

## Erken Çocukluk Döneminde “Oyun Planlama” Modeli

### “Play Planning” Model in Early Childhood

Tülin Güler\*  
Hacettepe Üniversitesi

#### Öz

Türk Milli Eğitim Sisteminde, okuma-yazma öğretim yaklaşımı 2004 yılında değiştirilerek “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne geçilmiştir. Bu doğrultuda, 2006 yılında güncelleme çalışması yapılan okul öncesi eğitim programında, okuma-yazma etkinliklerinin amaçları ve ilköğretime hazırlık kapsamında yapılabilecek çalışmalar ayrıntılı bir şekilde yeniden belirlenmiştir. Erken çocukluk döneminde temelleri atılan okuma-yazma becerilerinin desteklenmesinde çeşitli uygulamalara ve modellere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu makalede Vygotsky’nin sosyokültürel yaklaşımı zihinsel gelişim kuramı temel alınarak geliştirilen “oyun planlama” modeli; kuramsal boyutu, çocuğun gelişimine olan katkıları ve uygulama örnekleri ile açıklanmaya çalışılmıştır.

*Anahtar Sözcükler:* Okuma-yazma gelişimi, oyun, özdüzenleme, dışsal araçlar.

#### Abstract

In Turkish National Education System the literacy education was changed in about the year 2004 and since then “The Method of Sound Based Sentence” has begun to be used as the new method. In this respect in the preschool education curriculum updated in 2006, the purposes of the literacy activities as well as the studies that can be done within the scope of preparation to primary school education were re-emphasized in an elaborative manner. Various kinds of implications and models are needed in fostering literacy skills, the bases of which are built in early childhood. In this article, it is aimed to expound the “Play Planning Model” developed with the foundation of Vygotsky’s cognitive development theory with a socio-cultural approach, its theoretical dimension and contributions on the child’s development with some examples of practice.

*Key Words:* Literacy Development, play, self - regulation, external mediators

#### Summary

Instruction in the preschool classroom should meet the child’s learning and developmental needs, support the child in constructing knowledge through social interactions, and scaffold children from assisted performance to independent performance. Like Piaget, Vygotsky believed that children construct their own understanding and do not passively reproduce what is presented to them. Cognitive construction is always socially mediated; it is influenced by present and social interactions. Vygotsky believed that both physical manipulation and social interaction are necessary for development (Elkind, 1999; Ulgen, 1997).

According to Vygotsky, social context influences learning more than attitudes and beliefs; it has a profound influence on how and what we think. Social context molds cognitive processes since it is also part of the developmental process. Social context means the entire social milieu, that is, everything in the child’s environment which has either been directly or indirectly influenced by the culture. Social context plays a central role in development because it is critical for the acquisition of mental processes. Children learn or acquire a mental process by sharing, or using it while interacting with others. Only after this period of shared experience like the play, can the child internalize and use the mental process independently (Bodrova&Leong, 1996).

---

\* Dr. Tülin Güler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı  
e-posta: tulink@hacettepe.edu.tr

Young children naturally learn through observation and investigation in their play. It is essential for all children to be engaged in observation, investigation of things or events in their own experiences, and environment worth knowing more about (Katz, 2004). Play is the leading activity in the preschool and kindergarten period. Vygotsky and other educational theorists such as Piaget, agree that play promotes development of both mental and social abilities in children (Kargın ve Şener, 2004). According to Vygotsky, play serves as a tool of the mind enabling children to master their own behavior. Moreover, play is both a symbolic and social activity that is important for language development. Language is a vital tool for play because it enables young children to share the meaning of and in both real and invented world (Donmez, 1992; Elkind, 1999; Bodrova, Leong, Paynter ve Hensen, 2005).

Play provides a unique context in which children are motivated to act. At the same time, they can develop the ability to self-regulate their behaviors. Besides, play influences self-regulation, as well as oral language that is another important underlying skill necessary for later literacy. A child's level of oral language proficiency at school entry is one of the strongest predictors of reading success and is very important for later literacy development.

In this article, the aim is to expound the "Play Planning Model" developed on Vygotsky's cognitive development theory with a socio-cultural approach. Its theoretical base indicates that play can be used widely in educational practices. This model aims to support cooperative learning and to make children active in their acquisition of knowledge (Bodrova ve Leong, 1996; Nicolopoulou, 2004).

Furthermore, play planning will help children learn to engage in mature play. The most effective way to help children develop mature play is to use a tangible (drawn or written) plan. Play plans incorporate the three tactics that are external mediation like tangible and verbal manipulative, private speech, and shared activity like role-plays. A play plan is a representation of a child's activity on the paper where s/he expects to realize during the play period. It describes or shows the imaginary situation, the roles, and the themes. The plan is drawn or written by the child by using scribbles, letter-like forms, or letters. Play plans help children engage in the same mental planning process they engage in during mature play. They have to think before acting. Therefore, this planning process helps them regulate their behavior.

Play planning can also become a powerful vehicle for parental involvement. Plans should be sent home once a month. At the first parent meeting of the year, teachers prepare handouts to explain the plans and encourage parents to talk to their children about them. Also, teachers should ask parents to talk to their children about reading the messages they wrote and describing the pictures they made.

Another way to use play planning is that it is a source of assessment. Teachers should keep one week's worth of plans for every month for assessment purposes. When placed into a child's portfolio, play planning provides information about the areas of the child's development -from fine motor control to social skills and from phonological awareness to self-regulation (Bodrova, Leong, Paynter ve Hensen, 2005).

## Giriş

Okuma-yazma becerilerinin gelişimi yaşam boyu devam eder. Buna rağmen, bu becerilerin gelişimi için en önemli dönem doğumdan sekiz yaşa kadar olan erken çocukluk yılları olarak kabul edilmektedir. Okuma ve yazma dikkatli bir planlama ve öğretim olmadan meydana gelebilen doğal bir süreç değildir. Bu nedenle, çocuğun okuma-yazma faaliyetleri ile ilk kez tanıştığı erken çocukluk dönemlerinde, bu becerilerini geliştirmesine destek olabilecek nitelikte bir çevre hayati bir önem taşımaktadır (Morrow, 2005; Neuman, Copple, Bredekamp, 2005).

Erken çocukluk dönemine ait okuma-yazma faaliyetlerine ilişkin araştırmalar; yaş, görsel / işitsel algı, bilişsel gelişim ve çevresel faktörler gibi etkenlerin, çocukların okuma-yazma becerileri üzerinde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir; ancak çevresel faktörler, çocuğa uygun deneyim ortamları sağlama özellikleri göz önüne alındığında çok daha önemli bir noktaya taşınmaktadır.

Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, okuma-yazma becerileri de çocukların çevrelerinde yer alan objeleri deneyimlemesi sırasında gelişmektedir (Morrow, 2005; Üstün, 2005).

Okuma-yazma faaliyetleri, hayat boyu öğrenmenin ve bir birey olarak gelişerek var olmanın temelidir. Formal öğretimde, okuma-yazma genellikle ilköğretim birinci sınıfta başlar. Bununla birlikte, erken dönem okuma-yazma çalışmalarına yönelik araştırmalar, çocukların resim ve yazınsal dildeki semboller aracılığı ile okuma-yazma becerilerini çok daha erken yaşlarda edindiklerini göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve izlemeyi içeren deneyimlerin yer almasına özen gösterilmelidir (Karaman, 2006; Morrow, 2005).

Okul öncesi dönemdeki okuma-yazmaya hazırlık davranışlarının gelişimi için okul oldukça önemli bir sosyal faktördür. Katz (2004), çocukların gelişimlerinde, 6 yaşa kadar içinde yer aldıkları sosyal çevrenin katkısının çok büyük olduğunu belirtmektedir. Okuma-yazma sosyal bir alışkanlıktır ve bu alışkanlık sosyal iletişim aracılığıyla edinilmektedir. Öğretmenin yönlendirmeleriyle çocuğun planladığı, lider veya bir parçası olarak içinde yer aldığı okuma-yazmaya hazırlık aktiviteleri, büyük ve küçük gruplarda aktif öğrenmeyi sağlar. Öğretmenlerin bu aktivitelerde kullandıkları malzemelerin çeşitliliği, zenginliği, çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkiler meydana getirmektedir (Karaman, 2006; Katz, 2004).

*Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmaları.* Milli Eğitim Bakanlığı 2004 İlköğretim Türkçe Programı'na göre, okuma-yazma öğretiminde 'Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulanması benimsenmiştir. Ses temelli cümle yöntemini temel alan yaklaşıma göre; okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmasının, seslerin birleştirilmesiyle anlamlı heceler, kelimeler oluşturulmasının ve buradan da cümlelere ulaşılmasının, öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Türkçe'de her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntemin Türkçe'nin ses yapısına uygun olduğu ve öğrencilerin duydukları, kullandıkları seslerin bilincine varmalarını sağladığı vurgulanmaktadır (Baş, 2007; MEB, 2005).

2002-2003 eğitim-öğretim yılından bu yana uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı, program geliştirme çalışmalarının bir gereği olarak uzmanlardan ve uygulamacılardan alınan geri- bildirimler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak daha gelişmiş bir seviyeye ulaştırılmıştır. İlköğretim Programı ve okuma-yazma öğretim yaklaşımında yapılan değişiklikler sonucunda, eğitim sistemleri arasındaki bütünlüğün korunması için yeni okul öncesi eğitim programında ilköğretime geçişte öğretmenin ve ailenin görev ve sorumluluklarının açıklandığı bir bölüme yer verilmiştir. Ayrıca programda yer alan kazanımlar, ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsamaktadır (MEB, 2006). Bu doğrultuda, çoğu zaman okula hazırlık kavramı içinde ele alınan okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeyini artırmak amacıyla yapılan etkinlikleri içerdiği, asla okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımadığı özellikle vurgulanmıştır. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının yalnızca son aylara yoğunlaştırılmaması tüm yıl içinde, çeşitli etkinliklerde gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006; Sevinç, 2003).

MEB 2006 programında ilköğretime hazırlık çalışmalarının bir bölümünü oluşturan çalışmalar aşağıda verilmiştir:

- Görsel algılama çalışmaları:
  - 1) El-göz koordinasyonu
  - 2) Şekil-zemin ayrımı
  - 3) Şekil sabitliği
  - 4) Mekânda konum
- İşitsel algı çalışmaları (fonolojik duyarlılık)
  - 1) Dinleme
  - 2) Konuşma
  - 3) Sesleri ayırt etme
  - 4) Seslerle nesnelere ya da nesne resimlerini eşleştirme
- Dikkat ve bellek çalışmaları
- Temel kavram çalışmaları
- Problem çözme çalışmaları

- El becerisi çalışmaları: Çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.
- Özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları
- Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları (MEB, 2006).

Bu çalışmaların hepsi çocuğun okuma-yazma becerilerine temel oluşturmaktadır. Programda da önemle üzerinde durulduğu gibi, çocuklara okuma-yazmayı öğretmek değil, günlük yaşamlarının bir parçası olarak onların yukarıda belirtilen çalışmalarla yüz yüze gelmelerini ve ilgili fırsatları en iyi şekilde değerlendirmelerini sağlamak gerekmektedir.

Çocukların okuma-yazma becerileri; izleme, söyleme, paylaşma, dikkat etme, karar verme, anlama, fark etme, etkileşimde bulunma ve dinlemeyi içeren oyun etkinlikleriyle gelişmektedir. Oyundaki bireysel ve grup etkileşimleri erken okuma-yazma gelişimine katkıda bulunur ve çocukların okuma-yazma materyallerini kullanmalarını sağlar. Çocuklar 3-4 yaşlarında harf ve numaraları resimlerden ve yazılar içerisinden ayırt etmeye başlarlar. Bu dönemde somut olan materyallerle (çeşitli yiyecek kutuları/paketleri, otobüs biletleri, hediye paketleri, gazeteler, broşürler) etkileşimleri gelişmelerini desteklemektedir. Bu materyallerden harflerle ilgili bir şeyler öğrenip daha sonraları soyut alanlara transfer edebilirler. Resimlere bakma, hikâye dinleme çocukları okumaya istekli olmaya teşvik eder. Çocukların okuma-yazmayla ilgili çok farklı ortamlara ve materyallere ihtiyacı vardır (Karaman, 2006).

Bu makalede Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımlı zihinsel gelişim kuramı temel alınarak önerilen "oyun planlama" modelinin, çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmede bir araç olarak kullanılabilirliği açıklanmaktadır. Aynı zamanda çocuklar kendi oyunları için plan yaptıklarında özdüzenleme becerilerini geliştiren süreçler içinde bulunacakları da belirtilmektedir.

#### *Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmalarını Desteklemede "Oyun Planlama" Modeli*

*Kuramsal Temel.* Vygotsky'e göre, zihinsel yapılar araç ve sembol kullanımı yolu ile şekillenir. Bireyin maddesel çevre üzerindeki pratik etkinliklerinden (uygulamalarından) yeni araçlar doğar. Etkinlik önce çevreyi kontrol etmeye yarayan sorun çözme davranışları etrafında düzenlenir. Vygotsky'e göre bu etkinliklerin temelinde semboller vardır ve aynı zamanda üst düzey zihinsel süreçler araç ve sembolün birlikte kullanımını simgeler. Uygulama aşamasında kontrol ve iletişimi simgeleyen semboller sonraları bireyin içinden planladığı ve ayarladığı sorun çözme davranışlarına dönüşür.

Vygotsky'nin kuramına göre, bireyin çevreyle olan ilişkisi, bireyin doğrudan çevre tarafından etkilenmesiyle başlamakta ve birey tarafından dolaylı olarak çevrenin kontrol altına alınmasıyla bir değişim göstermektedir. Yine Vygotsky'ye göre oyun, bu bilişsel mekanizmanın işlemesine en uygun ortamı sağlar. Oyun, çocuğun hayali bir çözüm yaratması olarak tanımlanabilir.

Vygotsky'e göre oyun keşiftir ve yeni bir oluşumdur. Oyun, başka türlü çözümlenemeyen çatışma ve çelişkilerden oluşur. Bu mekanizmada çocuk, oyunda gerçek yaşam deneyimlerinden hatırladığı unsurları, özellikle yaşanmış olaylardaki ilişkileri kullanır. Oyunu toplumsal bir etkinlik olarak gören Vygotsky, bilişin sosyokültürel temellerine ilişkin daha geniş bir ilgi alanıyla nasıl bağlantılı olduğunu açıklığa kavuşturma girişiminde bulunmaktadır. Oyun, dışarıdan gözlemlenebilen yollarla diğer davranışlardan açık bir biçimde ayrılan farklı bir davranış türü değildir (Nicolopoulou, 2004).

Oyun, çocuğun zihinsel yapısından kaynaklanır ve ancak bu yapı tarafından açıklanabilir. Oyun, özümlemenin uyum sağlamadan farklılaşması ile başlayan bir etkinlik biçimidir ve özellikle özümleme kendi başına işlevde bulunabildiği zaman ortaya çıkar. Tasarım yeteneğinin doğuşuyla birlikte, özümlemenin kendisi için yapılan özümleme, yalnızca çarpıtıcı değil, aynı zamanda önceden tasarlanmış '-muş' gibi yapmanın kaynağı durumuna da gelir. Dolayısıyla, '-muş' gibi oyun, çocuğun, geçmiş yaşantılarını, egonun gerçekliğe boyun eğmesi için değil doyuma ulaşması için bastırmasını sağlar (Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky'ye göre, gerçek oyun 3 yaş dolaylarında, sosyodramatik oyundan ayrı tutmadığı -muş gibi oyunla başlar. Ona göre, oyun daima toplumsal ve sembolik bir etkinliktir. Oyun tipik bir biçimde tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır ve oyun parçalarındaki konular, öyküler ya da roller, çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya koymaktadır (Ülgen, 1997).

Vygotsky'nin başlangıç noktası, küçük çocukların belirgin bir biçimde insan işlevlerine dayanak oluşturmaya hizmet eden birçok fizyolojik ve psikolojik eğilimlerle donanmış bir biçimde doğmalarına karşın, yeteneklerinin büyük ölçüde kültürel pratikler ve kendilerini içinde buldukları topluluğun düşünce sistemleri tarafından biçimlendiriliyor olmasıdır. Çocukların, ana-babalar, diğer yetişkinler ve akranları tarafından kendilerine aktarılan mevcut kültürel dünyanın kavramsal kaynaklarını benimsemeleri ve bunları kendilerine mal etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, Vygotsky, yüksek psikolojik işlevlerin gelişimini ve yaratımını açıklarken, kültüre ve kültürün sosyal etkileşim ve iletişim aracılığıyla aktarımına merkezi bir rol vermektedir.

Vygotsky'nin zihinsel gelişim kuramının temel kavramı, "çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirlenen *gerçek* gelişim düzeyi" ile "yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak belirlenen *gizil* gelişim düzeyi" arasındaki fark olarak tanımladığı 'yakınsak gelişim alanı' (zone of proximal development) dır". Vygotsky, toplumsal dünyanın çocuğun gelişimine rehberlik etmesi ve bu gelişimi uyarması sürecini ifade etmek amacıyla kullandığı bu kavramı ele alışında, toplumun ana-babalara ve öğretmenlere yüklediği özel rolü vurgulamaktadır. Diğerleri içinde bu rol, dilbilimsel ve diğer sembolik sistemleri, bilişsel çerçeveleri ve somut bilgileri de kapsayan birikimli kültür kaynaklarının çocuklara sistematik bir biçimde aktarımını kapsamaktadır. Bu kaynaklar, çocukların dünyayı yorumlamalarına yol göstermekte ve onların karşılaştıkları çeşitli fiziksel ve sosyal görüngüleri sistemleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, "yakınsak gelişim alanı"nın gerçekleştirilmesi, ortak bir kültürel çerçeve içindeki sosyal etkileşime bağlıdır. Bu etkileşim, hem öğretimi, hem de birlikte ortaya konan etkinliklerin diğer biçimlerini kapsayabilir. Vygotsky, çocuğun, *gizil* gelişim düzeyine, dolayısıyla ilerlemekte olan gerçek gelişime uygun bir biçimde düzenlendiklerinde, en çok bu tür etkileşimlerden yararlandığı yorumunu yapmaktadır (Nicolopoulou, 2004).

Vygotsky, bir öğretmen, yetişkin ya da başka çocuklarla etkileşim içinde olan çocuğun, bilişsel gelişiminin ve diğer özelliklerinin zenginleştiğini, beslendiğini ve kapasitesinin en üst düzeye çıktığını öne sürmektedir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin, ailenin ve arkadaş çevresinin, yakın gelişim alanına etki edebileceğini ortaya koymuştur. Çocuğun öğrenme kapasitesini artırmak için, çevresindeki yetişkinlerle, öğretmenlerle ve diğer çocuklarla etkileşmesi sağlanmalıdır. Çocuğun onları gözlemlemesi, onlarla oyun oynaması, onlardan yardım alması, bu "Yakın Gelişim Alanı"nu olumlu yönde etkilemektedir (Karaman, 2006).

Vygotsky'e göre, öğretmen çocuklara doğru veya yanlış göstermemeli, yönlendirici olmalıdır. Çocuklara "Sizce ne olabilir?" sorusunu sormalı, çocuklar için farklı öğrenme-öğretme stratejileri kullanılmalıdır. Her çocuk okuryazarlık gelişimiyle ilgili farklı bir geçmişe ve farklı tecrübelere, farklı beklentilere sahiptir. Doğrudan okuma-yazmayı öğretmeden önce bazı okuryazarlık deneyimleri ile çocukları tanıştırmak, okuma-yazma öğretiminde destekleyici bir temel oluşturmaktadır. Oyun, çocukların en doğal öğrenme aracı olarak okuma-yazma becerilerinin kazanılmasında da önemli bir yer tutmaktadır (Karaman, 2006).

Vygotsky, oyunun basit bir biçimde bilişsel gelişimi yansıttığını ifade etmekten çok, bilişsel gelişime önemli bir biçimde katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir ve oyunu temelde toplumsal bir etkinlik olarak görmektedir. Ancak bu yeteneklerin gerçekleşmesinin ve biçimlenmesinin, toplumsal grupların ortak ve ayrıntılı bir biçimde oluşturulmuş olan sembolik ve kuralsal sistemlerinin aracılık ettiği toplumsal bir süreci içerdiğini belirtmektedir. Oyun, çocuğun, anlam (sözcük) ile algı, anlam ile nesne ve anlam ile eylem arasında özgün nitelikteki sıkı birliği koparmasına yardımcı olmaktadır. "Mış gibi oyun" aracılığıyla, çocuk, anlam ve görüntü alanlarını birbirinden ayırt etmeye ve anlamların nesnel gösterenlerinden ayrıldığı sürekli imgesel durumlar yaratmaya başlamaktadır. Kısaca, oyun etkinliğinde, bir tahta parçası, bebek yerine ya da bir çubuk, at yerine geçebilmektedir. -Mış gibi oyun bu bakımdan imgelemde, eylemlerin nesnelere çok düşüncelerden doğduğu, anlamların baskın olduğu bir dünyanın yaratımını kapsamaktadır. Oyun, imgelem gelişiminin ilerlemesini sağlayarak "içselleştirilmiş" soyut düşünce biçimini hazırlamaktadır (Nicolopoulou, 2004).

#### *Oyun Planlama Modeli*

Güçlü bir Vygotsky'ci esin kaynağına sahip olan "oyun planlama" modelinin ardındaki kuramsal mantık, oyun öğesinin geniş eğitsel uygulama sistemleriyle etkili bir biçimde bütünleştirilebilme

yollarını bulma çabasını vurgulamaktadır. Belirli bir iç mantığı olan temel bir etkinlik sistemi olarak görülebilir. Hedef, işbirliğiyle öğrenmeyi destekleyebilecek ve çocukların, basit bir biçimde başka insanlardan bilgi almak yerine, etkin bir biçimde kendi gelişimleri doğrultusunda hareket etmelerini sağlamak için kendi kendilerine adım adım ilerlemeye güdülendikleri bir bağlamı yaratmaktır. Bu, kesin bir biçimde, çocukların kendi eğitimlerinde etkin bir rol almalarına izin verildiği ve bunun için yöreklendirildikleri ortak kurallar sisteminin kavranması ve kabulü aracılığıyla olmaktadır (Bodrova ve Leong, 1996; Nicolopoulou, 2004).

Çocuklar oyun yoluyla kendi bilişsel, fiziksel, toplumsal ve duygusal gelişimlerini sağlar, çevrelerini ve toplumsal ilişkileri algırlar (Kargın ve Şener, 2004). Oyun senaryoları oluştururken, farkında olmadıkları biçimlerde algılarını şekillendiren, kendileri için kültürel bakımdan mevcut olan imgelerden ve sembolik çerçevelerden yararlanırlar. Aynı zamanda, çocuklar bu kültürel öğeleri kendi amaçları için kullanırlar ve manipüle ederler.

Vygotsky'nin kuramına göre, zihinsel yapılar araç ve sembol yardımıyla oluşur. Çevreye yönelik hareketler tekrarlarla çevre üzerinde etkili olacak becerilerin geliştirilmesine neden olur. Sosyal çevreden kaynaklanan sorunların çözümünde, çocuğun geliştireceği davranışlar sembol kullanımını gerektirmektedir. Pratik olarak yapılan bir etkinlik önce sembollerle temsil edilir. Sonra bu semboller içselleştirilerek sorun çözme etkinliklerinin planlanmasında kullanılır (Sevinç, 1999).

Çocuklar oynayacakları oyunları planladıklarında ve bu planı uygulamaya geçirdiklerinde okuma-yazma becerilerini doğal yollardan kazanmış olacaklardır. Çünkü planlamanın her aşamasında, çocukların okuma-yazma becerilerine temel olan zihinsel yapıları kazanmalarını sağlayacak araç ve semboller kullanılmaktadır. Bunlar çocuğun okuma-yazma ile ilgili becerileri içselleştirmesine yardımcı olmaktadır.

Oyun planlama modelinde çocukların çeşitli sembollerini kullanması ve oyununu planlayıp sürdürmesi için ayrıntılı bir ön hazırlık gerekmektedir. Bu aşamada içinde bulunulan çevre kadar, çocukların da plan yapmaya hazırlanması çalışmaları bulunmaktadır.

#### *Oyun Planlama Modeli Hazırlık Aşaması*

1) *Sınıfta merkezler ya da deneyim alanları oluşturma:* Sınıf, ayrı oyun türlerini özendirme açısından, kitap köşesi, duyu masası, dramatik oyun alanı, blok köşesi gibi belirli etkinlik alanlarına bölünmelidir. Belirgin etkinlik merkezleri kurmak, çocukların bağımsızlık ve sosyal ilişkilerindeki kapasitelerini arttırmanın somut yollarından birisidir. Merkezlerin her biri belirli bir oyun türünü destekleyen materyallerle dolu olan ilgi çekici birer açık sergi ünitesi niteliğindedir. Oluşturulan merkez sınırları, uygun etkileşimlerin bir alandan diğer alana kolaylıkla taşınabilmesi ve çocukların değişken ilgilerini yanıtlayabilmesi için esnek olmalıdır. Sınıfta hangi merkezlerin olacağı genellikle okul öncesi eğitimi programlarında belirtilen ya da öğretmenler tarafından verilen bir karardır. Etkinlik köşelerinin düzenlenmesinde çocukların da fikirlerinin alınması, çocukların sınıfı benimsemeleri ve aldıkları sorumlulukları yerine getirmelerine destek olacaktır (Bodrova, Leong, Paynter ve Hensen, 2003; Ramazan, 2005).

Öğretmenler oyun planı yapmak için çocukları oynayacakları merkezlere yönlendirmede her gün açık olan ve kullanılan merkezlerin sayısına sınıftaki çocukların sayısına göre karar vermelidir. Belirli bir merkezde oynayacak çocukların sayısı herhangi bir çatışma durumunda kolay idare edilebilir olduğunda etkileşimin kalitesi daha iyi olacaktır; çünkü okul öncesi dönemindeki çocukların 4 ya da 5 arkadaşıyla oyunlarında anlaşamama ihtimali yüksektir. Öğretmenler etkinlik planı yapılacak merkezleri belirlemede, her merkezde en az iki çocuk olmasına dikkat etmelidirler. Çocukların sayısına göre merkezlerin sadece birkaçı açılabilir ya da tüm merkezlerde en az iki çocuğun olmasını sağlamak için bazı merkezler üç çocukla sınırlandırılabilir.

Çocukların öğretmen tarafından belirli bir merkezde görevlendirilmesi yerine, oynayacakları merkezleri kendileri seçtiklerinde, oyunlarında motivasyonlarının ve dikkat sürelerinin daha uzun olduğu bilinmektedir. Fakat bunun anlamı, her çocuğun her merkeze her zaman gitmesine izin verilmiş olması demek değildir. Çocukların oyun oynamak için merkezlere gitmeden önce planlama yapmaları amacıyla yapılandırılmış basit bir süreçle hem oyunun kendisi hem de çocukların plan yapma

yeteneklerini geliştirmeleri için en iyi sonuçlar elde edilmektedir (Bodrova, Leong, Paynter ve Hensen, 2003).

2) *Merkezlerin rahatça işlemlerini sağlamada dışsal araçları kullanma:* Oyun planlama modelinin uygulanacağı sınıflarda merkezler, merkezin adının ve sembolünün bulunduğu farklı renklerdeki kartlarla belirlenmiş olmalıdır. Örneğin, okuma-yazma alanı için bir kitap, sanat alanı için bir palet ya da boya fırçası gibi. Bu işaretler ya da sembollerin olduğu kartlar, merkezlerin görülebilir yerine asılarak çocuklara her merkezin adını ve içeriğini hatırlatmada yardımcı olan dışsal araçlar olarak hizmet edebilirler. Buna ek olarak semboller ve renkler, çocuklar “*oyun planlarını*” çizmeye başladıklarında yol gösterici olacaktır.

Çocuklara hangi merkezlerin açık olduğunu ve her merkeze kaç çocuğun gidebileceğini hatırlatmada öğretmenler çeşitli dışsal araçları kullanabilirler. Bunu yapmak için merkez isimleri ve sembollerinin olduğu bir tablo oluşturulabilir. Tablonun her bölümünde belirli bir merkeze giderken çocukların üzerlerinde taşıyabilecekleri mandallar ya da kolyeler gibi küçük nesnelere uygun yerler olmalıdır. Bu nesnelerin renkleri belirli bir merkezin rengiyle eşleşmelidir. Mandalların ya da kolyelerin sayısı her merkezde eşit olmalı ve aynı zamanda orada oynayabilecek çocukların sayısı kadar olmalıdır. Eğer merkez o gün için kapalıysa, merkezde mandal ya da kolye olmamalıdır.

Sonuç olarak herkesin seçimlerinin görüldüğü ve takip edilebildiği, çocuklara ve öğretmenlere yardımcı olan bir sistem oluşturulmalıdır. Bu sistem tüm merkezlerin listesini basit ve anlaşılır şekilde göstermelidir. Bir çocuk seçim yaptığında, öğretmen merkezin isminin altındaki kutucuğa işaret koyabilir. Bu sayede çocukların dolu ya da hâlâ yer olan merkezleri görmesi sağlanmış olacaktır (Bodrova, Leong, Paynter ve Hensen, 2003).

3) *Sınıftaki her merkezde bir oyun ögesini tanıtmak:* Okul öncesi dönemde oyun temel etkinlik olduğu için, sınıf sadece dramatik oyun ve blok alanı olarak değil, tüm alanlarda oynamayı motive edecek şekilde düzenlenmelidir. Örneğin, fen merkezinde bir laboratuvar önlüğü, küçük plastik hayvanlar ve büyüteçlerin olması, çocukların kendilerini bir bilim adamı gibi hayal ederek oynamalarında yardımcı olacaktır. Okuma-yazma alanında dolgu oyuncaklar, kuklalar bulundurulduğunda, çocuklar çeşitli canlandırmalarda bunları kullanabilir ya da onlara kitap okuyarak okulculuk/öğretmencilik oynayabilirler. Sanat alanında oyun hamurundan kurabiyeler yapmak için kalıplar, kurabiye kâğıtları, merdaneler gibi mutfak malzemelerinin, bir fırıncı şapkasının olması, çocukları, bir fırında çalıştıklarını ya da kendilerini evde hayal etmeleri için destekleyecektir. Oyun malzemelerinin kullanılmasının amacı, çocukların hayali bir senaryo oluşturmalarında ve çeşitli rollere girmelerinde onlara yardım etmektir.

Bir oyun senaryosu yaratma, çocukların oynanan oyunla uzun süre ilgili kalmalarına yardımcı olur. Oyun senaryoları çocuğun kendi zihninde ya da merkezdeki birkaç çocuk arasında yaratılabilir. Çocuklar birden fazla oyun alanı kullanabildiklerinde, hayali durumlar oluşturmada daha başarılı olabilirler (Bodrova, Leong, Paynter ve Hensen, 2003; Bodrova ve Leong, 2003).

4) *Rollerin başlatılmasında yeterli ve çok amaçlı destekler sağlama:* Hayali oyunlar 2-12 yaş grubundaki çocukların vazgeçemeyecekleri oyunlardır. Öğretmenler eğitim döneminin başlangıcında merkezlerde çok amaçlı nesnelere bulundurarak çocukların hayali oyun oluşturmalarını desteklemelidir. Örneğin, dramatik oyun alanında belirli kostümlerin, süs eşyalarının yanında farklı renklere ve dokulardaki kumaşlar da yer almalıdır (Dönmez, 1992) Nesnelerin sayısı yıl boyunca değiştirilmelidir.

Başlangıçta çocuklar oyuna başlamada yardıma ihtiyaç duyabilirler. Eğer çok fazla materyal olursa, çocuklar sadece bunlarla oynayabilir ve arkadaşlarını göz ardı edebilirler. Eğer rollere işaret eden çok az malzeme varsa, çocukların çoğu oyunun erken aşamalarında rollerine başlamada zorlanabilirler. Bu nedenle öğretmenler zamanla daha fazla ve çok amaçlı kullanılacak nesnelere sağlamalıdır. Çocuklar hayali oyunu bir şekilde oynamaya başladıklarında, sadece bir stetoskop ve hastaneye götürülecek bazı “hasta” oyuncak bebeklerin ya da hayvanların olması yeterli olacaktır (Bodrova, Leong, Paynter ve Hensen, 2003).

#### *Oyun Planlama Aşamaları*

Bir oyun planı, çocuğun oyun sırasında ne yapmayı düşündüğünün kâğıt üzerinde gösterilmesidir. Hayali durumu, rolleri ve konuları göstermektedir. Çocuk tarafından karalamalar, harfe benzeyen şekiller ya da harfler kullanılarak hazırlanan çizili ya da yazılı oyun planları, çocukların oyun

sırasında yaptıkları zihinsel planlama sürecini yansıtmalarına yardımcı olmaktadır. Oyun planlama büyük gruptan çok, 8-10 çocuktan oluşan küçük gruplarla daha iyi yapılabilir. Eğer sınıfta öğretmenin bir yardımcısı varsa, çocukları eşit bir şekilde paylaşmaları önerilebilir. Çocukların oyun planlarını yapacakları alan, beraber oturacakları ve birbirlerini görebilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Bu, çocukların diğerlerinin ne yaptığını görmelerini ve gerekirse birlikte plan yapmalarını sağlar. Öğretmenin rolü, çocukların hemen yanında olup onları gözlemleme ve gereken yerlerde destek vermektir.

#### Gerekli Materyaller

- Beyaz bir kâğıt
- Merkezlerdeki işaretlere uyan her renkte kalem ve merkez seçmek için mandallar (Örn. Sanat köşesi için 4 yeşil, yap-boz köşesi için 4 kahverengi, bilim köşesi için 4 sarı, evcilik için 4 mavi mandal).
- Öğretmenin planların altına not alması için kalem.
- Tel zımba

#### *Çocukların Oyun Planlamalarını Yönlendirmek*

1) *Köşeleri ve merkezleri çocuklara tanıtmak:* Öğretmen çocukların her bir merkezdeki ya da oyun alanındaki materyallerle nasıl oynayacaklarını ya da onları nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri gerekir. Çocukları sınıftaki merkezlere grup olarak götürmek, merkezdeki malzemeleri ve nasıl kullanıldıklarını göstermek ve sonra bunları keşfetmeleri için zaman vermek etkili bir yöntemdir. Çocuklara merkezleri tanıtmaya yaklaşık 15 dk. ayrılabilir. Merkezlerin tanıtımında çocuklar sınıftaki yetişkinlerin sayısına göre gruplara ayrılabilir ve küçük gruplar halinde merkezleri keşfedebilirler. Merkezdeki bütün materyaller çocuklara gösterilmelidir. Uygun olan materyaller grupta elden ele dolaştırabilir ve çocuklara onunla nasıl oynayabilecekleri sorulabilir. Bu aşamada eğer çocuk yapacak bir şey bulamıyorsa öneriler verilebilir.

2) *Çocukların merkez seçmelerine yardım etme:* Okulun ikinci haftasında çocuklara merkezleri nasıl seçecekleri gösterilmeye başlanabilir. Çocukların her şey anlaşılır gibi görünse de çok detaylı açıklamalara ihtiyacı vardır. Bu nedenle oyun planlamada her zaman, tam olarak aynı işleyişin tekrar edildiğinden emin olunmalıdır. Merkezlerde yapılabilecek etkinlikler bütün gruba açıklanabilir ve sonra da küçük gruplarda çocuklarla çalışılabilir. Her çocuğun bir merkez seçme şansı olacağı açıklanarak başlanabilir. Çocuklara nereye gideceklerini belirlemek için merkezleri inceleyebilecekleri belirtilerek "merkezler" tablosundaki sembolleri nasıl kullanacakları gösterilmelidir. Belirli bir merkezi seçtikten sonra çocuğun yapması gerekenler örneklendirilerek gösterilmelidir. Örneğin, öğretmen "Fen köşesine gidiyorum" deyip tablodan yeşil bir mandal alıp, merkeze gidip, çocukların merkezde yapabilecekleri bazı aktiviteleri gösterebilir ve sonra da yeşil mandalı tabloya geri bırakılabilir. Sanat merkezi için kırmızı bir mandal ya da oyun evi için mavi mandalla aynı aşamalar tekrarlanarak birçok merkez için bu uygulama çocuklara gösterilebilir. Daha sonra merkez seçme araştırması yaparken küçük gruplarda çocuklarla çalışılabilir. Çocuklar özellikle 3 yaş grubu tekrar tekrar alıştırmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Eğer bir çocuk bu aşamada karar veremiyorsa, herhangi bir renkte mandal ya da bilezik seçip ilgili alana gidip bakabilir, bu merkezde gerçekten kalmak isteyip istemediğine karar verebilir ve sonra da gruba geri dönebilir.

Alıştırmalardan sonra her çocuğun oynamak istediği alanı seçmesine rehberlik edilebilir. Herkes bir seçim yaptıktan sonra, çocuklar 10-15 dk. merkezlerde oynamaları için yönlendirilerek keşfetmeleri sağlanır. Sonra küçük gruplarına geri dönmelerini ve neler yaptıklarını anlatmaları istenir. Çocukların böyle bir aktarma yaparken yardıma ihtiyaçları olabilir. Bir çocuk ne yaptığını ifade edemiyorsa "Yap-bozlarla oynadın mı?" ya da "Bir kule mi yaptın?" gibi sorular yoluyla yaptıklarını arkadaşlarıyla paylaşmasına yardım edilebilir.

3) *Çocuklara sözlü planlar yaptırma:* Çocuklar 3 ya da 5. haftanın sonunda merkezlerini seçip sözlü planlar yapabilirler. Her bir çocuğun ismi söylenerek "Bugün nerede oynayacaksın ve orada neler yapacaksın?" soruları yöneltilir. Bu süreç 5-8 dakika sürebilir ve sosyal gelişim açısından önemlidir. Merkezlere gidip oynamalarına izin vermeden önce tüm gruba birbirlerinin seçimleri dinlettirilebilir. Çocukların planlarını açıklamaları sırasında "Ben ..... merkezinde/köşesinde oynayacağım" şeklinde



cümle kalıplarına dikkat çekilir. Ayrıca başka çocukların yaptıklarından “Ece yap-bozlarıyla bir köprü yapıyor” şeklinde bahsedilerek çocukların kelime dağarcıklarını geliştirmeleri ve ne yaptıklarını anlatmayı öğrenmelerine yardımcı olunabilir.

4) *Çocukların karalama planlar yapmalarına yardımcı olma:* 5. haftada çocuklar karalama planlar yapmaya başlayabilir. Bunlar karalama olarak nitelenebilir; çünkü çocuklar oynayacakları oyunların resmini çizmeye henüz hazır değildir; bunun yerine merkezin renginde bir kalemle karalama yapabilirler. Bu aşamada çocuklardan boş bir sayfa almaları istenir. Sonra çocuğa ne yapmak istediği sorulur ve oynamak istediği merkeze uyan renkteki kalemi çıkartması istenir. Çocuktan oynamak istediği oyunun ya da yapmak istediği şeyin anımsatıcısı olarak kâğıda bir şekil yapması istenir. Bu aşamada öğretmenler kendilerine ne yapacaklarını hatırlatması için kâğıda ya da ajandalarına nasıl notlar aldıklarını göstererek model olabilirler. Çocukların hepsi merkezlerini seçip bir işaret yaptıktan sonra ilk çocuğa gidip şeklinin ne anlama geldiği sorulabilir. Sayfanın altına tek kelime halinde merkezin adı, sayfanın üst köşesine de çocuğun ismi yazılmalıdır.

Bu aşamada öğretmen çocuğun çiziminin altına, oynamayı planladığı merkezi “Ben ..... köşesinde oynayacağım” şeklinde yazıp sözlü olarak yazdıklarını tekrarlayabilir. Genellikle çocuklar hangi merkeze gitmek istediklerini söyleyebilirler; ama oynamak istedikleri bir şeyi ya da bir rolü adlandıramayabilirler. Bu durumda başlamak için çevrelerinde herhangi bir oyun malzemesi aramalarına izin verilmelidir. Çocuk merkezi temsil eden herhangi bir şey çizmezse de karalamada kullandığı renk, çocuğun nereye gitmeyi planladığını belli edecektir. Birkaç gün karalama planlar yaptıktan sonra çocuklardan planlama sürecinin bir bölümü olarak isimlerini sayfanın üstüne yazmaları istenebilir. Bu aşamada çocukların isimlerinin yazılı olduğu kartlardan yararlanılabilir. İsim kartları bir küme halinde masaya koyulabilir ve çocuk kendi ismini yazmıyorsa, isim kartını bulmaya ve kâğıda kendi ismini kopyalamaya teşvik edilmelidir. Çocukların isim kartları doğrudan kâğıdın üzerine yerleştirilmeli ve ismi tam olarak altına kopyalaması sağlanmalıdır.

5) *Çocukların planlarını çizmelerine yardım etme:* Çocuklar oyun planlama çalışmalarında belli bir aşamaya geldiklerinde daha rahat bir şekilde planlarını kâğıt üzerine aktarmaya ve tutarlı bir şekilde nereye gitmek ve neyle oynamak istediklerini düşünmeye başlayacaktır. Bu dönemde, çocukların yazılı planları, yap-boz merkezinden bir yap-boz parçası, oyun evinde bir bebek ya da mutfak malzemesi yerine geçecek bir kutu gibi merkezde olan nesnelere çizili temsillerinden oluşabilir. Çocuklar aynı zamanda sayfaların başına isimlerini yazmaya başlamaktadırlar.

Çocuklar, yapmayı planladıkları şeyi sembolize eden merkezdeki herhangi bir şeyi çizmeleri ya da belirtmeleri istenerek, temsili olarak çizmeye yönlendirilebilirler. Örneğin bir çocuk, plandaki kare şeklin, ona yap-boz merkezine gitmeyi hatırlatan bir yap-boz parçası olduğunu söyleyebilir. Bazı çocuklar kendilerinden nasıl bir çizim beklendiğini bilmedikleri için çizmek istemeyebilirler. Bu çocuklar için diğer çizim planlarından örnekler verilebilir. Çocuklarla planları ve çizimleri hakkında konuşulmalıdır. Bu noktada, onlardan kim olacaklarını ve bu rolde ne yapacaklarını söylemeleri istenerek planları incelenebilir. Çocukların daha sonra kendi aralarında konuşabilecekleri rolleri, konuları ve ‘-miş’ gibi oyun senaryoları da bu aşamada tanıtılabilir. Çocukların rollerini belirlemek için işbirliği yaparken sorun yaşadıkları ya da eksik oyun nesnelere yerine ne koyacaklarını bilmedikleri fark edilirse, onların bu sorunları oyunlarını planlarken çözmelerine yardımcı olunmalıdır. Planlamayla geçirilen fazla zaman genellikle çocuklara daha iyi özdüzenleme ve sembol kullanımı alıştırmaları için fırsatlar verecektir. Bu da planı yapılan oyunun daha fazla katılımlı ve daha uzun süreli olmasını sağlayacaktır.

Başlangıçta çocuklar daha çok gelecekteki oyunlarından bahseder ve kâğıt üzerinde oyunun çok az bir bölümünü gösterirler. Zamanla çocukların oyun planlarındaki çizimleri daha da detaylanır ve bu da oyunun nasıl oynanacağı hakkında artan bilgilerini gösterir. Bir çocuğun çok detaylı olmayan basit çizimleri varsa, çocuğun kendini resmin içine koymasını önerilebilir. Bu genellikle çocuğun sadece oyun oynayacağı merkezde bulunan nesnelere değil, onlarla ne yapacağını da düşünmesini sağlayabilir. Daha detaylı bir plan çocuğun bir merkezde geçirdiği sürenin kalitesini artırır. Yapılan çalışmalarda, çocukların oyun planlarında çizimler kullanmalarının, oyunun niteliğinde ve -hem bilişsel hem de sosyal açıdan-özdüzenleme seviyesinde bir artışa işaret ettiği bulunmuştur. Her gün çocuklara oyunlarını planlamada yardım eden öğretmenler, onların oyunlarının daha da zenginleştiğini görebilirler. Buna ek olarak, çocukların oyun sırasında tartışma olasılığı daha azdır. Çocuklar planlarını

çizerek ifade etmeyi öğrendikten sonra niyetlerini başkalarına iletme onlara daha kolay gelmektedir. Örneğin, "Planımda bir kule olduğundan yap-boz merkezine gitmek benim planımdı. Ece bu merkezde olmamalı, onun planı sanat köşesine gitmekti" gibi. Oyun planları yapmak, öğretmenler ve çocukların problemleri durumları sezinlemelerine ve karmaşa haline gelmeden önce çözümlenmelerini sağlayabilir.

6) *Çocukların ortak planlar yapmasına yardım etme*: Çocuklar yaklaşık olarak 2-3 ay oyun planı yaptıklarında, ortak planlar yapmaya başlayabilirler. Bir ortak plan iki ya da daha fazla çocuğun aynı merkezi seçtiklerinde beraber ne yapacaklarını planlamasından oluşmaktadır. Çocuklar ne yapacaklarını ve oyunun nasıl devam edeceğini tartışabilirler. Aynı ayrı planlar çizebilecekleri gibi birbirlerinin planlarının üzerine de çizebilirler. Çocukların bu yaşta bir kâğıt parçasına ortak planlar çizmeyi genellikle sevmedikleri ama birlikte plan yaptıklarının bir işareti olarak planlarında arkadaşlarının isminin olmasından hoşlandıkları belirlenmiştir. İki çocuğun aynı merkezde oynayacakları gösterildiğinde ve beraber ne yapacakları hakkında konuşma seçenekleri sunulduğunda, ortak planlama kendiliğinden başlamaktadır. Çocuklar oyun planlama esnasında ortamda rahat dolaşabiliyorlarsa ya da yan yana oturuyorlarsa, ortak planların yapılması daha kolay olacaktır. Başlangıçta, çocuklar "Arkadaşına ne yapacağını anlat" ve "Ece, hadi şimdi Sarp'a ne yapacağını söyle" diyerek yönlendirilebilir. Çocukların bu planlama sürecinden oldukça kısa bir sürede zevk almaya başladıkları görülecektir. Planlar daha da detaylandıkça oyun planlama süresi artacaktır.

Ortak planların oyun üzerinde bazı olumlu etkileri bulunmaktadır. İlk olarak sınıfın sosyal ortamında değişiklikler görülebilir. Çocuklar arkadaşları olduğunu hissetmeye ve birbirlerine daha çok ilgi göstermeye başlarlar. Birbirlerine daha sık gülerler ve "arkadaşım" diye hitap etmeye başlarlar. Merkezlerde oynayan çocuklar birkaç günde bir değiştiği için gruplaşmalar daha az olacaktır. İkinci olumlu etkisi ise oyunun büyük ölçüde gelişmesidir. Çünkü çocuklar o kadar çok rol ve konu tartışır ki bu şekilde oyun senaryosunu planlamayı uzun bir süre devam ettirebilirler. Birkaç hafta ortak plan yaptıktan sonra oyun, öğretmen müdahalesi olmadan muhtemelen bir saat devam edebilir (Bodrova, Leong, Paynter ve Hensen, 2003).

#### *Oyun Planlama Modelinin Özdüzenleme*

*Becerilerine Etkisi*. Çocuklar oyunlarını planladıklarında herhangi bir rolü yerine getirmeden önce düşünmek zorundadırlar. Bu, aynı zamanda onların oyun esnasındaki hareketlerini düzenlemelerini sağlamaktadır.

Günümüzde eğitimin en önemli amaçlarından biri, çocukların bilgi düzeylerinin artırılması yanında özdüzenleme becerilerinin de kazandırılmasıdır. Özdüzenleme becerileri, çocukların öğretmen olmadan daha uzun süre bireysel olarak ya da küçük gruplarda ilgilerinin dağılmadığı bir okul öncesi eğitimi sınıfı oluşturmada temeldir. Bu ana gelişimsel hedef iki önemli sonucu doğurmaktadır. Öncelikle öğretmenin, çocukların davranışlarını denetleme dışında onlarla iletişim kurmaya çok daha fazla zaman ayırabilmesi ve bununla bağlantılı olarak çocukların kendi kendilerine gerçekleştirebilecekleri üretici öğrenme yaşantılarıyla öğretmenden bağımsız zaman geçirebilmeleridir. Öğrenciler özdüzenleme becerilerinde daha da yetkin hale geldiklerinde, öğretmen daha çok okuma-yazmayla alakalı kavram ve becerilere ağırlık verebilir. Özdüzenleme becerilerini geliştirmenin temel aracı dramatik oyundur (Baumert ve diğer, 2001).

Vygotsky'e göre, oyun sürecinde yaşanan rolü belirleme, rol oynama, rol değiştirme, rol hakkında konuşma, yeniden yaratma ve kendini diğerlerinden farklı ama onlarla ilişki içinde görme gibi becerilerin çocukta özdüzenleme ve özdenetim sağlayarak kendi yaşamında etkin olmasını sağlamaktadır (Sevinç, 1999). Montessori ve Piaget de benzer biçimde çocukların malzemeleri kendi zihinsel gelişimlerini besleyecek biçimde kullanmak üzere, özdüzenleme etkinliği için gerekli gizil güce sahip olduklarına inanmaktadırlar. Bir çocuğun öz düzenleyici bir etkinliğe girip girmeyeceği, çocuğun geçmişine ve çevresel etmenlere bağlıdır.

Öğretmenler bazı çocukların özdüzenlemeye girişebilmeleri için diğerlerinden daha fazla yardıma gereksinim duyabilmelerini göz önünde bulundurmalıdır. Özdüzenleme öğrenilmiş bir davranıştır. Çocukların bazıları çokça özdüzenleme deneyimi geçirmişlerdir ve kendi kendilerine öğrenmek için sorumluluk almaya hazırdırlar. Diğerleri bu alanda yardıma gereksinim duymakta ve en azından başlangıçta öğretmenin yönlendirmesi gerekmektedir. Kararların başkaları tarafından alındığı

ortamlardan gelen çocuklar, kendi eğitimleri için sorumluluk almaya hazır değildirler. Çocuklar ancak kuralları ve kontrolleri içselleştirmeye başladıkça derece derece serbest bırakılmalıdır. Yıl sonuna kadar çocuklar tamamen kendi kendilerine çalışabilecek duruma gelirler (Elkind, 1999). Bu sayede çocuklar, oyun aracılığıyla kendi isteklerini gerçekleştirmenin, kendi seçtikleri kurallara gönüllü olarak uymayı gerektirdiğini ve bireysel doyumlarının kurallı etkinliklerdeki işbirliğiyle artırılabilirliğini öğrenmektedirler.

Çocukların oyunlarını planlamaları, özdüzenleme ve okuma-yazma ile ilgili temel becerileri kazanmalarını desteklemektedir. Çocuklar planlamayı, yazı yazma için gerçek bir bağlam olarak kullanmaktadır. Oyun planları yaparken çocukların belli kavramları ve becerileri öğrenmek için içsel konuşma stratejisini kullandıkları görülmektedir. Vygotsky çocuğun temelde düşünme ve konuşma kapasitesi olduğunu, iki yaş dolayında bu kapasitelerin bütünleşerek içsel konuşmaya (bireyin kendi kendine sorması ve cevap araması) girdiğine işaret etmektedir. İçsel konuşmada çocuk, dili sebep bulmaya bir araç olarak kullanmaktadır. 3-4 yaşlarındaki çocukların tipik konuşma biçimlerini karakterize eden ben merkezci konuşmada çocuk kendi kendine konuşurken söylediklerine başkalarının karşılık vermesini beklemez. Başkaları ile iletişim kurmak gibi bir amacı yoktur (Ülgen, 1997; Sevinç, 1999; Bodrova, Leong, Paynter ve Hensen, 2005; Karaman, 2006).

Vygotsky, içsel konuşmanın, çocuğun gelişiminde çok önemli gelişimsel bir rolü olduğunu söylemektedir. Ben merkezci konuşma, başkalarıyla iletişim kurma amacıyla kullanılmaz, ancak çocuk kendi düşüncelerini ve davranışlarını organize etmek, kendisine yol göstermek, kendisini yönlendirmek için yüksek sesle konuşmayı sürdürür. Konuşma, çocukların kendi davranışları hakkında düşünmelerine yardımcı olmaktadır. Bu gelişimsel özellik, çocuğun sinir sistemi biyolojik olgunluğa eriştiğinde, kendi kendine yüksek sesle konuşma içsel sessiz konuşma şekline dönüşür ve sosyal konuşmadan farklı olarak zihinsel boyutta işlevini sürdürür. Bu noktada çocuk kültürel bir araç olan dili içselleştirir ve kendi düşüncesini yeniden yapılandırmak için bu aracı kullanır.

Oyun bağlamı içinde yapılan sosyal konuşma, sosyal ilişkilerin kurgulanmasına yarayacak şekilde toplum içinde kullanılan ifadelerden oluşur. Ayrıca çocuğun oyun içindeyken oyun hakkında arkadaşlarıyla konuşması oyunun çerçevesini belirler. Bu karşılıklı konuşmalar oyunun kurgusunu ve zeminini, oyun içinde yer alan senaryoyu oluşturur (Nicolopoulou, 2004).

Oyun planlama sürecinde çocukların öğrenmelerine ve özdüzenleme becerileri kazanmalarına yardımcı olmak için kendi kendileriyle konuşmalarına izin verilmeli ve çalışırken kendi kendilerine fısıldamaları teşvik edilmelidir. İçsel konuşmanın kullanımı özdüzenlemeyi desteklemenin yanında, öğretmene çocukların yönergeleri doğru şekilde anlayıp anlamadıkları hakkında da bilgi edinme fırsatı sunabilir.

Oyun planları, aile katılımını sağlamada da oldukça etkili bir araçtır. Yılın ilk veli toplantısında oyun planları ailelere açıklanabilir ve aileler, çocuklarıyla bunlar hakkında konuşmaya teşvik edilebilir. Oyun planları ayda bir ya da iki kez eve gönderilerek ailelerin çocuklarından, oyun planlarında çizdikleri resimleri anlatmaları ve böylelikle çocuklarıyla planları hakkında konuşmaları istenebilirler.

Oyun planları, değerlendirme için bir bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir. Öğretmenler çocukların plan defterlerini ya da tarih sırasına göre oluşturdukları dosyalarını incelediklerinde, ince motor gelişimlerinden sosyal becerilere, ses farkındalığından özdüzenlemeye kadar çocuğun gelişiminin birçok yönü hakkında bilgi sağlayabilirler.

Sonuç olarak oyun planlama; çocukların oyuna başlamadan önce hayali bir senaryoyu ve bir rolü anlamasına yardımcı olma, belirli bir planı kâğıt üzerinde sembolik olarak belirtme, özdüzenleme alıştırmaları yapma, anne-babayla bir iletişim kurma aracı olarak kullanılmalıdır. Oyun planları, çocukların okuma-yazma becerilerinin kazanımında bütünsel bir yaklaşım sağlamaktadır.

## Kaynakça

- Baş, Ö. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla ilkokuma-yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, Sayı:5, Sayfa: 16-20.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. (2001). Self-Regulated Learning as a Cross-Curricular Competence. OECD PISA Report, s. 1-23. Deutschland.
- Bodrova, E., Leong, D. J. (1996). Tools of the Mind The Vygotskian Approach to Early Childhood Education. Prentice-Hall, Inc. New Jersey.
- Bodrova, E., Leong, D. J. (2003). Chopsticks and Counting Chips. *Beyond the Journal Young Children on the Web*. P. 1-5.
- Bodrova, E., Leong, D. J., Paynter, D. E., Hensen, R. (2003). Scaffolding Literacy Development in the Preschool Classroom. McREL Academies, Colorado, USA.
- Dönmez, N.B. (1992). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak. MEB Yayınevi, Ankara.
- Elkind, D. (1999). Çocuk ve Toplum Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler. Yayına Hazırlayan: Onur, B, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü ve Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 3, Ankara.
- Karaman, G. (2006). Anasınıfına devam eden farklı sosyokültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kargın, T. ve Demir Şener, T. (2004). 3-6 yaş grubundaki işitme engelli çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Disiplinlerarası Bakışla Türkiye’de Çocuk*. Yayına Hazırlayan: Müge Artar, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları: 11, s. 383-396, Ankara.
- Katz, L. (2004). What is basic to all of our children: A contemporary perspective. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Bildiri Kitabı, Ya-Pa Yayınları, s. 20-34, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim Türkçe Programı ve Kılavuzu. MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Okul Öncesi Eğitimi Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Morrow, L. M. (2005). Literacy Development in the Early Years. Fifth Edition, Pearson Education, USA.
- Neuman, S.B., Copple, C., Bredekamp, S. (2005). Learning to Read and Write. Developmentally Appropriate Practices for Young Children. Fourth printing, NAEYC, USA.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. Çev. Melike Türkan Bağlı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:37 (2) sayfa 137-169.
- Ramazan, O. (2005). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam” Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. Yayına Hazırlayanlar: Oktay, A. ve Untukan, Ö., Morpa yayınları, s. 45-60, İstanbul.
- Sevinç, M. (1999). Çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde sembolik oyunun rolü. 3. Uluslararası erken çocukluk konferansı, Warwick, İngiltere.
- Sevinç, M. (2003). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Ülgen, G. (1997). Eğitim Psikolojisi. Alkım Yayınevi. III. Baskı, İstanbul.
- Üstün, E. (2005). Okul Öncesi Okuma-Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Ailenin Rolü. *Yaşadıkça Eğitim* Sayı 87, s. 28-31.

Makale Geliş: 10-04-2007  
İncelemeye Sevk:04-05-2007  
Düzeltilme:09-05-2007  
Kabul: 28-06-2007