development and Care*, 176(7), 707–721.

Seo, K. H., & Ginsburg, H. P. (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In D. H. Clements, J. Sarama, & A. M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 91–104). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Skolinick Weisberg, D., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39–54.

Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 548–568. doi:10.1016/j.ecresq.2004.10.010.

Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66(1), 209–223.

Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511–534. doi:10.1080/00220272.2011.637182.

Vukelich, C. (1993). Play: A context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts*, 70(5), 386–392.

Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 153–170.

Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012). Learning to play in a goaldirected practice. *Early Years*, 32(1), 5–15. doi:10.1080/09575146.2011.593028.

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.

Whitebread, D., & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: Supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1(2), 197–213. doi:10.1080/21594937.2012.693384.

Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood

(Eds.), *Play and learning in the early years* (pp. 9–26). London: