

Oyun, Gelişim ve Tarihsel Olarak Oyunun Eğitimdeki Yeri

Play, Development and Historical Role of Play in Education

Gamze İnan Kaya

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

gamze.inan@istanbul.edu.tr

Alıntılama: İnan Kaya, G. (2018). Oyun, gelişim ve tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2 (1), 66-78.

Geliş tarihi:
08 Mart 2018
Kabul tarihi:
13 Nisan 2018

gamze.inan@istanbul.edu.tr

© 2018 UEAD.
Bütün hakları saklıdır.

Özet: Oyun, bebeklikten itibaren insan yaşantısının bir parçası olagelen ve zaman içinde biçim değiştirerek varlığını sürdüren bir etkinliktir. Eğitim de, tıpkı oyun gibi, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, erken dönemlerden itibaren insan hayatının parçası olmaya başlayan oyunun ve eğitimin yolları sıklıkla kesişmektedir. Bu çalışmanın amacı, oyunun insanın doğası ve gelişim özellikleri açısından tanımlanması ve oyun olgusunun eğitimdeki yerinin eğitim alanı öncüleri tarafından öne sürülen görüşler doğrultusunda tarihsel olarak incelenmesidir. Bu amaca uygun olarak, yöntemi gelişimsel ve tarihsel olarak literatürün incelenmesi olan bu derleme çalışmasında, ilk olarak, oyun olgusunun insan hayatındaki konumu ve işlevini, evrimsel, sosyal, zihinsel açılardan ele alan açıklamalara odaklanılmıştır. Oyun kavramının farklı yönlerden incelenmesinin ardından eğitim tarihinde, oyunun rolü hakkında öne sürülen görüşler üzerinde durulmuştur. Buna göre, oyun olgusunun gelişimin boyutları açısından bütüncül olarak incelenmesinin, oyunun eğitimdeki yerinin değerlendirilmesi için bir perspektif sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Oyun, eğitim, gelişim.

Received:
08 March 2018
Accepted:
13 April 2018

gamze.inan@istanbul.edu.tr

© 2018 UEAD.
All rights reserved.

Abstract: Playing activity becomes a part of human life from infancy and it continues through lifetime in different forms and styles. Similarly, education is a lifelong concern. Play and education, therefore, intercept and take place simultaneously in human development. Due to this correspondence, the purpose of the study was to define play based on human nature and development and historically examine the role of play in education in relation to ideas proposed by pioneers in education. The method of the study was based on the review of the relevant literature with a focus on developmental and historical ideas. Formerly, the place of play in human life from evolutionary, social and intellectual aspects was scrutinized and following that the ideas proposed by pioneers related to role of play in education were revisited. Therefore, it was concluded that investigating play with a holistic developmental approach provided a perspective in evaluating the role of play in education.

Keywords: Play, education, development.

1. Giriş

Oyun, Türk Dil Kurumu (TDK, 2017) Büyük Türkçe Sözlüğü'nde "yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" veya "bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, oyun beden ve zihnin birarada işleyişini

içeren, katılan kişi tarafından “eğlenme” amacına yönelik olarak gerçekleştirilen; ancak diğer yandan tam da eğitimin hedefleri ile uyumlu bir şekilde, “yeteneğin ve zekanın gelişmesine” yol açan eylemlerdir. Birey, oynarken, düşünmekte, kuralları bilmekte, hatırlamakta ve uygulamaya koymakta, bedenini de düşüncesine göre yönlendirmektedir. Bir başka deyişle, zihni ve bedeninin uyumunu gerekli kılan bir eylem halini sürdürmektedir. Eğitim ise, yetişen bireyin, doğal, sosyal ve entellektüel hayata etkin biçimde katılmasını hedefleyen bir süreçtir. Eğitimin katılıma yönelik bu yapısı, hem bireyin kendi gereksinimlerinin karşılanması hem de içinde yaşadığı toplumun, çağın ve kültürün beklentilerinin karşılanmasına odaklanır. Buna göre eğitim hem bireysel hem de toplumsal amaçlara sahiptir (Erdoğan, 2014). Bu manada, oyunun ve eğitimin, yaşanan çevrede, gelişimin tüm alanları ile ilintili olan ve uyum sağlayıcı (adaptif) işlevler yerine getiren süreçler olduğu önesürülmektedir (Uluğ, Karadağ & Selçuk, 1997).

İnsan doğasının ne olduğu ve buna koşut olarak gelişiminin nasıl gerçekleştiği sorusu, kaynağını geçmişten almaktadır ve çağlar boyu farklı biçimlerde yanıtlanmaya çalışılmıştır. Özellikle bu konuda psikoloji, felsefeden aldığı mirasla, doğanın mı yetişmenin mi insanı biçimlendiren temel unsur olduğunu tartışmayı sürdürmüştür. Geleneksel ekoller (nativistler (doğuşancılar) ve empiristler (deneyciler)) bu tartışmada iki kutup arasında ayrışma eğilimindeyken (Gander & Gardiner, 2004; Viney & King, 1998); günümüzde bütünleştirici bir açıklamaya dayalı olarak, insan, doğa ve çevrenin etkileşimi içinde gelişme özelliğine sahip olarak kabul edilmektedir (Bee & Boyd, 2009; Miller, 2011; Onur, 2008; Santrock, 1997). Böylesi bir anlayış, gelişimin farklı alanlarının (fiziksel, sosyal, bilişsel vb), doğa (kalıtım) ve yetişme (çevre, deneyim, yaşantı, öğrenme vb) etkileşimi içinde, birbirine koşut olarak değiştiğini varsaymaktadır. Ancak, gelişime dair farklı kuramlarda doğa ve yetişmenin etkileşiminin adaptif bir amaca hizmet ettiği dile getirilmekle beraber, her bir kuramsal yaklaşımın doğa ya da yetişmenin etkisine verdiği önem farklılık göstermektedir (Miller, 2011; Pinker, 2010).

Bu minvalde, oyun, gelişimin tüm yüzlerinden (fiziksel, bilişsel, sosyal vb) etkilenen ve onları etkileyen, evrimsel olarak ortaya çıkan uyum sağlayıcı rolü olan bir olgu olarak incelenmektedir (Burghardt, 2010; Pellegrini, 2009). Bir başka deyişle, oyun türe özgü evrimsel bir olgu olarak ortaya çıkmakta ve fiziksel, bilişsel, sosyal-iletişimsel ve duygusal gelişim hedeflerini gerçekleştirerek adaptasyonun sağlanmasına aracılık etmektedir (Lancy, 1980). Benzer şekilde, insan dışındaki türlerde de sosyal ve duygusal hayatın bir parçası olmakta, zihinsel gelişime katkı sağlamaktadır (Burghardt, 2005; Smith, 1982). Buna göre, oyun doğal (türe özgü nitelikleri olan), sosyal hayata gömülü, iletişimsel ve duygusal yönleri olan, zihinsel gelişimi etkileyen bir süreçtir (Lancy, 1980; 2015; Pellegrini, 2009; Vanderberg & Kielhofner, 1982). Tüm bu gelişimsel bağlantıları ile de doğal olarak eğitim süreci ile yakından ilişkilidir (VanHoorn, Nourrot, Scales, & Alward, 2014). Dolayısıyla oyun, eğitimin bir parçası olarak ele alınabileceği gibi, eğitimsel etkinliklerin amaçlarına ulaşmasının kolaylaştırıcısı, eğitimdeki güdülenme süreçlerinin tetikleyicisi olarak biçim ve anlam kazanabilmektedir (Baker, 2018; Harris & Reid, 2005).

Bu çalışmanın amacı, oyunun insanın doğası ve gelişim özellikleri açısından tanımlanması ve oyun olgusunun eğitimdeki yerinin eğitim alanı öncüleri tarafından öne sürülen görüşler doğrultusunda tarihsel olarak incelenmesidir. Bu amaca uygun olarak, bu derleme çalışmanın yöntemi gelişimsel ve tarihsel olarak alanyazının incelenmesidir. Buna göre incelemede seçilen kaynaklar geniş bir alana ve zaman aralığına yayılmıştır. Çalışmada öncelikle, oyunun ne olduğuna dair, insan doğası ve gelişiminin farklı alanlarını içeren açıklamalar üzerinde durulmuştur. Oyunun gelişimsel rolü evrimsel, iletişimsel, klinik boyutlarına yönelik görüşler ışığında ele alınmıştır ve oyun olgusunun bütüncül bir tanımının yapılmasına odaklanılmıştır.

Oyunun gelişimsel boyutlardan ele alınmasının ardından eğitimde oyunun yerine ilişkin eğitim alanının öncüleri tarafından sunulan görüşler, tarihsel olarak incelenmiştir.

Böyle bir inceleme ile oyun olgusuna dair yapılacak olan anlamlandırmaların, eğitim alanında oyunun yerinin gelişimsel bağlantıları ile anlaşılmasında öncülük edebileceği düşünülmektedir. Diğer yandan bu derleme çalışmasının, eğitim alanında oyun olgusunun geçmişten bu yana işlenen bir konu olduğunu göstermesi ve güncel eğitim modellerini etkileyen birçok eğitim öncüsü tarafından, oyunun eğitimdeki yeri ile kolaylaştırıcı etkisi hakkında sunulan görüşleri birarada ele alması sayesinde alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

2. Doğal ve kendiliğinden bir eylem olarak oyun

Oyunun bir eylem olarak türe özgü doğallığı içerdiği yönündeki “naturalist (doğacı)” açıklamalar, hayvan davranışının doğal ortamında incelenmesine odaklanan etolojik çalışmaların bulgularına dayanmaktadır (Burghardt, 2005). Bu çalışma alanı, evrimsel bir perspektiften, türlere özgü davranışların doğal çevrenin içinde nasıl ortaya çıktığını gözlemlemeye dayalı bir yöntemle sahiptir (Lorenz & Kickert, 1981). Bu yaklaşımın temel sayıltısı ise, türlerin yaşadıkları çevre ile etkileşimlerinde adaptasyon eğiliminde olduğudur. Bu varsayımdan da anlaşılacağı üzere, etolojik açıklamalar; doğa-çevre tartışmasında doğanın evrim kaynaklı belirleyiciliğine vurgu yapmaktadırlar. Ancak diğer yandan, çevrenin evrimsel adaptasyonu belirleyici etkisini de dikkate almaktadırlar (Eaton, 1970; Holland & Ball, 2003; Lorenz & Kickert, 1981).

Memelilerle yapılan çalışmalarda, oyun etkinliğinin doğumdan itibaren, türün yeni üyeleri arasındaki etkileşimin temel yollarından biri olduğu görülmektedir. Özellikle türlerin genç üyeleri, sosyal oyuna katılmakta, oyun arayışını sürdürmekte ve bu süreçte neşe ve mutluluk belirtileri göstermektedirler (Bekoff, 2001; Bekoff & Byers, 1998). Türlerin evrimi kuramını ortaya atan Darwin (1871) de oyunun türün üyelerinin hayatındaki rolünü şöyle belirtmektedir: “Tıpkı bizim küçük çocuklarımızda olduğu gibi; mutluluk en iyi; birarada oynayan köpek, kedi yavruları ya da kuzular gibi genç hayvanlarca sergilenir” (akt. Bekoff, 2001, s.82). Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere, oyun pekçok türün özellikle genç üyelerinin eylem repertuarında doğal olarak yer almakta; diğer yandan, bu eylem sadece motor davranışı değil; sosyal ve duygusal öğeleri de barındırmaktadır (Graham & Burghardt, 2010). Bu yönüyle de oyun, gelişimin birçok alanı ile ilintili görünmektedir.

Ancak diğer yandan etolojik literatürde, oyun eyleminin işlevi konusundaki tartışmalar sürmektedir. Zira, oyunun canlıların hayatındaki işlevi üzerinden tanımlanmaya çalışılması, bazı açıklama sıkıntılarını doğurmaktadır. Şöyle ki, oyun etkinliği sırasında ya da oyun oynandıktan sonra, gözlemlenebilir açık bir adaptif işlevin yerine getirildiğine dair kanıtlara ulaşmak oldukça zordur. Bu güçlük dikkate alındığında, bazıları oyunun türün doğasına uygun olarak kendiliğinden ortaya çıkışını yadsımamakla birlikte, adaptif bir işlevinin olmadığı yönünde iddiada bulunmaktadır (Graham & Burghardt, 2010; Lancy, 1980). Bir başka grup araştırmacı ise, oyunun genel işlevi olarak motor ve entellektüel yeteneklerde sağladığı gelişmeyi öne sürmektedir (Bekoff & Allen, 1998). Bu nedenle, etolojik çalışmalarda sıklıkla, oyunun tanımı yapılırken, işlevine yönelik bir atıftan kaçınılmaktadır. Bunun yerine oyunun ne olduğunun tanımlanmasında, organizma tarafından farklı bağlamlarda (konteks) ortaya konan motor eylemlerin, oyun esnasında herhangi bir amaç taşımadan, biçimlerinin ve/veya sıralarının değiştirilerek yeniden yapılması açıklaması öne çıkmaktadır (Bekoff & Byers, 1981; akt. Bekoff & Allen, 1998). Ancak, yine bu tanımın dikkat çektiği önemli husus türe özgü eylemlerin kendi bağlamının dışında da kullanılabilmesi ve eğer bu bağlam dışı kullanılan eylemler türün bir başka üyesine yönlendiriliyorsa sosyal oyun adını almasıdır. Dolayısıyla da, oyunun etolojik olarak

tanımlanmasında adaptif işlevine vurgu yapılmaya bile, oyunun gelişimin sosyal, fiziksel, bilişsel vb. yönleri ile olan ilişkisi kurulabilmektedir.

Evrimsel bir perspektiften yapılan değerlendirmelerin adaptif işlevi dışarıda bırakmadığı açıklamalara da rastlamak mümkündür. Özellikle bu minvalde, türe özgü doğal tepki repertuarı içinde yer alan bir eylem olarak oyunun, sosyal-iletişimsel gelişim sürecindeki yeri hakkında da görüşler öne sürülmüştür. Örneğin, oyun oynamanın, evrimsel olarak sosyal etkileşime aracılık etmesi ve oyun oynamanın türün doğasına uygun bir eylem olduğu yönündeki değerlendirmeleri ile Bateson (1987), dikkate değer bir perspektif sunmaktadır. Bateson'a göre, oyunun evrimi aslında iletişim konusunda evrimin önemli adımlarından biridir. Zira, türün oyun oynayan üyeleri, aslında dışarıdan kavga, çatışma, yarış gibi bir eylemin içindeymiş gibi görünseler de meta-komünikatif (üst-iletişimsel) olarak birbirlerine "bu bir oyun" mesajını vermektedirler. Bir başka deyişle, türün üyeleri erken dönemlerden itibaren birbirleri ile oyun aracılığıyla etkileşime girmekte ve bu etkileşimin biçiminin oyun olduğu mesajını birbirlerine iletebilmektedirler. Türün üyeleri arasında bu mesajın iletilmesi, oyunun sosyal gelişim açısından adaptif bir etkiye sahip olduğu görüşünü gündeme getirmektedir.

Oyun eyleminin, kendiliğinden ve doğal bir etkinlik olarak kabul edildiği görüşler sadece etolojik çalışmaların bulguları ile sınırlı değildir. Özellikle oyun ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkiye odaklanan yaklaşımlar, oyunun bilişsel gelişim sürecindeki uyum sağlayıcı rolüne vurgu yapmaktadır. Bu anlamda, oyunun en yapılandırılmış görüşlerden birini ortaya koyan Piaget (1955), adaptasyonu öne alan bir anlayışla çocuğun eylemlerini incelemiştir. Ona göre, zihinde inşa edilen bireysel temsiller, yeni deneyimler karşısında korunur (özümleme) ya da revize edilir (uyarlama). Bu iki temel süreç, zihinin gelişiminin anahtarlarıdır. Ancak oyun etkinliği söz konusu olduğunda, Piaget çocuğun oluşturduğu şemaları uyarlama mecburiyetinde hissetmediğini, zira oyun etkinliğinin dış dünyanın zorlamasına bağlı olarak gerçekleşmediğini, kendinden menkul bir etkinlik olarak çocuğun özümleme sürecini arzusuna göre kullanmasına olanak tanıdığını belirtmektedir (1962). Uyum sağlayıcı bir işlevi yerine getiren oyun, çevrenin tetikleyiciliğinde ortaya çıkmamaktadır. Bunun yerine, çocuğun doğasının tetikleyiciliğinde, kendi içtemsillerini dışa aktardığı ve çevreyi temsillerine göre değiştirmeyi denediği bir süreçtir. Zaten doğa ve çevrenin etkileşiminin her olgu için tek tipte gerçekleşmesinin olanaksız olduğu tartışmaları da oldukça günceldir (Pinker, 2010).

Yine Piaget'in bilişsel gelişim kuramının ana çerçevesine dönecek olursak; reflekslerden, soyut temsillere doğru ilerleyen bir gelişimde, çocuk oyun aracılığıyla kendine dönük oluşturan işbirliğine dayalı ortak temsilleri içeren oyunlara geçişi yaşar. Dolayısıyla oyun, biyolojik belirlenmişliğin çevre ile artan etkileşimi dahilinde, içten dışa doğru bireyselden toplumsala bir geçişi içerir. Çocuk olgunlaştıkça, oyunu da ötekinin perspektifini ve herkes için geçerli kuralları içerecek biçimde gelişir (1962).

Bu çerçevede oyun, türün çevre ile girdiği etkileşimde evrimsel olarak ortaya koymaya hazır olduğu, gelişimin tüm alanlarının birlikteliğini getiren bir etkinliktir. Bu incelemeler ışığında, oyun etkinliğinin, öğrenilen bir yönü olmakla birlikte, kendiliğindenliği dikkati çekmektedir. Yukarıda bahsettiğimiz bütünleştirici perspektifi (doğa ve çevrenin etkileşimi) koruyarak, genel olarak gelişimde ve özel olarak oyun etkinliğinde doğanın yanısıra çevrenin rolünün incelenmesi uygun olacaktır.

3. Sosyal bir eylem olarak oyun

Oyun oynama eylemi, insan yavrusunun kurduğu ilk sosyal ilişkiler bağlamında incelenebilir. Zira, temel bakımveren (çoğunlukla biyolojik anne) ile çocuk arasında kurulan ilişki, bağlanmanın gelişmesine duyarlıdır (Bowlby, 1969) ve bu ilişki kurulurken gerçekleşen

günlük rutin olaylar arasında oyun da önemli bir yer tutar. Bağlanma hakkındaki çalışmaların da gösterdiği üzere, bağlanma figürünün bulunduğu ortamda güvenli bağlanma geliştirmiş bir bebek oyun oynamaya ve keşif yapmaya meyillidir (Ainsworth, 1969; Ainsworth & Bell, 1970). Yine erken dönemlerde, bu birincil ilişkiye konu olan oyun eyleminin incelenmesi, bu yüzyüze eylemin o ana özgü hedefinin eğlenmek, ilgi ve memnuniyet göstererek birlikte olmak olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü o sırada gündemde halledilmesi gereken başka bir iş (beslenmek, temizlenmek vb) yoktur, olan sadece anne ve bebeğin eğlenmek amaçlı birlikteliğidir (Stern, 2002). Böylesi bir zamanda, anne ve bebek arasındaki oyun, tarafların göz göze geldikleri an ile başlar ve göz temasının katılımcılardan biri tarafından kesilmesi ile kesintiye uğrar. Taraflar arasında tekrar kurulan göz teması ile oyun etkinliği sürerken, bebeğin annenin yüz ifadelerine yönelik taklit benzeri eylemleri söz konusudur. Bu ilk ilişkinin içinde gerçekleşen sosyal etkileşimin çocuğun gelişiminin sosyal-iletişimsel, bilişsel, duygusal vb yüzlerinde etkili olduğu öne sürülmektedir (Stern, 2002).

Çocuğun, sadece temel bakım veren ile kurduğu ilişki değil, aynı zamanda, içine doğduğu ve orada yetişmeye başladığı aile bağlamı da onun sosyal ve duygusal gelişiminin gerçekleşme alanıdır. İlk yıllardan itibaren ailede, aslında sadece çocuk ve yetişkin arasında değil, çocuğun tanık olabildiği biçimde yetişkinler arasında da “sanki oyunu” oynanır (Whitaker & Keith, 1981). Burada, kastedilen Bateson’un metakomünikasyon hakkındaki görüşleri ile de tutarlı olarak, kuşak içinde ve kuşaklararası rollerde bir yer değiştirmenin sözkonusu olabilmesidir. Örneğin, bir “sanki” gerçekliğinde, beş yaşında bir çocuk annesi ile rollerini değiştirerek, onu beslemeyi deneyebilir ve bu oyun etkinliği çocuğun farklı rolleri yaşamasını ve öğrenmesini olanaklı kılar. Bu oyun sayesinde, ailede, kuşaklararası sınır ihlaline bağlı bir tehdit hissedilmeden ailenin bir bütün olarak ve bireysel düzeyde aile bireylerinin kendilerinin de gelişmesi ve kendini gerçekleştirmesinin yolları açılmış olur.

İlk sosyal ilişkiler bağlamında, oyunun bireylerin hayatındaki sosyal-duygusal gelişim açısından işlevine dikkati çeken bir diğer perspektif, oyun etkinliğinin doğal olması sebebiyle sağaltıcı oluşu ile ilgilidir. Özellikle, psikanalitik kuramın etkisiyle, tıpkı insana özgü örtük anlam içerdiği iddia edilebilen diğer yaşantılarda (rüyalar, dil sürçmeleri vb) olduğu gibi oyunlarda da örtük bir gerçeklik temsili olabileceği iddiası sıklıkla kabul görmektedir. Bu durumu Winnicott, “Oyun oynama bir deneyimdir; her zaman yaratıcı ve zaman-mekan sürekliliği içinde yer alan bir deneyim, temel yaşama biçimidir.” sözleri ile ifade etmektedir (1998, s. 71). Burada oyun, çocuğun yaşantısının esasi bir parçası olarak kabul edilmekte ve oyun aracılığıyla onun psikik yaşantısının anlaşılmasının ve orada yaşadıklarının çocuk için stres verici olan yönlerinin yine oyun aracılığıyla giderilebileceği görüşü baskındır (Zulliger, 1997). Zira, çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminin önündeki engellerin kaldırılmasında psikanalitik kuramın sağladığı perspektiften yararlanarak, çocuk ile yetişkinin (terapistin) oyun alanlarının örtüşmesi ile sağaltıcı bir zenginleşme olanağı söz konusudur (Winnicott, 1998).

Çocuğun hayatının başlangıcından itibaren kurduğu ilişkileri merkeze alan bu anlayış temelde, onun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun konumlanması üzerinde durmaktadır. Buna göre, oyun eylemi, çocuğun içine doğduğu ve içinde yetiştiği çevrenin dinamiklerinden etkilenmekte, o çevrenin içine gömülü olarak işlemekte, çocuğun sosyal çevresine uyum sağlamasına aracılık etmektedir. Ancak bunlara ek olarak, çevrenin oyun eylemi üzerindeki etkileri sadece sosyal ve duygusal gelişim alanında değil aynı zamanda bilişsel gelişim alanında da yansımaları sahiptir.

Oyun eyleminin sosyal hayatın içine gömülü olarak bilişsel gelişimle ilişkisini en iyi açıklayan yaklaşımlardan biri Vygotsky’ye aittir. Piaget’den farklı olarak bilginin yapılandırılmasında ve öğrenmenin gerçekleşmesinde çevrenin, özellikle yakın çevrenin etkisine

dikkat çeken Vygotsky'ye (1998) göre, bilgi, sosyal etkileşimler ve deneyimler üzerine inşa edilir. Vygotsky'nin (1933) üzerinde durduğu nokta, oyunun çocuğun gelişiminde nasıl ortaya çıktığı ve bu gelişimsel etkinliğin rolü ile ilgilidir. Bu çerçevede de okul öncesi çocukta, oyunun öncü bir etkinlik mi yoksa sadece en sık karşılaşılan etkinlik mi olduğunu anlamaya odaklanır. Yine bu soruya verdiği yanıt, oyunun yaygın bir etkinlik formu olmaktan ziyade okulöncesi çağda gelişim üzerinde öncü etkisi olan bir etkinlik olduğu yönündedir. Bu görüşü, oyunun doğal ve kendiliğinden ortaya çıkan bir eylem olduğu yönünde yukarıda sunulan açıklamalarla tutarlılık göstermekte ve bu çalışmanın genel çerçevesi ile uyumlu olarak oyunu gelişimsel bir vurgu ile incelemektedir.

Ona göre, oyunun tetikleyicisi keyif sağlayan bir etkinlik olması değildir, ki bazı durumlarda oyun sonuçları itibarıyla keyif vermektense öte bir etki de yaratabilir. Vygotsky'ye göre, oyun etkinliği çocuğun yaşa özgü istekleri ve ihtiyaçları ile ilintilidir ve bu beklentiler okulöncesi çocuklarının oyunlarında kendiliğinden ifade bulur. Çünkü bu yaştaki çocukların isteklerinin ortaya çıkması ardından, bu isteklerin karşılanması için bekleyebildikleri süre oldukça kısadır. Bu durumu Vygotsky (1933) şöyle ifadelendirir “Bana göre okul öncesi dönemdeki gereksinimlere dair bir gelişim sözkonusu olmasaydı, oyun da olmazdı. Araştırmalar göstermekteki zihinsel olarak gelişim geriliği gösteren çocuklar ve duygusal olarak olgunlaşmamış çocuklarda oyun gelişimi de sekteye uğramaktadır.” (s.3). Bu durum yakın dönem çalışmalarda da ortaya konmaktadır (Askins, Diasio, Szewerniak & Cahill, 2013). Yine bu açıdan Vygotsky, oyunun oynanmasında, gerçekleştirilmesi olanaklı olmayan isteklerin giderilmesine yönelik sanal bir gerçekleştirme girişiminin var olduğunu ileri sürmektedir. Bu noktada da Vygotsky, hayal etme/imgeleme etkinliğine dikkati çeker. İnsan bilincinin bir etkinliği olarak imgelemenin tüm bilinç işlevleri gibi eylemden kaynak aldığını belirtir ve aslında ilerleyen dönemlerde okul çağı çocuklarında ya da ergenlerde görülen hayal kurma/imgeleme etkinliğinin de eylem içermeyen bir oyun türü olduğunu ileri sürer.

Diğer yandan ona göre, oyun çocuğun gereksinimlerinin karşılanması amacıyla gerçekleştirdiği bir etkinlik olarak tanımlansa da, çocuğun bilinçli bir şekilde bu gereksinimlerini karşılamak için oyun oynadığını söylemek yanıltıcı olacaktır (1933). Bu anlamda oyun, iş ya da ödev gibi etkinliklerden farklıdır. Burada, yaşa özgü ihtiyaçların bilinçdışı bir motivasyonla bilinen en kısa yoldan (oyun aracılığıyla) tatmini söz konusudur. Bu açıdan Vygotsky, psikanalitik kuramın oyuna dair söyledikleri ile tutarlılık gösterirken, sadece sosyal-duygusal gelişim alanını değil bilişsel gelişimi de içeren bir fikir öne sürmektedir. Ancak, diğer kuramcılardan farklı olarak Vygotsky oyunun hayale/imgelemeye dayalı yönünü, bir oyun biçimi olarak değil tüm oyun etkinliklerine içkin bir özellik olarak kabul eder.

Vygotsky'nin oyuna dair söyledikleri, bilişsel gelişim kuramının temel felsefesi ile tutarlılık taşır. Ona göre, mış gibi oyunun hizmet ettiği şey, çocuğun düşüncesini somut deneyimin ötesine taşıyabilmesidir. Bu süreçte çocuk, zaman içinde amaçların idrakine varmaya başlar. Zira, çocuğun yaşındaki artışa koşut olarak amaçsız ve kuralsız oyun, onun için sıkıcı bir etkinlik olmaya başlar. İmgelemeyi içeren oyundan, amacı ve kuralı belirgin oyunlara geçtikçe, oyunun gerçeklikle olan kesişimi artar. Diğer yandan Vygotsky'nin dikkat çektiği bir başka nokta, oynanan oyunun henüz kuralların güdümünde oynanmadığının önesürüldüğü özellikle okulöncesi çağda, aslında çocukların belli kurallara göre oynadıklarıdır. Ona göre, çocuklar oyunun kurallarını dillendiremeseler de misafirlerine pasta ve çay ikram eden bir çocuk aslında evsahibi olma rolünün içinde; yani bu role özgü örtük kurallarla oynamaktadır. Burada üzerinde durduğu husus, oyun içinde hayal etmenin olduğu her durumda, kuralların da olduğudur (Vygotsky, 1933). Böyle bakıldığında kurallı oyunların kendileri de aslında hayal edilmiş bir durumu tasvir eder; ancak burada hayalin kuralları çok açıktır.

Çünkü bir çocuk hayale dayalı kurduğu her oyunda aslında gerçek hayattaki bir durumun kurallarını canlandırmaktadır. Bu manada çocuk oyunda özgür görünmesine rağmen bu özgürlük yanılmalı bir özgürlüktür. Bu noktada, sosyalleşme sürecinde oyunun çocuğun hayatındaki yeri belirginleşmektedir. Çocuk, gönüllü katıldığı bir eylem (oyunun kendisi) aracılığıyla topluma özgü kuralları gönüllü olarak içselleştirmektedir. Zira, oyun oynamak için kuralları kabul etmesi gerekir ki, işlevsel kuralların kabulü toplumsal yaşantının temelidir (Nicolopoulou, 1993). Kurallar ve oyun hakkında Vygotsky'nin görüşlerini dikkate alan bir başka görüş de toplumsallaşmanın aracı olan kuralların oyunlar aracılığıyla deneyimlendiğini kabul etmektedir. Ancak buna ek olarak, Vygotsky'nin oyun sırasında çocuğun bir adım daha önde olduğunu söylediğinde, aslında çocuğun oyunda sadece toplum kurallarını öğrenmediğini aynı zamanda kuralları uygulamaya koyarak bir performans gösterdiğini, bir başka deyişle oyun sayesinde yakınsak gelişim alanının üst sınırında bir yetkinlik gösterdiğini belirtmektedir (Holzman, 2009). Bu da çocuğun oyun oynayarak gelişmekte olduğu anlamına gelmektedir.

Oyun etkinliğinin çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal hayatının birincil unsurlarından biri olduğu ve çocuğa tüm bu alanlarda giden yolun oyun bağlamının anlaşılmasından geçtiği yönünde örtük ve açık bir kabul ediş göze çarpmaktadır. İster türlere özgü ve evrimsel, ister sosyal ve kültürel bağlama gömük isterse psikolojik iyi oluş ile ilişkilendirilsin, oyun çocuğun yaşantısının bir parçası olarak anlam kazanmaktadır.

4. Tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yerine dair görüşler

Çocuğun yaşantısında doğal olarak ve kendiliğinden ortaya çıkan, onun gelişimini etkileyen oyun, bu özellikleri nedeniyle, çocuk eğitiminin dışarısında tutulamayacak kadar içerisindedir. Zira yukarıda da belirtildiği gibi, insan doğası ve gelişimi, hem oyun eylemini hem de eğitimin formal ve informal biçimini belirlemektedir. Çocuğun eylemlerinin zemini oyundur. Öyle ki, oyun etkinliğinin vurgusunu yapmayan bir eğitim anlayışı, çocuğun doğallığının dışında kalma riski ile karşı karşıyadır denilebilir. Bu çerçevede, çocuk eğitimi tartışan düşünürler ve uygulamacılar sıklıkla oyunun önemine atıfta bulunmakta ve oyunu eğitimin içinde konumlandırmaktadırlar.

Bu tartışmaların başlangıcı oldukça eski dönemlere dayanmaktadır. Eğitimin kopmaz bir parçası olarak oyuna verilmesi gereken öneme dikkat çeken Platon, "Devlet" adlı eserinde, "...Bedene zorla yaptırılan şeyin ona bir kötülüğü olmasa bile, kafaya zorla sokulan şey akılda kalmaz...Öyleyse, mutlu delikanlı çocuklara zor kullanmayacaksın. Eğitimin onlar için bir oyun olmasını sağlayacaksın. Böylece onların *yaradılıştan* neye elverişli olduklarını da daha iyi anlarsın." ifadesini kullanmaktadır (2006, s. 259, 537a, *vurgu bu çalışmanın yazarına ait*). Burada eğitimin bir parçası olarak oyunun işlevi üzerinde durulmaktadır. Şöyle ki, oyun biçim ve araçken, eğitim içeriktir. Eğitimin hedef, içerik ve kazanım gibi yönleri dikkate alındığında, iyi bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için yaşantının içinden kaynağını alan, güdülenmeyi ve ilgiyi sürdürmeyi sağlayan bir yönü olması gerektiğini Platon da oldukça erken dönemlerde ifade etmiştir. Aristoteles de çocuk eğitiminde, oyun olgusunu dikkate alır. Eğitimde, özellikle beş yaş öncesinde, çocuğun doğal ihtiyaçlarının karşılanması üzerinde durur. Örneğin, bebeğin beslenme ve hareket gereksiniminin karşılanmasını eğitimsel bir amaç olarak belirtir. Oyunun eğitimdeki yeri hususunda ise, yine beş yaş öncesinde çocukların oyun oynamasının teşvik edilmesini, bu sayede çocukların ilerleyen yıllardaki uğraşları ve yaratıcı etkinliklerinin temelini atılacağını öne sürer (Politika, 1336a3-b35; Akt. Reeve, 2003).

Eğitim tarihi boyunca, eğitim ve oyun arasındaki ilişkiye atıfta bulunan pek çok düşünür rastlanmaktadır. Örneğin, Comenius, ünlü eseri "Büyük Didaktik" öncesindeki çalışmalarında da, çocuğun kendi ilgileri ve gelecekte ona yararlı olabilecek bilgiler çerçevesinde eğitilmesi

gerektiğini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, “hep çalışma ama hiç oyun oynamama” görüşünün çocuğun gelişimini sekteye uğratarak onu, entellektüel açıdan yetersiz ve kısır bırakacağını öne sürmüştür (Peprnik, 2001).

Eğitim hakkındaki görüşleri ile pekçok eğitimciyi ve eğitim pratiğini etkilemiş olan Rousseau da Emile'nin eğitiminde oyunun yerini, öğrenme ve öğretimin çocuğun doğasına uygun kılınması açısından dile getirmektedir (2006). Rousseau aynı zamanda çocukların bütün gün oyun oynamalarının bir sakınca olmadığını, zira oyunun onları yaşama hazırlayan etkinliğin ta kendisi olduğunu söylemektedir. Çocuk, oyun içinde gelişip serpilmekte, motor, bilişsel, sosyal ve duygusal yerterlilikler kazanmaktadır. Oyunun kendisi öğretici ve geliştircidir. Görüldüğü gibi, Rousseau çocuğun öğrenmeye ve gelişmeye zaten hazır ve istekli bir doğası olduğunu ve doğal olarak çocuğun hayatının bir parçası olan oyunun onun eğitimin de içinde yer alması gereken bir etkinlik olduğunu söylemektedir.

Rousseau ile çocuğun eğitime hazır ve istekli oluşu konusunda farklı bir duruşta olsa da Locke da çocuğun eğitiminde oyunun yer alması gerektiğini dile getiren kişiler arasındadır. Rousseau'nun çocuğun doğuştan öğrenmeye yönelik hevesli oluşu görüşünden farklı olarak Locke, çocuğun topluma katılma sürecinde yaşantıları yoluyla öğrendiklerini kullandığını ve öğrenmeye karşı bir hevesin de yine iyi bir öğretmen tarafından, çocuğa sağlanacak deneyim aracılığıyla kazandırılabilceğini belirtmektedir. İşte bu nokta da oyunun işe yarayan bir araç olarak kullanılabilceğini öne sürmektedir (Smith, 2001). Benzer bir biçimde yine oyunun çocuğun hayatındaki önemine vurgu yapan Russell (2001), çocuğun ‘yetişkin olma arzusunun tatmin biçimi’ olarak tanımladığı oyun ve rol yapma sayesinde kendisini güçlü ve güvende hissetmeyi başardığını ve mutluluğunu da bu arzularını tatmin edebilme olanağına bağlamaktadır. Bu görüşü ile özellikle oyunun çocuğun sosyal-duygusal gelişimine yönelik katkısını, güç, güven ve mutluluk kavramları ile açıklamaktadır. Bu görüş, eğitimin amaçları dikkate alındığında, çocuğun mutlu ve sosyal bir varlık olarak kendini gerçekleştirebilmesinde oyunun kolaylaştırıcı rolünü ortaya koymaktadır.

Oyun ve eğitim ilişkisi, pek çok eğitimci tarafından vurgulanmış olsa da, oyunun eğitimin önemli bir unsuru haline gelmesinde en büyük pay, Pestalozzi'nin çocuğu temel alan eğitim anlayışından etkilenen Froebel'e aittir (Kansu, 1948). Çocuğun sahip olduğu tüm yeteneklerin gelişimi genel amacına yönelik olduğunu söylediği eğitimde Froebel, “çocuk bahçeleri” fikrini ortaya atmıştır. Ona göre, çocuk küçüklüğünden itibaren doğa ile birarada olmalıdır; zira çocuğun gelişimini belirleyen ilkeler doğanın gelişim yasalarından farklı değildir. Çocuk, soyut kavramlarla değil, beş duyusuna ulaşan somut deneyimlerle öğrenir. O nedenle de, okulda katıldığı oyunlar ve ona sunulan oyun gereçleri çocuğa somut yaşantılar sağlayarak gelişimini olanaklı kılar (Walsh, Chung & Tufekci, 2001). Görüldüğü gibi, Froebel de çocuğun doğasını hesaba katan ve onun bir bütünün parçası olduğu fikrini dikkate alan bir eğitim anlayışına sahiptir. Dolayısıyla da çocuğun doğal olarak eğilimli olduğu oyun eylemi aracılığıyla eğitilmesi önerisini hayata geçirmiş, çocuğun yeterliliklerinin geliştirilmesi için oyunu vazgeçilmez bir araç olarak kullanmıştır. Bu durumu da, şu sözleri ile ifade etmektedir: “Çocukluk oyunları bütün hayatın nüvesi gibidir. Zira bütün insan orada tekamül eder ve orda meydana çıkar. İnsanın en iyi ve en derin kabiliyetleri orada yükselir.” (akt. Kansu, 1948, s. 183).

Naturalist bakış açısından oldukça etkilenmiş olan Baltacıoğlu (1942) ise oyunu belirleyen çocuğun kendine özgü doğası olduğunu söylerken; oyunun ahlaki, düşünsel ve sosyal boyutlarının toplumsal kurumlar çerçevesinde biçimlendiğine dikkat çekmiştir. Böylesi bir yaklaşımla, çocuğun doğasının güdülediği oyun oynama eyleminin, içeriğinin toplumsal yaşamın kurallarına göre gerçekleştiğini belirtir. Buna göre, oyunun doğası gereği toplumsal gerçekliklere uygun olarak çocuğun yaşamına katıldığı ve onun sosyalleşmesine okul yılları

öncesinden başlayarak olanak tanıdığı söylenebilir. Tıpkı oyunun sosyal gelişimdeki rolüne dikkat çeken Vygotsky’de olduğu gibi, Baltacıoğlu’na göre de oyun, doğal bir etkinlik olarak sosyal, kültürel ve tarihsel bağlama gömük olarak işlemektedir. Bu sebeple, sosyalleşmenin, kültüre katılmanın bağlamı olan eğitimin içinde oyun işlevsel bir parçadır.

Makarenko da oyunun çocuğun günceldeki ve gelecekteki hayatı hakkında belirleyici rolü üzerinde durur ve bu nedenle oyunun ‘zorunlu’ olarak eğitimin bir parçası olduğunu belirtir. Zira çocuk, oyunda çalışmadaki gibi bir sorumluluk üstlenmekte, iyi bir çalışmanın verdiği sevinci ve yaratma hazzını deneyimlemektedir (2006). Toplum hayatına işlevsel olarak katılması arzulan çocuğun eğitiminde oyunun nasıl ve neden yer alması gerektiğine dair düşüncelerini şöyle dile getirir: “Eğitimbilimsel bir öğrenim kurumunda bazı alıştırmaların yapılması gerektiğini düşünüyorum...Çocukta da oyun için bir tutku vardır ve bu tutkunun karşılanması gerekir. Ona yalnızca zaman vermek yetmez, bu oyunu tüm yaşamına yerleştirmesi de sağlanmalıdır. Onun tüm yaşamı oyundur...Bazı durumlarda oyunu desteklemek gerekir.” (2006, s. 110-111).

İşlevsellik ilkesine dayalı bir psikolojik kavramsallaştırmayla, toplum ve eğitim arasındaki ilişkiye dikkati çeken Dewey (1996), eğitimin amacının kişiyi olgunlaştıracak kültürel bir çevre sunarak, bireyin toplum yaşantısına katılımını kolaylaştıracak dil, bilgi ve yeteneklerin kazandırılması olduğunu öne sürer. Ona göre, eğitimin nasıl olması gerektiği, güdülenmeye dayalı unsurları da hesaba katarak öğrencinin kendinden menkul öğrenme deneyimi temelinde tartışılmalıdır. Dewey, güdülenmeye verdiği önem çerçevesinde, oyunun doğal bir güdüleyici olması ve “doğuştan var olan eğilimler” ve “coşkulu heyecanlar” ile olan ilişkisine vurgu yapar. Dolayısıyla da “bu içgüdülerin uyarılması yoluyla oluşan devinim ve eylemler, programın olağan parçalarına dönüşünce öğrenci, içtenlikle etkinliklere katılır.” (1996, s. 182). Buna göre, çocukların oyunlarında birçok değer ve nitelik, oyunun tüm katılımcılarına aşına olan ve onları denetim altında tutarken aslında özgürlüklerini kısıtlamayan kuralları sayesinde, belli bir bütünlük içinde kazandırılmalıdır (Dewey, 2007). Aslında bu, oyun aracılığıyla çocukların yaşantılarında gerçekleşen doğal bir süreçtir. Görüldüğü gibi, eğitime dair ilerlemeci bir bakışa sahip olan Dewey de çocuğun doğasına özgü olan, diğer yandan onun toplumun bir parçası olmasına olanak sağlayan, sosyalleşirken değerler edinmesinin aracı olan oyunun, eğitimin bir parçası olması gerektiğini söylemektedir.

Eğitime dair fikirleri ile geçmişten günümüze eğitim pratiklerini biçimlendirmiş kuramcılar oyunun gelişen ve yetişen bireyin hayatındaki yeri hakkında görüş birliğinde görünmektedir. Oyun, hem bireysel hem de sosyal hayatın bir realitesi olarak zaten eğitimin bir parçası, bir başka deyişle, ilgiyi, güdülenmeyi, sebatı tetikleyen bir biçimi olarak anlam kazanmaktadır. Bu durumdan hareketle, oyunun, insanın doğası ve gelişim özellikleri ile olan bağlantısını gözardı eden bir eğitim anlayışının başarıya ulaşma olasılığının oldukça düşük olduğu pek çok otorite tarafında tutarlılıkla dile getirildiği görülmektedir.

5. Sonuç

Bu çalışmada oyun olgusunun gelişimsel boyutlardan tanımlanmasının ardından, oyunun eğitimdeki yerini geçmişten bu yana öne süren görüşlerin bir arada incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda varılan çıkarımlar, eğitimde oyunun kullanımının oldukça eski bir geçmişe sahip olduğu ve oyunun eğitimin insanın doğasına ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak yapılabilmesi açısından önemli bir işlevi yerine getirdiğini ortaya koymaktadır. Çünkü oyunun insanın fiziksel, sosyal, bilişsel, iletişimsel ve duygusal gelişimini içeren bir bağlamı vardır. Evrimsel olarak oyunun neye hizmet ettiği de yine türler arasındaki bu yaygınlığından hareketle ifade edilebilir. Buna göre, oyun, türün yeni katılan üyelerinin eylem çeşitliliklerinin artırılmasına, yeni eylemleri öğrenmelerine ve türün üyeleri ile etkileşimlerini

biçimlendirmelerine olanak tanımaktadır ve türün genç üyelerinin, sosyalleşmelerinin araçlarından biri olma özelliğini taşımaktadır. Ancak bu türe özgü olan yön, sadece evrimsel bir belirlenmişlikle ortaya çıkmamakta, diğer yandan sosyal hayata özgü temsiller çerçevesinde biçimlenmektedir (Huizinga, 2017). Yani, oyuna olan doğal yatkınlık kendisini kültüre özgü unsurlarla açığa çıkarmakta ve oyun kültürünün içinde biçimlenmektedir. Çocuk eğitimi ise kültüre özgü dinamikler çerçevesinde, yaşanan kültüre katılmanın aracısı olarak anlam kazanmaktadır. Bu kültürün içinde belirlenen deneyim (özellikle amaçlı formal eğitim yaşantıları) yine gelişimsel boyutları dikkate aldığı ölçüde başarılı olarak değerlendirilmektedir. Bir başka ifade ile, etkili olması planlanan bir eğitimin içeriğinin ve yönteminin çerçevesini, insanın bilişsel, sosyal, duygusal, motor vb. gelişim özellikleri çizmektedir. Tarihsel bir bakışla ele alındığında eğitim alanında önemli düşün ve araştırma insanların (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, James, Hall, Dewey vb) herbiri tarafından açık ve/veya örtük olarak vurgulanan unsurun, gelişime özgü ve doğal oluşun teşvik edilmesi olduğu izlenmektedir. Başka bir deyişle, dünyada geçmişte ve günümüzde tartışılan eğitime yönelik modellerin doğaya uygun bu nedenle de işlevsel olan bir yaklaşımı önerdiğini görmekteyiz.

Bu görüşlerden hareketle, çocuğun hayatının bir parçası ve düşünsel, sosyal ve ahlaki gelişiminin yönlendiricilerinden biri olan oyun eylemi, eğitimin ayrıştırılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmakta ve geçmişten bu yana eğitim sürecinin düzenlenmesinde etkili bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Çünkü çocuğun hayatında oyun çok boyutlu bir olgudur. Bir yandan, öğrenmenin içinde gerçekleştiği bir eylem olan oyun, öğrenilenlerin de oyun içinde tekrar kullanılması ilkesine dayanır. Bir başka ifadeyle, oyunda yeni kavramlar ve kurallar öğrenilir ve oyun oynamaya devam edebilmek bu yeni öğrenilenler sayesinde mümkün olur. Dolayısıyla, oyun oynarken güdülenme ve katılım yüksektir, bu da oyun oynarken gerçekleşen öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar. Örneğin, yabancı bir dilde sayıların seksek oyunundan yola çıkılarak öğretilmesi, çocuğun bildiği bir oyunun içinde yeni kavramlar öğrenmesini ve diğer yandan da o oyunu oynarken daha yetkin olmaya başlamasını sağlar.

Geçmişten bu yana pekçok eğitim otoritesinin vurguladığı gibi, eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinde, oyun eyleminin doğaya uygun olması yanısıra sosyal, tarihsel ve kültürel bağlama gömük oluşunun hesaba katılmasının, eğitimin amaçlarına ulaşılmasında kolaylaştırıcı bir rolü olduğunun yeniden ifadelendirilebilir. Bu rolü dikkate alınarak eğitimde oyunun kullanılması, öğrencilerin ilgilerinin ve meraklarının tetiklenmesini ve bu sayede keşif davranışları ortaya koyabilmelerini olanaklı kılar. Ancak yukarıda da vurgulandığı gibi, oyunun eğitimde kullanılması için çocukların gelişimsel yeterliliklerinin de dikkate alınmasına ihtiyaç vardır. Çocukların, özellikle yakınsak gelişim alanlarının altında kalan ve onların ilgisini çekmeyecek derecede basit olan oyun ve etkinlikler sıkılma tepkisini tetikleyebilmektedir. Ancak diğer yandan, çocukların kavrama düzeylerini ve yakınsak gelişim alanını aşan karmaşıklıkta etkinlikler ve oyunlar ise başlangıçta öğrencilerin ilgisini çekebilse de, konuyu kavrayabilme açısından yetersizlik yaşamaları sonucunda öğrenciler kaçınma ve kaygı tepkileri göstermektedir. Dolayısıyla eğitim amacına yönelik olarak kullanıldıklarında oyunların, öğrencilerde optimal bir uyarılmışlık düzeyini sağlayabilmesi ve öğrencilerin yakınsak gelişim alanına uygun düzeyde yenilik ve karmaşıklıkta olması önerilmektedir.

Referanslar

Ainsworth, M.D.S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.

- Ainsworth, M.D.S. ve Bell, S.M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.
- Askins, L., Diasio, B., Szewerniak, D., & Cahill, S. M. (2013). Children with Developmental Disabilities and their Motivation to Play. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 1(4), 4-15.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1942). *İçtimai mektep: Nazariyeleri ve prensipleri*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Baker, F. S. (2018). Shaping pedagogical approaches to learning through play: a pathway to enriching culture and heritage in Abu Dhabi kindergartens. *Early Child Development and Care*, 188(2), 109-125.
- Bateson, G. (1987). A theory of play and fantasy. In *Steps to ecology of mind*. (2nd ed.)(138-148). USA: Jason Aronson Inc.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Bekoff, M. (2001). Social play behavior: Cooperation, fairness, trust, and the evolution of morality. *Journal of Consciousness Studies* 8: 81-90.
- Bekoff, M., and Allen, C. (1998). Intentional communication and social play: How and why animals negotiate and agree to play. In M. Bekoff, & J. A. Byers, (Eds.), *Animal Play: Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives* (pp. 97-114). New York: Cambridge University Press.
- Bekoff, M., & Byers, J. A. (Eds.) (1998). *Animal Play: Evolutionary, Comparative, and Ecological Approaches*. New York: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Burghardt G. M. 2005. *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Burghardt G. M. 2010. Defining and recognizing play. Pages 9–18 in *Oxford Handbook of the Development of Play*, edited by A. D. Pellegrini. Oxford (UK): Oxford University Press. [SEP]
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (M.S. Otaran, Çev.). İstanbul: Başarı Yayıncılık. (Orjinal çalışma basım tarihi 1915.)
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık. (Orjinal çalışma basım tarihi 1998.)
- Eaton, H. L. (1970). An historical look at ethology: A shot in the arm for comparative psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 6(2), 176-187.
- Erdoğan, İ. (2014). *Milli eğitime dair: mülahazalar* (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Frost, J. L, Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). Play's history: ideas, beliefs, and activities. In *Play and child development* (4th ed.). (1-26). New Jersey: Pearson.
- Holland, P.C., & Ball, G.F. (2003). The psychology and the ethology of learning. In I.B. Weiner, & D.K. Freedheim, (Eds.), *Handbook of Psychology: Biological Psychology* (457-497). USA: Wiley.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge.
- Huizinga, J. (2017). *Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. İstanbul: Ayrıntı.
- Gander, M.J., & Gardiner, H.W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (5. baskı). (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Graham, K. L., & Burghardt, G. M. (2010). Current perspectives on the biological study of play: signs of progress. *The Quarterly Review of Biology*, 85(4), 393-418.
- Kansu, N.A. (1948). *Pedagoji tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Lancy, D. F. (1980). Play in species adaptation. *Annual review of Anthropology*, 9(1), 471-495.

- Lancy, D. F. (2015). Mapping the landscape of children's play. *The Handbook of the Study of Play*, 2, 435-444.
- Lorenz, K., & Kickert, R.W. (1981). *The foundations of ethology*. New York: Springer.
- Makarenko, A. S. (1996). *Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi* (5. baskı). (Ş. Ünsaldı, Çev.). İstanbul: Sorun Yayınları.
- Miller, P.H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed). New York: Worth Publishers.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (M.T. Bağlı, Çev.) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169. (Orjinal çalışma basım 1993, Human Development, 36(1), 1-23).
- Onur, B. (2008). Gelişim psikolojisi: yetişkinlik, yaşlılık, ölüm (8. baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Özakupınar, Y. (2011). *Psikoloji tarihi: Başlangıcından bugüne psikolojinin dönüşümü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Pellegrini A. D. 2009. *The Role of Play in Human Development*. Oxford (UK) and New York: Oxford University Press.
- Pepnrik, J. (2001). Jan Amos Comenius, 1592-1670. In J. A. Palmer, L. Bresler, & D.E. Cooper, (Eds.), *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*. (pp. 46-49). London: Routledge.
- Piaget, J. (1955). The construction of reality in the child. (Trans. M. Cook). Oxon: Routledge.
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. (Trans. C. Gattegno, & F. M. Hodgson). New York: W.W. Norton.
- Pinker, S. (2010). İnsan doğasının modern inkarı. (M. Doğan, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. (Orjinal çalışma basım tarihi 2002.)
- Platon. (2006). *Devlet*. (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Reeve, C.D.C. (2003). The socratic movement. In R. Curren, (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 7-24). UK: Blackwell Publishing.
- Rousseau, J. J. (2006). *Emile: Bir Çocuk Büyüyor* (4. baskı). (Ü. Akagündüz, Çev.). İstanbul: Selis Kitaplar.
- Russell, B. (2001). Eğitim üzerine (5. baskı) (N. Bezel, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. (Orjinal çalışma basım tarihi 1926.)
- Santrock, J. W. (1997). Life-span development (6th ed.). USA: Brown & Benchmark Publishers.
- Schultz, D.P., & Schultz, S.E. (2004). *A history of modern psychology* (8th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Smith, P. K. (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and brain sciences*, 5(1), 139-155.
- Smith, R. (2001). John Locke, 1632-1704. In J. A. Palmer, L. Bresler, & D.E. Cooper, (Eds.), *Fifty major thinkers on education: from Confucius to Dewey*. (pp. 50-54). London: Routledge.
- Stern, D. N. (2002). *The first relationship: Infant and mother*. USA: Harvard University Press.
- Türk Dil Kurumu (TDK). *Büyük Türkçe Sözlük*. 20.03.2017, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51a83e02974c43.05522137
- Uluğ, M. O., Karadağ, D., & Selçuk, Y. (1997). *Niçin oyun?: çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. İstanbul: Göçebe.
- Vandenberg, B., & Kielhofner, G. (1982). Play in evolution, culture, and individual adaptation: Implications for therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 36(1), 20-28.

İnan-Kaya (2018)

- VanHoorn, J., Nourot, P. M., Scales, B., & Alward, K. R. (2014). *Play at the center of the curriculum*. Pearson Higher Ed.
- Viney, W. & King, D.B. (1998). *A history of psychology: Ideas and context* (2nd ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil* (2. baskı). (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (Orjinal çalışma basım tarihi 1961.)
- Vygotsky, L.S. (1933). *Play and its role in the mental development of the child*. 05.03.2014, <http://www.marxists.org>.
- Walsh, D.J., Chung, S., & Tufekci, A. (2001). Friedrich Wilhelm Froebel, 1782-1852. In J. A. Palmer, L. Bresler, & D.E. Cooper, (Eds.), *Fifty major thinkers on education: from Confucius to Dewey*. (pp. 103-108). London: Routledge.
- Whitaker, C.A., & Keith, D.V. (1981). Symbolic-experiential family therapy. In A.S. Gurman, & D.P. Kniskern, (Eds.), *Handbook of family therapy* (pp. 187-225). New York: Brunner/Mazel Publishers.
- Winnicott, D. W. (1998). *Oyun ve gerçeklik*. (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (Orjinal çalışma basım tarihi 1971.)
- Zulliger, H. (1997). *Çocukta oyunla tedavi*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi. (Orjinal çalışma basım tarihi 1962.)