



HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ/RESEARCH ARTICLE

Çocuk Oyunlarının İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılma Durumlarının Belirlenmesi

Ergün ÖZTÜRK¹ , Dursun AKSU² 

¹Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye

²Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, Türkiye

Öz

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde kullandıkları çocuk oyunları ve bunların kullanılma durumlarını belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırma durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan toplam 20 ilkokul birinci sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 9 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin grup oyunlarını ve teknoloji destekli oyunları bireysel oyunlara göre daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde oyunlarla öğretim yaparken karşılaştıkları zorluklar arasında, sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle süre yetersizliği ve disiplin sorunları, kurallara uymakta yaşanan güçlük, okul imkânlarının yetersizliği, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan sebeplerin öne çıktığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, ilk okuma yazma öğretimi, oyun temelli öğrenme

Determining the Usage Situation of Children's Games in Initial Literacy Teaching

Abstract

This research is a qualitative study to determine the usage status of children's games in initial literacy teaching process of primary school teachers. In this context, the research is a descriptive study. The research has been designed as a case study of qualitative research methods. The research was carried out with 20 primary school teachers working in Sakarya province in the 2014-2015 academic year. A 9-item semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect data. The data were analyzed by using the content analysis method. As a result of this research, it was seen that class teachers preferred group games and technology supported games more than individual games. Among the difficulties encountered by the classroom teachers in the teaching of games in primary-literacy teaching, the inadequacy and disciplinary problems, the difficulty in obeying the rules, the inadequacy of the school facilities and the reasons arising from the individual differences of the students have come to the fore due to the crowded classrooms.

Keywords: Literacy teaching, play based learning, primary school

İletişim Kurulacak Yazar / Corresponding Author: Dursun Aksu E-posta / E-mail: aksu@sakarya.edu.tr

Cite this article as: Öztürk, E. ve Aksu, D. (2019). Determining the usage situation of children's games in initial literacy teaching. HAYEF: Journal of Education, 16(1); 48-67.



Giriş

Çocuğun okulla tanışması hayatında yaşadığı en önemli olaylardan biridir. Uzun süre ailesinden ayrı kalmanın verdiği stresle baş etmeye çalışan çocuk, ilkokulun ilk yılında, hem okuma hem de yazma gibi birbirinden oldukça farklı ve zor öğrenme süreçlerinin içinde bulur kendini. Yaşı gereği yapmayı en sevdiği etkinliklerden biri oyun oynamaktır. Stresli ve zor bir süreç olan ilk okuma yazma öğrenimini kolaylaştırabilecek, eğlenceli hale getirebilecek neler yapılabilir diye düşünüldüğünde ilk akla gelen etkinliklerden biri de oyundur. Oyunun ilk okuma yazma öğrenme sürecinin neresinde yer aldığı sorusu gündeme gelir.

Oyun, çocukların sağlıklı büyümesinde önemli bir etkidir. Eğitim sürecinde öğretmenin ve öğrenmenin temel taşı olarak oyunun seçilmesi, Jean Jacques Rousseau'nun felsefesine dayanır. Dewey (1916), Piaget (1962) ve Vygotsky (1976) oyunun çocuğun gelişiminde hayati derecede önemli olduğunu kabul ederler (Scully ve Roberts, 2002). Oyun, öz düzenlemeyi geliştirmenin yanı sıra dil, biliş ve sosyal yeterliliği teşvik etmek için önemli bir araçtır. Her yaştan çocuklar oynamayı sever ve onlara dünyayı keşfetme, başkalarıyla etkileşime girme, duyguları ifade etme ve kontrol etme, sembolik ve problem çözme yeteneklerini geliştirme ve ortaya çıkan becerileri uygulama fırsatı verir (NAEYC, 2009).

Öğretmenler, oyunları öğrenmedeki önemine inandıkları ölçüde uygulayamamaktadır. Bunun çeşitli nedenleri vardır. McInnes, Howard, Miles ve Crowley, (2011) öğretmenlerin, çocuklarla oynamaktan ve gelişimlerini desteklemekten ziyade sınıflarını yönetmek ve izlemekle ilgili endişelere sahip olduklarını belirtmektedir. Howard (2010) öğretmenlerin oyun bilgisi ve oyun anlayışlarının çocuk oyunlarını uygulamadaki güvenlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebileceğini ve öğretmenlerin oyun sırasında sınıflarında karşılaştığı zorlukların oyunun önemine ilişkin inançlarını olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle Cheng (2011), öğretmenlere oyun teorisi ve çocuk gelişimi ile ilgili profesyonel bir kılavuz ve arka plan bilgisi verilmesini önermiştir. Fesseha ve Pyle (2016) ve Lynch (2015), öngörülen akademik hedefleri öğretme yükümlülüğü, sınıfında oyunu başarılı bir şekilde uygulayabilen öğretmenlerin, hem yönetim hem de meslektaşlarının sınırlamalarına ve baskılarına maruz kalmalarına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, öğrenci gelişimine uygun pedagojik uygulamaların kullanımı ile öğrencilerin akademik standartlara uymalarını sağlama yükümlülüğü arasında bir gerilim ortaya çıkmaktadır (Einarsdottir, 2015).

Smith ve Pellegrini (2013)'e göre oyun, çocukların fiziksel, dilsel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri için faydalıdır. Oyun çocukların dil gelişimini kolaylaştırılmaktadır. Araştırmalar, oyun sırasında çocukların sözel becerilerini geliştirdiklerini, kelime dağarcığını arttırdıklarını ve dil anlama becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir (Eberle 2011; Smith ve Pellegrini, 2013). Oyunda, çocuklar ayrıca sosyal ve duygusal yeteneklerini de geliştirir (Berk ve Meyers, 2013).

Okuryazarlık becerilerinin gelişimi, çocukların öğrenmesi için çok önemlidir. Bu becerileri daha önce geliştiren çocuklar, hem okul öncesi dönemde hem daha sonraki okullarda daha iyi bir akademik öğrenme sergilerler (Van Oers ve Duijkers, 2013). Oyun yoluyla çocuklar, okuryazarlık gibi karmaşık akademik becerileri öğrenmenin temelini oluşturan üst düzey düşünme kapasitelerini ve yürütme işlevinin bir parçası olan kritik bilişsel becerileri kullanır ve geliştirir (Lockhart, 2010). Christie ve Roskos (2013), oyun ve okuryazarlık arasında kritik bir bilişsel bağlantı olduğunu, çocukların oyun yoluyla edindikleri temsili yeteneklerin diğer sembolik biçimlere geçebileceğini ve yazılı sembollerini anlamının temelini oluşturacağını ifade etmektedir.

Evans (2012) de çocukların konuşma, oyun ve hikâyeleri arasındaki bağlantılar yoluyla okuryazarlık yeteneklerini geliştirdiğini söylemektedir. Çocuklar okuryazarlık becerilerini, öyküler okurken, konuşurken ve birlikte oynarken öğrenirler.

Wohlwend (2013), günümüz çocuklarının önceki nesillerle aynı şekilde oynamasının, okumasının ve yazmasının beklenmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bugün, mobil cihazlar, tabletler ve medya ile ilgili oyuncaklar, çok küçük çocuklar için bile günlük yaşamın bir parçasıdır. Bu nedenle, günümüz çocuklarının sosyal dünyayla ilgili deneyimleri önceki nesillerin yaşadıklarından farklıdır. Dolayısıyla, oyun ve okuryazarlık terimlerinin tanımları bile değişim halindedir.

Araştırmanın Amacı

İlk okuma yazma sürecinde kullanılan oyunlar öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerini desteklemektedir. İlk okuma yazma öğretim sürecinde kullanılacak oyunların bilinmesi, bu oyunların içeriklerinin öğretim programlarının içeriğiyle örtüşecek şekilde dizayn edilmesi ve öğretmenlerin bu oyunlardan nasıl istifade edecekleri konusunda ortak bir düşünceye sahip olup olmadıklarının belirlenmesi günümüz eğitim anlayışında oldukça önem kazanmaktadır.

Bu araştırma, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan çocuk oyunları ve kullanılma durumlarının belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlk okuma yazma öğretiminde çocuk oyunlarına yer verilmekte midir? Neden?
2. Bireysel oyunlar mı, grup oyunları mı teknoloji destekli oyunlar mı tercih edilmektedir? Neden?
3. İlk okuma yazma öğretiminin hangi aşamasında hangi oyunlara yer verilmektedir?
4. İlk okuma yazma öğretiminde oyunlarla öğretim yaparken karşılaşılan zorluklar nelerdir?
5. Bu oyunların öğrencilerin okuma yazma öğrenim sürecine katkıları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan çocuk oyunları ve bunların kullanılma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırma durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlemiştir. McMillan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2014, s. 21). Gall, Borg ve Gall (1996) göre durum çalışmaları a) Bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, b) Bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, c) Bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk ve ark., 2014, s. 21).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde bulunan seçkisiz olarak belirlenen 5 devlet ilkokulunun 1. sınıfında öğretmenlik yapan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların demografik özellikleri belirtilmiştir. Pek çok nitel araştırma yönteminde olduğu gibi durum çalışmasında da katılımcı sayısı veya örneklem büyüklüğü görece olarak küçük olmaktadır. Bu ilke, durum çalışmalarının ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırma yöntemi olmasından kaynaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 295).

Tablo 1
Katılımcıların Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	14	70
	Erkek	6	30
	Toplam	20	100
Hizmet Süresi	1-5 yıl	5	25
	6-10 yıl	5	25
	11-15 yıl	6	30
	16 yıl ve üzeri	4	20
	Toplam	20	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 9 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk ve ark., 2014, s. 152). Geliştirilen bu form alanda uzman (3

Sınıf öğretmenliği eğitimi, 2 Türkçe eğitimi) öğretim elemanlarına gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. İlk formda 15 madde olarak geliştirilen görüşme formu gelen dönütler doğrultusunda 9 maddeye indirilmiştir. Görüşme formundaki maddelerin anlaşılabilirliğini belirlemek için 30 sınıf öğretmenliği son sınıfında okuyan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Son olarak ilkokulda görev yapan 15 ilkokul öğretmenine uygulanmış ve görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Görüşme sürecinin etkili ve verimli olması için (1) Görüşme sorularının sırası akışa göre değiştirilebilmiş (2) Sorular konuşma tarzında sorulmuş (3) Teşvik edici olmaya dikkat edilmiş (4) Görüşme sürecinde verilen cevapların görüşmenin amacına uygunluğuna ve (5) Yansız olmaya dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılmaya istekli olan 20 öğretmenden görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmenin dijital olarak kayıt altına alınacağı öğretmenlere bildirilmiştir. Her görüşmeye yaklaşık 25 dakika ayrılmıştır. Görüşme sonrası dijital kayıtlar görüşme formuna işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler benzerliklerine göre belirli kavramlar etrafında kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Kodlar ve temalar organize edilmiş ve beş tema oluşturulmuştur. Bu temalar: (i) Oyunlara yer verme nedenleri, (ii) Bireysel, grup ve teknoloji destekli oyunların tercihi, (iii) İlk okuma yazma öğretimi aşamalarına göre tercih edilen oyunlar, (iv) Karşılaşılan zorluklar, (v) Oyunun bu sürece katkıları. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulmuş ve alıntılara yer verilerek bulgular betimsel olarak açıklanmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülü uygulanmıştır (Miles, Huberman, Huberman, Huberman, 1994). İki kodlayıcı arası uyuşum yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin %90 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirlik sağlanmıştır. Ayrıca her kodun frekans ve yüzdeleri tablolar halinde sunulmuştur. Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığının açıklanması nitel araştırmalarda geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2010, s. 81). Araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda da elde edilebilirliğini sağlamak amacıyla, araştırma süreci ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde çocuk oyunlarına yer verme durumlarını ve nedenlerini belirlemek amacıyla sorulan soruya ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı ilk okuma yazma öğretiminde çocuk oyunlarına yer verdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 2
Sınıf Öğretmenlerinin İlk okuma Yazma Öğretiminde Çocuk Oyunlarına Yer Verme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

	f	%
Öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi	11	39
Öğrenilenlerin kalıcılığını artırması	6	15
Öğrenmeyi kolaylaştırması	5	11
İlgi, istek ve motivasyonu artırması	5	11
Öğrenmeye aktif katılımı artırması	3	6
Öğrencilere okul ortamını ve sınıfı sevdirmesi	3	6
Okula başlama yaşının düşmesi (60-66 ay)	2	4
Dikkat süresini artırması	2	4
Öğrencilerin öğrenme hızını artırması	1	2
Hiperaktif çocukların sıkılmasını önlemesi	1	2

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ilk okuma ve yazma öğretiminde çocuk oyunlarına yer verme nedenleri incelendiğinde; öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi (f:11), öğrenilenlerin kalıcılığını artırması (f:6), öğrenmeyi kolaylaştırması, ilgi, istek ve motivasyonu artırması (f:5), öğrenme sürecine aktif katılımı artırması (f:3) ve okulu/sınıfı sevdirmesi (f:3) ifadelerinin öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 3
Sınıf Öğretmenlerinin İlk okuma Yazma Öğretiminde Bireysel, Grup ve Teknoloji Destekli Oyunlara Yer Verme Nedenlerine Yönelik Görüşleri

	f	%
Grup Oyunlarını Tercih Nedenleri		
Akran öğrenmesini sağlaması	5	17
Öğrenci katılımını artırması	3	10
Öğrencilerin grup oyunlarında mutlu olmaları	2	7
Öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olması	2	7
Kalabalık sınıfta her öğrencinin oyuna katılımını sağlaması	2	7
Öğrencilerin kontrolünün kolay olması	1	3
Zaman tasarrufu sağlaması	1	3
Öğrencinin kendini daha rahat ifade etmesini sağlaması	1	3
Öğrencileri beklemek durumunda bırakmaması	1	3
Teknoloji Destekli Oyunları Tercih Nedenleri		
Öğrenciler tarafından daha çok sevilmesi	3	10
Hazır içerik nedeniyle zaman kazandırması	2	7
Öğrenme hızını artırması	1	3
Seviye farklılıklarına duyarlı olması	1	3
Anında geri bildirim verdiği için yanlış öğrenmelerin önüne geçmesi	1	3
Bireysel Oyunları Tercih Nedenleri		
Bireysel öğrenme hızına uygun olması	2	7
Çekingen öğrencilerin katılımını artırması	2	7

Öğretmenlerden birkaçının ifadelerinden örnekler:

Ö1: “Öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılıyor. Ayrıca oyunla eğlenerek süreci eğlenceli hale getiriyor”

Ö5: “Oyunla öğrenmeleri daha kolay ve kalıcı oluyor. Hiperaktif çocukların sıklıklarının da önüne geçmek daha kolay oluyor”.

Sınıf öğretmenlerinin ilk-okuma yazma öğretiminde bireysel, grup ve teknoloji destekli oyunlara yer verme durumlarını ve nedenlerini belirlemek amacıyla sorulan soruyla elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri genellikle grup oyunlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin grup oyunlarını tercih nedenleri incelendiğinde; akran öğrenmesini sağlaması (f:5), öğrenci katılımını artırması (f:3), öğrencilerin grup oyunlarında mutlu olmaları (f:2), öğrencilerin sosyalleşmesine yardımcı olması (f:2) ve daha geniş bir katılımı sağlaması (f:2) ifadelerinin öne çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin teknoloji destekli oyunları tercih nedenleri incelendiğinde; öğrencileri tarafından daha çok sevilmesi (f:3), hazır içerik nedeniyle zaman kazandırması (f:2) ifadelerinin öne çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bireysel oyunları tercih nedenleri incelendiğinde ise; bireysel öğrenme hızına uygun olması (f:2) ve çekingen öğrencilerin katılımını sağlama (f:2) ifadelerinin öne çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerden birkaçının ifadelerinden örnekler:

Ö1: “Grup oyunlarını. Çünkü grup oyunlarında tüm çocuklar öğrenme sürecinin içine dahil oluyor. Grupla çalıştıkları için akranlarından öğrenme süreci de olabiliyor.”

Ö2: “Bazen bireysel oyunları bazen de grup oyunlarını tercih ediyorum ama daha çok grup oyunlarını tercih ediyorum. Çünkü katılım grup oyunlarında daha çok oluyor”.

Ö8: “Özellikle teknoloji destekli oyunlar hazır olduğu için bana zaman açısından kolaylık sağlıyor. Ayrıca teknoloji destekli oyunlar bana zaman açısından kolaylık sağlıyor. Ayrıca bu oyunlar animasyon, müzik vb. içerdiğinden öğrencilerin daha çok hoşuna gidiyor”.

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminin hangi aşamasında hangi oyunlara yer verdiklerini belirlemek için sorulan soruya ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ilk-okuma yazma öğretiminin tüm aşamalarında çocuk oyunlarına yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4
Sınıf Öğretmenlerinin İlk okuma Yazma Öğretiminin Aşamalarında Yer Verdikleri Çocuk Oyunlarına Yönelik Görüşleri

	f	%
Hazırlık		
Oyun hamuru	4	4
Parmak oyunları	3	3
Şarkı söyleme	3	3
Origami	2	2
Şekiller yapma	2	2
Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme		
Hissettirilen harfin ilk harf olarak yer aldığı varlıkların (hayvan, araç vb.) taklitlerinin yaptırılması	6	6
Şarkı söyleme	4	4
Müzikli oyunlar eşliğinde dans edilmesi	3	3
Ses bulmacası	3	3
Günlük yaşamda karşılaşılan seslerin çıkarttırılması (Dişçide ağzımızı açınca çıkardığımız sesi çıkaralım)	2	2
İçinde istenilen sesin yer aldığı sayışmalar	2	2
Pantomim	2	2
Tombala	1	1
Kaybolan sesi bulma oyunu	1	1
Harfi Okuma ve Yazma		
Tombala	4	4
Oyun hamuru veya fasulyeler ile harfi yazma	4	4
Noktaları birleştirme oyunu	3	3
Harfle ilgili hayvan ve araçların seslerinin çıkarılması	3	3
Ses yazımı yapbozu	3	3
Hikâye canlandırma	2	2
Hikâye uydurma oyunu	2	2
Grup olarak harfin şeklini oluşturma	2	2
Animasyonlar üzerinde yar alan sesler içerisinden doğrusunu seçme	2	2
Sesin yazımını hikâyeleştirme	2	2
Bul-boya oyunu	2	2
Şarkılı oyunlar	2	2
Tahtaya yazılan harfin üzerinden oyuncak araba ile geçme	1	1
Hece, Kelime ve Cümle Aşamaları		
Tombala oyunu	9	9
Kelime türetme oyunu	3	3
Hece kartlarıyla kelime ve cümle oluşturma oyunu	3	3
Cümle oluştuyorum oyunu	2	2
Emir kartları: Kartlardaki cümleleri okuma ve uygulama. Örneğin Gel, kapıyı aç	2	2

Kelime eşleştirme: Farklı boyutlarda ve renklerde yazılan kelimeleri eşleştirme	2	2
Kelime bulmaca oyunu	2	2
Hikâye uydurma oyunu	2	2
Dikte küpleri oyunu (Küp üzerine resim ya da kelimeler yapıştırılır. Küp atılır ve gelen resim ya da kelime yazılır)	2	2
Öykü, masal anlatma	2	2
Hızlanma oyunu (hece ve kelimeleri en hızlı okuma yarışması)	1	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hazırlık aşamasında yer verdikleri oyunlar incelendiğinde; oyun hamuru (f:4), parmak oyunları (f:3) ve şarkı söyleme (f:3) oyunlarının öne çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma aşamasında yer verdikleri oyunlar incelendiğinde; hissettirilen harfin ilk harf olarak yer aldığı varlıkların (hayvan, araç vb.) taklitlerinin yaptırılması (f:6), şarkı söyleme (f:4), müzikli oyunlar eşliğinde dans edilmesi (f:3) ve ses bulmacası (f:3) oyunlarının öne çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin harfi okuma ve yazma aşamasında yer verdikleri oyunlar incelendiğinde; oyun hamuru veya fasulyeler ile harfi yazma (f:4), tombala (f:4), harfle ilgili hayvan ve araçların seslerinin çıkarılması (f:3), ses yazımı yapbozu (f:3) ve noktaları birleştirme (f:3) oyunlarının öne çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin hece, kelime ve cümle aşamasında yer verdikleri oyunlar incelendiğinde; tombala (f:9), hece kartlarıyla kelime ve cümle oluşturma (f:3) ve kelime türetme (f:3) oyunlarının öne çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerden birkaçının ifadelerinden örnekler:

Ö7: “Sesi hissetme ve tanıma aşamasında örneğin öğrencilere dişçi ile ilgili hikâye anlatırım. Dişçiye gittiğimizde ne yaptığımızı sorarım.”

Ö8: “Harfi okuma ve yazma aşamasında harfi tahtaya çizip oyuncak bir arabayla üzerinden geçiyorum”.

Ö12: “Tombala torbası gibi torbaya harfler atılır. Çıkan iki harfi veya daha fazla harfi birleştirerek hece ve sözcük oluşturulur. Torbaya sözcük atarak da cümleler oluşturulur”.

Ö13: “Hazırlık aşamasında şarkılı oyunlara yer veriyorum”.

Sınıf öğretmenlerinin ilk-okuma yazma öğretiminde oyunlarla öğretim yaparken karşılaştıkları zorlukları belirlemek amacıyla sorulan soruya ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde oyunlarla öğretim yaparken çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5
Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunlarla Öğretim Yaparken Karşılaştıkları Zorluklara Yönelik Görüşleri

	f	%
Öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle oyun sürelerinin uzaması, zaman yetersizliği	8	20
Öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle disiplin sorunları yaşanması	7	17
Okulda oyun için gerekli mekân yetersizliği	4	10
Sürekli destek bekleyen öğrenciler	4	10
Öğrencilerin kurallara uymaması	3	7
Öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması	3	7
Malzeme eksikliği	3	7
Öğrenci seviye farklılıkları nedeniyle grup oyunlarının aynı hızda ilerlememesi,	3	7
Grup oyunlarında her grupla ilgilenmenin güç olması	2	4
Çocukların alınganlık göstermesi ya da oyuna katılmak istememesi	3	7
Öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle her öğrencinin oyuna dahil edilememesi	2	4

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk-okuma yazma öğretiminde en çok karşılaştıkları zorluklar olarak; öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle oyun sürelerinin uzaması, zaman yetersizliği (f:8), öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle disiplin sorunları yaşanması (f:7), okulda oyun için gerekli mekân yetersizliği (f: 4) ve sürekli destek bekleyen öğrenciler (f:4) ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerden birkaçının ifadelerinden örnekler:

Ö7: “Disiplin sorunu yaşanabiliyor, gürültü vb.”

Ö9: “15-20 kişilik sınıflarda kolay oluyor. Ancak 25 ve üzeri sınıflarda zaman sıkıntısı oluyor”.

Ö14: “Kurallara uymakta zorlanıyorlar”.

Ö15: “Özellikle sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu oyunlarının süresinin uzamasına neden oluyor. Ayrıca her öğrenci oyuna dahil edilemiyor. Dikkatleri çabuk dağılıyor. Komutları anlamada zorluk çekiyorlar. Yeni oyun öğretmek daha çok zaman alıyor.”

Sınıf öğretmenlerinin ilk-okuma yazma öğretiminde kullanılan oyunların öğrencilerin okuma yazma öğrenim sürecine katkılarını belirlemek amacıyla sorulan soruya ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan oyunların öğrencilerin okuma yazma öğrenim sürecine çeşitli katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Tablo 6
Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Oyunların Öğrencilerin Okuma Yazma Öğrenim Sürecine Katkılarına Yönelik Görüşleri

	f	%
Okuma, yazma ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmesi	16	16
Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlaması	15	15
Öğrenme sürecini hızlandırması ve kolaylaştırması	14	14
Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmesi	10	10
Sesleri, harflerin yazılış yönlerini ve bağlantı noktalarını kolay öğrenmelerini sağlaması	8	8
Kas gelişimine yardımcı olması	6	6
Öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu artırması	5	5
Okuma hızının artmasına katkı sağlaması	4	4
Akran öğrenmesini sağlaması	4	4
Okuma sevgisini artırması	3	3
Akıcı okumayı desteklemesi	3	3
Derse aktif katılımı artırması	3	3
Okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi	3	3
Okumaya karşı önyargıları yıkması	2	1
Harflerin yazılış yönlerini ve bağlantı noktalarını kolay öğrenmelerini sağlaması	2	1
Konu tekrarı sağlaması	2	1
Öğrenme sürecinin çocuk üstündeki baskısını azaltması	2	1
Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırması	2	1
Sesleri çıkarmayı kolaylaştırması	2	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi ilk-okuma yazma öğretiminde kullanılan oyunların öğrencilerin okuma yazma öğrenim sürecine katkıları olarak; okuma, yazma ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmesi (f:16), öğrenilenlerin kalıcılığını sağlaması (f:15), öğrenme sürecini hızlandırması ve kolaylaştırması (14) ve öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmesi (10) ifadeleri öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerden birkaçının ifadelerinden örnekler:

Ö9: “Daha kalıcı bir okuma ve akıcı bir okuma alışkanlığı edindiriyor.”

Ö11: “Çocukları motive etme ve derse katılımı sağlıyor”.

Ö12: “Hatırlatıcı ve akılda kalıcı oluyor”.

Ö15: “Daha hevesli olma, okuduğunu anlama, hızlı ve akıcı okumaya etki ediyor.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hepsinin ilk okuma yazma öğretiminde çocuk oyunlarına yer verdiği görülmektedir.

Araştırmanın bu sonucunu destekler şekilde oyunlara, ilk okuma yazma süreçlerini desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla yer verildiği görülmektedir. Saracho (2004), oyunla zenginleştirilmiş okuryazarlık faaliyetlerinin, öğretmenlere, öğrencilerine okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri yoluyla sonsuz fırsatlar sunduğunu ifade etmektedir. Buna göre öğretmenler sürekli okuma ve yazma aktivitelerini içeren oyunlu okuma yazma ortamları düzenleyebilir. Öğretmenler çocukların davranışlarında esnekliği ve doğallığı ortaya çıkarmak için nitelikli öğrenme fırsatları sağlamak için çocukların okuma yazma becerilerini geliştirecek içerikte oyunları öğretim programlarına dahil edebilmeyi öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Benzer şekilde Hanline (2001) öğrenme yetersizliği olan çocuklar için oyun temelli etkinliklerle erken okuma yazma öğrenme fırsatları sunulabilir. Bu eğlenceli ve fonksiyonel etkinlikler çocukların okuma ve yazma öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonlarını geliştirmeye hizmet eder. Clark, Nelson, Sengupta ve D'Angelo (2009) dijital oyunla yaptıkları eğitimde okuduğunu anlama niteliğinin arttığını belirtmektedirler. Bu araştırmaların ilk okuma yazma sürecinde diğer ülkelerde farklı türlerde olsa da oyunlara yer verildiğini göstermesi açısından önemlidir ve araştırma sonucunu desteklemektedir.

Yer verme nedenleri dikkate alındığında özellikle okula başlama yaşının düşmesi, oyunların öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını artırması, ilk okuma yazma öğrenimini daha eğlenceli hale getirmesi, kolaylaştırması ve hızlandırması, öğrenilenlerin uzun süre hatırlanması ve kalıcı olması, öğrencilerin dikkat, ilgi, istek ve motivasyonlarını artırması, öğrencilerinin oyun oynamayı sevmesi, okulla yeni tanışan birinci sınıf öğrencilerinin okul ortamını, sınıfını ve öğrenmeyi sevmelerini sağlaması öne çıkan sebepler olarak görülmektedir.

Bazı araştırmalarda, oyunla öğretimin geleneksel sınıf temelli eğitiminden daha etkili olduğunu destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. (Hays, 2005). Moon ve Reifel (2008) göre oyun, somut, yönlendirilebilir, eğlenceli, pratik ve yaratıcı bir etkinliktir. Oyun gelişmeye açık bir süreçtir, öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerinde kendilerini keşfetmelerini sağlar. Hartmann (2002), İsveç, Avusturya, İtalya ve Brezilyada yapılan çalışmaların çocukların öğrenme ve yaşantılarında oyunun önemini ortaya koyduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin öğrencilerini sınıflarında daha çok yaratıcı oyunlara teşvik ettiklerini belirlediklerini bildirmiştir. Altun ve Dikbaş (2005) göre eğitsel bilgisayar oyunlarının küçük yaştaki öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu, derslerini bilgisayar oyunları ile öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Hanbaba ve Bektaş (2011) göre oyunla öğretim öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi başarılarını önemli ölçüde artırmaktadır. Scully ve Roberts (2002) göre hoş etkinliklerle erken okuryazarlık becerilerini edinen öğrencilerin, öğrenme ile ilgili zor görevlerin üstesinden gelmek için motivasyonları daha yüksektir ve yaşam boyu süren okuma ve yazma sevgisi kazanmaları daha muhtemeldir.

Hays (2005), Moon ve Reifel (2008), Hartmann (2002), Altun ve Dikbaş (2005), Hanbaba ve Bektaş (2011) ve Scully ve Roberts (2002) yaptıkları çalışmalarda oyunun eğlenceli, pratik, yapıcı, somutlaştıran, öğrenci gelişimini destekleyen, kendilerini keşfetmelerini sağlayan, öğrenme isteğini, motivasyonunu ve başarıyı artıran özelliklerine dikkat çekmişlerdir. Bu tespitlerin, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde oyunlardan yararlanma gerekçeleri ile örtüştükleri görülmektedir. Bu sonuçlar, etkililiği çok sayıda araştırmaya yansımış olan oyunların ilk okuma yazma öğrenme sürecinde yer almasının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde hem bireysel oyunlara, hem grup oyunlarına, hem de teknoloji destekli oyunlara yer verdikleri belirlenmiştir.

Ancak sınıf öğretmenlerinin grup oyunlarını ve teknoloji destekli oyunları bireysel oyunlara göre daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Bunun gerekçelerine bakıldığında, grup oyunlarının katılımı ve isteği artırması, dikkat çekici olması, akran öğrenmesini sağlaması, öğrencileri daha mutlu etmesi, süreyi verimli kullanmayı sağlaması, öğrencileri sosyalleştirmesi ve kalabalık sınıflarda daha işlevsel olması öne çıkmaktadır.

Bunların yanında teknoloji destekli oyunların animasyon, müzik vb. içerdiği için öğrenciler tarafından sevildiği, hazır materyal olduğundan ön hazırlık gerektirmediği gibi sebeplerle tercih edildiği görülmektedir.

Teknoloji destekli oyunlarla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Bouras, Igglesis, Kapoulas, Misedakis, Dziabenko, Koubek ve Sfiri (2004) teknoloji destekli oyunların etkileşimli içeriğin yeni bir şekli olduğunu ve öğrencileri eğlendirerek öğrenmelerini sağladığını belirtmektedir. DeHaan (2005) dijital oyunların, kelime kazanımında faydalı olabileceği ve dinleme becerilerinin gelişimine de yardım edebileceğini belirtmektedir. Wrzesien ve Alcaniz Raya (2010) dijital oyunların saatlerce çocukların dikkatini tutabildiği için pek çok aile ve öğretmenler için eğitimsel ve motivasyonel bir araç olarak ilgi gördüğünü belirtmektedir. Ayrıca çocukların geleneksel öğrenme görevlerinden daha çok bilgisayar temelli öğrenme görevlerinden hoşlandıklarını ifade etmektedir. Bouras ve ark. (2004), DeHaan (2005) ve Wrzesien ve Alcaniz Raya (2010) çalışmaları bu araştırmamın sonucunda da ortaya çıktığı gibi teknoloji destekli oyunların hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından tercih edildiğini göstermektedir. Buna göre teknoloji destekli oyunların niteliklerini geliştirerek sayısının artırılabilirliği söylenebilir.

Koç Akran ve Kocaman (2018) göre kimi çocuklar kendilerini eğlendiren, güldüren oyunları kimilerinin arkadaşları ile oynadığı grup oyunlarını, kimilerinin ise tek başına oynadıkları oyunları tercih etmektedirler. Bu araştırma ve Koç Akran ve Ko-

caman (2018) sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin tercih edebilecekleri farklı oyun türlerine mutlaka yer verilmesi gerektiği de söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminin her aşamasında, hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma ve yazma, hece, kelime ve cümle aşaması, oyunlara yer verdikleri ortaya çıkmıştır.

İlk okuma yazma sürecinin aşamalarına göre oyunların kullanım durumunu ortaya koyan araştırma olmasa bile genel olarak oyunların okuma yazma sürecini zenginleştirdiği, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine destek olduğu, bu süreci daha cazip hale getirdiği ve otantik uygulama olanakları sunduğu ifade edilmektedir (Scully ve Roberts, 2002). Bu çalışmaların araştırmanın sonucunu genel olarak desteklediği söylenebilir.

Yine araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde oyunlarla öğretim yaparken karşılaştıkları zorluklar arasında, sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle süre yetersizliği ve disiplin sorunları, kurallara uymakta yaşanan güçlük, okul imkânlarının yetersizliği, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan sebeplerin öne çıkmaktadır.

Oyunların eğitim ortamında kullanımında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulgularına benzer sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmektedir. Yılmaz (2018) eğitsel bilgisayar oyunlarının öğretimde kullanılmasının önündeki sınırlılıklar şöyle sıralamıştır: Kalabalık sınıflarda uygulamanın zor oluşu, oyunlara ulaşmanın zor oluşu ve oyunları öğrenci seviyesine uygun olarak belirlemenin zor oluşu. O'Neil, Wainess ve Baker Eva (2005) eğitimsel oyunların öğrenmek için yeterli olmadığını eğer eğitimsel oyunların öğrenmeyi geliştirmede bir metot olarak kullanılacaksa bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemini dile getirmişlerdir.

Yapılan çalışmalar oyunların öğretimde kullanılmasında yaşana sorunların, sınıf mevcudunun kalabalık olması, süre yetersizliği, okul imkanlarının sınırlılığı ve bireysel farklılıklara hitap edememe faktörlerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Araştırmanın beşinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan oyunların öğrencilerin okuma yazma öğrenim sürecine olumlu katkılar verdiğini belirtmişlerdir. Bu katkılar incelendiğinde özellikle oyunların, ilk okuma ve yazma öğrenme sürecini kolaylaştırması ve hızlandırması ve eğlenceli hale getirmesi, öğrenilenlerin kalıcılığını artırması, kelime hazinesini geliştirmesi, öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarının artmasını sağlamanın öne çıktığı görülmektedir.

Alanda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde; oyunların öğrencilerin dikkatlerini artırdığı, dil becerilerini geliştirdiği, motive ettiği, eğlendirdiği ve aktif katılımlarını artırdığı belirtilmektedir (Bisson ve Luckner, 1996; Dağbaşı, 2007 ve Gözalan, 2013). Araştırmalar bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar göz önüne alınarak şu önerilerde bulunulabilir: (i) İlk okuma yazma öğretimi sürecinde her bir aşamaya uygun kullanılacak teknoloji destekli, grupla oynanabilen ve bireysel oyunlar hazırlanabilir ve var olan oyunlar geliştirilebilir. (ii) Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar; sınıf mevcudunun kalabalık olması, sınıfların oyuna uygun olmaması, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması vb. durumlar dikkate alınarak oyunlar geliştirilebilir. (iii) İlk okuma yazma öğretimi sürecine uygun “oyun temelli öğretim” yaklaşımına uygun olarak destekleyici bir program geliştirilebilir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – E.Ö., D.A.; Tasarım - E.Ö., D.A.; Denetleme - E.Ö., D.A.; Kaynaklar - E.Ö., D.A.; Malzemeler - E.Ö., D.A.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi - E.Ö., D.A.; Analiz ve/veya Yorum - E.Ö., D.A.; Literatür Taraması - E.Ö., D.A.; Yazıyı Yazan - E.Ö., D.A.; Eleştirel İnceleme - E.Ö., D.A.; Diğer - E.Ö., D.A.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – E.Ö., D.A.; Design - E.Ö., D.A.; Supervision - E.Ö., D.A.; Resources - E.Ö., D.A.; Data Collection and/or Processing - E.Ö., D.A.; Analysis and/or Interpretation - E.Ö., D.A.; Literature Search - E.Ö., D.A.; Writing Manuscript - E.Ö., D.A.; Critical Review - E.Ö., D.A.; Other - E.Ö., D.A.

Conflict of Interest: The authors have no conflicts of interest to declare.

Financial Disclosure: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Altun, E. ve Dikbaş, E. (2005). Eğitsel bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkileri. *Eğitimde Oyun Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Ankara.
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6, 98-110.
- Bisson, C., & Luckner, J. (1996). Fun in learning: The pedagogical role of fun in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 19(2), 108-112. [\[CrossRef\]](#)

- Bouras, C., Igglesis, V., Kapoulas, V., Misedakis, I., Dziabenko, O., Koubek, A. & Sfiri, A. (2004). Game based learning using web technologies. *International Journal of Intelligent Games & Simulation*, 3(2), 70-87.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, D. P. (2011). Learning through play in Hong Kong: Policy or practice? In S. Rogers (Ed.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education* (pp. 100-111). New York: Routledge. **[CrossRef]**
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2013). Play's potential in early literacy development. In *Encyclopedia of early childhood development online*. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/774/plays-potential-in-early-literacy-development.pdf> adresinden 28.12.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Clark, D., Nelson, B., Sengupta, P., & D'Angelo, C. (2009). Rethinking science learning through digital games and simulations: Genres, examples, and evidence. In *Learning science: Computer games, simulations, and education workshop sponsored by the National Academy of Sciences*, Washington, DC.
- Dağbaşı, G. (2007). *Oyun tekniği ve Arapça öğretiminde kullanımı*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DeHaan, J. (2005). Learning language through video games: A Theoretical Framework, *An Evaluation of Game Genres and questions for Future Research*. SP Schaffer & ML Price (Eds), 229-239.
- Eberle, S. G. (2011). Playing with the multiple intelligences: How play helps them grow. *American Journal of Play*, 4(1), 19-51.
- Einarsdottir, J. (2015). Play and literacy: A collaborative action research project in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1), 93-109. **[CrossRef]**
- Evans, J. (2012). This is me: Developing literacy and a sense of self through play, talk and stories. Education 3-13: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40(3), 315-331. **[CrossRef]**
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377. **[CrossRef]**
- Gözalın, E. (2013). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **[CrossRef]**
- Hanbaba, L. ve Bektaş, M. (2011). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 115-126.
- Hanline, M. F. (2001). Supporting emergent literacy in play-based activities. *Young Exceptional Children*, 4(4), 10-15. **[CrossRef]**
- Hartmann, W. (2002). Toy culture in preschool education and children's toy preferences in Viennese kindergartens (Austria) and in German-speaking kindergartens in South Tyrol (Italy). In *Symposium of Toy Culture in Preschool Education and Children's Toy Preferences: Common Features and Differences in Europe and Across the World*.
- Hays, R. T. (2005). The effectiveness of instructional games: A literature review and discussion. Orlando, FL: Naval Air Warfare Center. **[CrossRef]**
- Howard, J. (2010). Early years practitioners' perceptions of play: An exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice. *Educational & Child Psychology*, 27, 91-102.

- Koç Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018). Oyun tabanlı öğrenme-öğretme modelinin okul öncesi çocuklarının öğrenme tercihlerine etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(2). [CrossRef]
- Lockhart, S. (2010). Play: An important tool for cognitive development. *HighScope Extensions*, 24(3), 1-17.
- Lynch, M. (2015). More play please: The perspectives of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133. [CrossRef]
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moon, K., & Reifel, S. (2008). Play and literacy learning in a diverse language pre-kindergarten classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(1), 49-65. [CrossRef]
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: Author.
- O'Neil, H. F., Wainess, R. & Baker, Eva L. (2005). Classification of learning outcomes: Evidence from the computer games literature. *The Curriculum Journal*, 16(4): 455-47. [CrossRef]
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 201-206. [CrossRef]
- Scully, P., & Roberts, H. (2002). Phonics, expository writing, and reading aloud: Playful literacy in the primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 93-99. [CrossRef]
- Smith, P., & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters, & M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, (pp. 1-6). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 511-534. [CrossRef]
- Wohlwend, K. (2013). *Literacy playshop: New literacies, popular media, and play in the early childhood classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wrzesien, M., & Alcaniz Raya, M. (2010). Learning in serious virtual worlds: Evaluation of learning effectiveness and appeal to students in the E-Junior procest. *Computers & Education*, 55(1), 178-187. [CrossRef]
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2018). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre eğitsel bilgisayar oyunları ile öğretim. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(1).

Extended Summary

Meeting with the school is one of the most important events in the child's life. The child, who tries to cope with the stress of separation from his family for a long time, finds himself in a very different and difficult learning process in the first year of primary school, both as reading and writing. One of his favorite activities is playing games. One of the first activities that comes to mind when you think of what can be done to facilitate that stressful and difficult process is playing games.

According to Smith and Pellegrini (2013), game is beneficial for children's physical, linguistic, social, emotional and cognitive development. Games facilitate children's language development. The research shows that children develop their verbal skills, increase their vocabulary and improve their language comprehension skills during the game (Eberle, 2011; Smith and Pellegrini, 2013).

Via game children use and develop critical cognitive skills that are part of the executive function and the high-level thinking capacities that underlie learning complex academic skills such as literacy (Lockhart, 2010).

Evans (2012) also says that children develop their literacy skills through links between speech, games and stories. Children learn literacy skills while reading stories, talking and playing together.

The games used in the initial literacy process support learning, teaching and evaluation processes. Knowing the games that can be used in the initial literacy teaching process, designing the content of these games to match the content of the curriculum, and determining whether teachers have a common idea about how to benefit from these games have importance in today's education concept.

This study was carried out in order to get the opinions of the teachers about the use of children's games and their use in the initial literacy teaching.

For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. Are children's games included in the initial literacy teaching? Why?
2. Are individual games, group games or technology supported games preferred? Why?
3. Which games are included in which stage of initial literacy teaching?
4. What are the difficulties encountered when teaching with games in the initial literacy teaching?
5. What are the contributions of these games to the students' literacy learning process?

Method

This research is a qualitative study to determine the opinions of the primary school teachers about the use of children's games and their usage situation of children's games in the initial literacy teaching. In this context, the research is a descriptive study aimed at determining the status of the study.

In the research, convenience sampling was used from purposeful sampling methods. The study group consisted of 20 primary school teachers in the first grade of 5 state primary schools in Sakarya province.

A 9-item semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect data. This form was sent to the field experts (3 primary school teacher education, 2 Turkish education) and opinions were taken. The interview form developed as 15 items in the first form was reduced to 9 items in line with the feedback received. In order to determine the comprehensibility of the items in the interview form, 30 teachers were applied to the teacher candidates who were in their last year of primary school teaching education. Finally, 15 primary school teachers working in primary schools were applied and necessary corrections were made in the interview form.

The data were analyzed by using content analysis techniques. In the study, the data obtained from the opinions of the teachers are coded around certain concepts according to their similarities and themes are formed. Codes and themes are organized. Research questions were transformed into themes and five themes were created. These themes are: (i) Reasons for participating in the Games, (ii) the choice of individual, group and technology supported games, (iii) the preferred games according to the stages of the initial literacy instruction, (iv) the difficulties encountered, (v) the contribution of the game to this process. The results were presented with a descriptive description and the findings were described descriptively. The data were coded by two researchers.

Findings, Conclusion and Discussion

When the findings related to the first question of the study are examined, it is seen that all the teachers who participated in the research included children's games in the initial literacy teaching.

When the findings related to the second question of the study are examined, it was determined that the primary school teachers who participated in the research included both individual games, group games and technology supported games in the initial literacy teaching.

When the findings related to the third question of the study were examined, it was found that the primary school teachers who participated in the research gave place

to the games in each stage of the initial reading and writing instruction, preparation, voice recognition and reading, reading and writing, syllable, word and sentence stage.

When the findings related to the fourth question of the research were examined, the difficulties encountered by the primary school teachers during the teaching of the initial literacy instruction were found to be insufficient due to the lack of time and discipline problems, difficulty in following the rules, lack of school facilities, and the reasons arising from the individual differences of the students. It has been identified.

When the findings about the fifth question of the study were examined, it was stated that the games used in the initial literacy teaching of the primary school teachers who participated in the research gave positive contributions to the students' literacy learning process. When these contributions are examined, it is seen that especially the games facilitate, accelerate and make fun of the initial reading and writing learning process, increase the persistence of the learned, improve the vocabulary, and increase the interest, desire and motivation of the students.