



Okul Öncesi Eğitimde Yapılandırılmamış Oyuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Opinions on Unstructured Play in Preschool Education

Merve ÖZGÜNLÜ^a, Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK^a

^aİstanbul Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, İstanbul, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamalarına ve yapılandırılmamış (serbest) oyuna ilişkin görüşlerini belirlemek ve çocukların oyunlarına dahil olma durumlarını incelemektir. Araştırma kapsamında, okul öncesi öğretmenlerine, ilgili literatür ve uzman görüşleri ile hazırlanan “Oyun Değerlendirme Formu” verilmiş; veriler betimsel analiz yöntemleri ve Spearman Korelasyon Analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin oyunu bir öğrenme yöntemi, çocuğun kendini ifade etme biçimi, eğlence aracı ve gelişim destekçisi olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yapılandırılmamış oyunlar esnasında fiziksel ortamı hazırlayan, oyun başlatan, gözlemci, oyun arkadaşı ve problem çözücü rollerini üstlenerek çocukların oyunlarına dahil oldukları bulunmuştur. Araştırmanın bulguları ilgili literatür çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Abstract

The purpose of study is to investigate early childhood education teachers' classroom practices and their definitions and practices of unstructured (free) play. The data were collected from early childhood education teachers via “Play Evaluation Form” that was prepared by the researchers. The data were analyzed with descriptive statistics and Spearman rank correlation analysis. The results of the analyses showed that teachers define play as a learning activity, enjoyment, children's self-expression, and developmental support. Also, teachers involve children's unstructured/free play as a play enhancer, stage manager, problem solver, observer and supporter. The findings are discussed in the light of the related literature.

Anahtar Kelimeler

yapılandırılmamış/serbest
oyun
okul öncesi eğitim
yapılandırılmamış oyunda
öğretmenin rolü

Keywords

unstructured play
free play
early childhood education
teacher's role

Extended Summary

Play is a very essential activity that begins in the early years of life and it continues throughout life (Anderson-McNamee, Bailey, & County, 2010). Play has a unique nature in which people engage voluntarily and they are active both physically and cognitively during play (Gray, 2006). Play is very important especially in early childhood years, because play offers several opportunities to adults for observing children's developmental processes concretely (Piaget, 1962).

Goldstein (2012) suggested that early play experiences are basis for children's later developments. Those experiences make significant and long-lasting contributions for children, families and societies (Santer, Griffiths, & Goodall, 2007). Also, meaningful play experiences promote children's physical, social-emotional, cognitive and language developments (Goldstein, 2012; Anderson-McNamee, Bailey, & County, 2010). Shonkoff and Phillips (2000) suggested that early play experiences lead increase in connections between neuron cells significantly and this is crucial for brain development.

Unstructured/free play is defined as play in which children freely choose activities, they decide when play starts and ends, and they choose to play with whom (Santer, Griffiths, & Goodall, 2007). Unstructured play experiences in the early childhood years are crucial, because they contribute children's social skills and creativity. Also, children can actively explore the world around them during unstructured plays. Unstructured play does not include rules and structured activities that are set by adults. Adults prepares physical environment with materials and tools for playing (Engel, 2015; Play Wales, 2013; Sanster, Griffiths, & Goodall, 2007, Kernan, 2007). In addition, unstructured plays are important opportunities for teachers to observe children. Therefore, teachers can get more information about children to provide appropriate learning practices (Engel 2015; Kernan, 2007).

There are various studies that were conducted in early childhood education classrooms to assess how teachers involve in children's unstructured plays (Kontos, 1999; Tarman & Tarman, 2011; Özgünlü, 2015; Yang, 2013; Singer, Nederend, Penninx, Tajik, & Boom, 2013). Results of those studies suggested that early childhood education classroom teachers mostly prepare physical environment for children's unstructured play and they involve in unstructured plays as play enhancer, observer, playmate, and problem solver. According to Tarman and Tarman (2011) and Gol-Guven (2017), teachers' involvement to children's play sometimes disrupt the natural flow of children's play.

In daily schedule of early childhood education classroom, unstructured play has a great importance (MEB, 2016). Therefore, the main purpose of the current study is to investigate classroom practices of teachers, their views about unstructured play, and their roles during children's unstructured play. In accordance with this purpose, the research questions are:

1. What is the relationship between early childhood education teachers' views on play, their roles during children's unstructured play, and their educational and occupational backgrounds?
2. What is the relationship between early childhood education teachers' educational practices and their roles during children's unstructured play?

The sample of the current research was 30 early childhood education teachers who were selected conveniently from public and private center-based early childhood education schools that are located in Istanbul city center. The experience duration of the teachers in teaching occupation ranged from 7 to 25 years ($M=5.57$, $SD=5.42$). The class size of the early childhood education classrooms ranged from 7 to 25 ($M=14.77$, $SD=3.82$). Also, children's ages ranged from 3 to 6 years ($M=4.07$, $SD=0.98$).

In data collection process, researchers visited the classrooms and teachers were asked to fill out the form that was prepared by the researchers. This form includes questions about demographic information of teachers, their educational practices, and their views and practices about children's unstructured play. After data collection process, demographic information of the teachers and the relationships between research variables were analyzed via SPSS 20 Statistics Program. Also, the researchers used the codes of Kontos (1999) and Yang (2013) while coding teachers' responses about unstructured play practices. The relationships between teachers' classroom practices and their views on unstructured play were analyzed with Spearman rank correlation analysis test.

Results of the current study showed that teachers defined play as enjoyment, a way of children's self-expression, and a tool for active learning. These results show consistency with the related literature. Gray (2006) defined play as a children's learning and enjoyment tool. According to Piaget (1962), children are actively learning and exploring their environment while they are playing. Also, Vygotsky suggested that play supports children's learning, because children engage in social interaction and active exploration with peers and adults (Kızıltepe, 2007).

Early childhood educators involve in children's play as a playmate, play enhancer and problem solver. Appropriate involvement of teachers to children's unstructured play without interrupting natural flow of children's play is very important for supporting children's development and learning (Aras, 2015; Göl-Güven, 2017; Gronlund, 2016;

Kontos, 1999; Jones & Reynolds, 2011; Özgünlü, 2015; Play Wales, 2013; Tarman & Tarman, 2011; Tsai, 2015; Yang, 2013). The results of the current study showed that teachers prepared physical environment and tools for play and they involved in children's play mostly as observer, playmate, play enhancer, supporter and problem solver.

Another result of the study showed that teachers who have more experience in teaching occupation and the teachers who have higher educational status involved mostly in children's play as observer, play enhancer and problem solver. Similarly, Tsai (2015) found that there is a relationship between teachers' educational philosophy, occupational experience and their involvement to children's play.

In addition to the related literature, it was found that early childhood education teachers who involved in children's play mostly as a playmate gave priority for developing a healthy self-esteem and positive self-perception in classroom practices. This result suggests that teachers offer freedom to children in designing their own plays for supporting their positive self-esteem and self-perception. Further research could be applied in the future in similar topic via making classroom observations during children's unstructured plays and interviewing both children and classroom teachers about play practices. Collecting data from both children and teachers via observations and interviews is very important to get deeper and comparative data.

1. Giriş

Oyun, bebeklik döneminde başlayan ve yaşam boyu devam eden eylemler bütünüdür (Anderson-McNamee, Bailey ve County, 2010). Oyun oynarken gönüllülük esastır, oyunun kendi doğasına göre özellikleri vardır ve bireyler bu süreçte hem fiziksel hem de zihinsel olarak aktiftir (Gray, 2006). Özellikle erken çocukluk döneminde, çocukların gelişimlerini somut bir şekilde gözleme olanağı sunduğu için oyun büyük önem kazanır (Piaget, 1962).

Gelişim ve öğrenme her yönü ile, özellikle de sosyal ve bilişsel olarak oyun ile ilişkilidir. Oyun, çocukların öğrenmelerine katkıda bulunarak onların sosyal, duygusal, bilişsel ve zihinsel gelişimlerini destekler (Anderson-McNamee, Bailey ve County, 2010; Brotherson, 2009; Ginsburg ve diğ., 2007; Isenberg ve Quisenberry, 2002; Miller ve Almon, 2009; Santer, Griffiths ve Goodall, 2007). Oyun esnasında çocuklar düşünme, problem çözme ve olayları ilişkilendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak yaşadıkları dünyayı keşfederler, bir grup içinde bulunarak sosyalleşirler ve en önemlisi de eğlenirler (Anderson-McNamee, Bailey ve County, 2010; Brotherson, 2009). Oyun yolu ile çocuklar yaşadıkları toplulukların kurallarını somut deneyimler ile keşfederek öğrenirler (Goldstein, 2012).

Özellikle erken çocukluk döneminde oynanan oyunlar esnasındaki çocukların deneyimleri, yaşamlarının ileriki yıllarındaki gelişimleri için önemli bir altyapı oluşturur (Goldstein, 2012). Erken çocukluk döneminde oynanan oyunlar hem çocuk, hem aile hem de topluma katkı sağlar ve bu yararların etkileri kalıcı ve uzun süreli olur (Santer, Griffiths ve Goodall, 2007; Miller ve Almon, 2009). Oyun ile çocuklar kendi dünyalarını ve başkalarının dünyalarını keşfetme imkanı bulurlar (Goldstein, 2012; Santer, Griffiths ve Goodall, 2007). Ayrıca erken çocukluk döneminde oynanan oyunlar çocukların fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişim alanlarına katkıda bulunmanın yanında beyin gelişimlerini de olumlu etkiler (Goldstein, 2012; Anderson-McNamee, Bailey ve County, 2010; Shonkoff ve Phillips, 2000). Oyun deneyimleri ile beyinde bulunan sinir hücreleri arasında yeni bağlantılar kurulur (Goldstein, 2012; Shonkoff ve Phillips, 2000).

Yapılandırılmamış (serbest) oyun, çocukların yapmak istediklerini kendilerinin seçtiği, oyunu istedikleri zaman başlatıp bitirebildikleri ve oyunu ne şekilde ve kimlerle oynayacaklarını kendilerinin belirledikleri oyun olarak tanımlanmaktadır (Santer, Griffiths ve Goodall, 2007). Erken çocukluk döneminde oynanan yapılandırılmamış oyun çocuklar için temel bir deneyimdir, çünkü yapılandırılmamış oyun ile çocukların sosyal ve yaratıcılık becerileri gelişir ve çevrelerindeki dünya hakkında bilgi ve algı seviyeleri artar. Yapılandırılmamış oyun, yetişkinler tarafından belirlenmiş kuralları ve yapılandırılmış etkinlikleri içermez. Genellikle yetişkinler, çocukların yapılandırılmamış oyun oynayabilmeleri için alan ve kaynaklar sunarlar ve çocukların istekleri doğrultusunda bu oyunlara dahil olabilirler (Engel, 2015; Play Wales, 2013; Santer, Griffiths ve Goodall, 2007). Yapılandırılmamış oyun daha çok çocuk önderliğinde oynanan bir oyun olarak tanımlansa da, yetişkinler uygun oyun ortamları sağlamada ve çocukların deneyimlerini desteklemede büyük bir role sahiptir (Kernan, 2007; Santer, Griffiths ve Goodall, 2007). Ayrıca yapılandırılmamış oyunlar, öğretmenlerin çocukları ayrıntılı bir şekilde gözlemleyip onlar hakkında bilgi edinebilmeleri ve daha sonrasında onlara gelişimsel olarak uygun deneyimler sağlayabilmeleri için fırsatlar sunar (Engel, 2015; Kernan, 2007).

Okul öncesi eğitim sağlayan resmi sınıflarda, çocukların yapılandırılmamış oyunlarına öğretmenlerin nasıl dahil oldukları üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Kontos, 1999; Tarman ve Tarman, 2011; Özgünlü, 2015; Yang, 2013; Singer, Nederend, Penninx, Tajik ve Boom, 2013). Öğretmenler, yapılandırılmamış oyun için uygun fiziksel koşullar hazırlamakta ve çocukların yapılandırılmamış oyunlarına çoğunlukla oyun başlatıcı, gözlemci, oyun arkadaşı ve problem çözücü olarak katılmaktadır (Kontos, 1999; Özgünlü, 2015; Yang, 2013). Tarman ve Tarman'ın (2011) çalışmasının sonuçlarına göre, öğretmenler çocukların oyunları esnasında uygun fiziksel koşulları sağlama, problem çözme, oyun başlatma, oyun arkadaşı olma, oyun lideri olma ve çocukların oyunlarını gözleme rollerini üstlenmişlerdir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin bazen çocukların oyunlarının doğal akışını bozacak şekilde müdahalelerde bulunduğunu ve bazen de öğretmenlerin hiçbir şekilde çocukların oyunlarına dahil olmadığını göstermiştir (Tarman ve Tarman, 2011). Singer ve arkadaşlarının (2013) çalışmasının sonuçları ise, çocukların yapılandırılmamış oyunları esnasında öğretmenlerin genellikle sınıf içinde gözlem yaptıklarını, problem durumlarında grup dinamiğini korumak için, problemin çözülmesine yardımcı olmak için oyun sürecine dahil olduklarını ve özbakım becerilerini geliştirmek amacıyla çocuklara model olduklarını göstermiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ve yapılandırılmamış oyuna ilişkin görüşlerini belirlemek ve çocukların yapılandırılmamış oyunlarına dahil olma durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitim veren resmi kurumların günlük programlarında yapılandırılmamış oyun büyük bir yere sahip olduğundan (MEB, 2016); okul öncesi öğretmenlerinin oyun tanımlarını, yapılandırılmamış oyun hakkında-

ki görüşlerini ve bu oyunlar esnasında üstlendikleri roller ve çocukların oyunlarına katılma biçimlerini incelemek çok önemlidir.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırılmamış oyuna ilişkin görüşleri ve çocukların yapılandırılmamış oyunlarına dahil olma durumları; öğretmenlerin öğrenim durumları, mesleki deneyim süreleri ve iş yaşantılarına göre nasıl değişmektedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ile çocukların yapılandırılmamış oyunları sırasında aldıkları roller arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanlarını ve yapılandırılmamış oyuna ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve okul öncesi eğitim programlarında yer verilen yapılandırılmamış oyun zamanlarında çocukların oyunlarına dahil olma durumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş devlet ve özel anaokullarında çalışan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde, uygun örnekleme yöntemi yapılmasının amacı, ulaşılabilir kurumlarda çalışan öğretmenlerden gönüllülük esaslı olacak şekilde veri toplayabilmektir (Johnson ve Christensen, 2014, Büyüköztürk ve diğ., 2017). Araştırma kapsamında veri toplanılan okul öncesi eğitim sınıflarının %83'ü tam gün (8 saat), %17'si ise yarım gün (4 saat) hizmet vermektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerden %3'ü yüksek lisans, %37'si lisans, %27'si yüksekokul, %33'ü ise lise mezunudur. Öğretmenlerden 22 tanesinin öğretmenlik deneyimi 1-5 yıl arasında, 4 tanesinin 6-10 yıl arasında, 3 tanesinin 11-15 yıl arasında ve 1 tanesinin de 26-30 yıl arasındadır. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğindeki ortalama deneyim süreleri 5.57 yıldır (SD=5.42). Öğretmenlerin çalıştığı okul öncesi eğitim sınıflarının mevcudu 7 ile 25 arasında değişmektedir ve sınıfların ortalama mevcudu 14.77'dir (SD=3.82). Çocukların yaşları 3 ile 6 arasında değişmektedir ve çocukların yaş ortalaması 4.07'dir (SD=0.98).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri, etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ve çocukların yapılandırılmamış oyunlarına dahil olma durumlarına ilişkin veri toplamak amacıyla "Oyun Değerlendirme Formu" kullanılmıştır.

Oyun Değerlendirme Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış "Oyun Değerlendirme Formu"nun kapsam geçerliliği ve güvenilirliği üç alan uzmanının görüşü alınarak belirlenmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Bu form öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim süresi, günlük toplam çalışma saatleri gibi demografik bilgi sorularının yanında, öğretmenlerin oyun tanımları, yapılandırılmamış oyuna günlük akışta ayırdıkları süre ve günlük akışta ön plana çıkardıkları gelişim alanlarının ne olduğuna ilişkin soruları da içermektedir. Formda yer alan açık uçlu sorularda ise öğretmenler çocukların yapılandırılmamış oyunlarında aldıkları rolleri ve bu oyunlara katılım durumları ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde okul öncesi eğitim kurumları ziyaret edilmiş ve araştırmacılar tarafından hazırlanan "Oyun Değerlendirme Formu" öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenlere formları doldurmadan önce araştırmanın amacı hakkında açıklamalar yapılmış ve formları nasıl doldurmaları gerektiği ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Daha sonra okullar tekrar ziyaret edilerek öğretmenlerden formlar alınmıştır. Formlardan elde edilen cevaplar araştırmacılar tarafında kodlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin doldurdıkları formlardaki veriler, Kontos (1999) ve Yang (2013)'ün veri kodlama kategorileri kullanılarak iki farklı araştırmacı tarafından yapılmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada kodlayıcılar arasındaki tutarlılık korelasyon analizi ile incelenmiş olup, anlamlılık seviyesi 0,05 olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar arasında oldukça yüksek düzeyde bir tutarlılık olduğu görülmüştür ($r=0,858, p<.05$).

Tek konuya ilişkin soru listesi şeklindeki birbirinden bağımsız maddelerden oluşan ölçüm araçlarından elde edilen değerlendirmelerin, katılımcıların doğrudan cevaplarına göre yapılması mümkün olmaktadır (Şencan, 2005; Trochim, 2012). Buna göre araştırma sonucunda elde edilen veriler korelasyonel araştırmalarda çalışılan grubun en az 30 eleman gerektirmesinden dolayı nicel araştırmalarda kullanılan analiz teknikleriyle analiz edilmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2017; Hogg, Tanis ve Zimmerman, 2015; Roscoe, 1975). Öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki deneyim süresi gibi demografik bilgileri, SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak betimsel istatistik teknikleri ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yapılandırılmamış oyun ile ilgili yanıtladığı açık uçlu sorular ise Kontos (1999) ve Yang (2013) çalışmalarının kodlama kategorileri kullanılarak araştırmacılar tarafından kodlanmış ve kodların sıklıkları (frekans) alınmıştır. Elde edilen veriler nicel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz teknikleri ve korelasyon testleri (Spearman sıra-ilişki korelasyon testi) kullanılarak ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde hangi gelişim alanlarını ve becerileri desteklemeye yönelik etkinlikleri ön plana çıkardıkları altı alanda incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ve beceriler

| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 |
|------------|------|------|------|------|------|------|
| Sıra | 4 | 3 | 6 | 2 | 5 | 1 |
| Ortalama | 3.30 | 3.23 | 4.93 | 2.73 | 4.17 | 2.63 |
| Std. Sapma | 1.49 | 1.38 | 1.57 | 1.44 | 1.44 | 1.81 |

A1. Çocukların dil ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

A2. Çocukların güçlü arkadaşlıklar kurmalarına ve paylaşmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktır.

A3. Çocukların okuma ve matematik için gerekli kavramlarda uzmanlaşmalarına yardımcı olmaktır.

A4. Çocukların kendi kendilerine yetmeleri için beceri geliştirmeleri ve bağımsızlık kazanmalarına yardımcı olmaktır.

A5. Çocukların fiziksel koordinasyon geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

A6. Çocukların sağlıklı bir öz-saygı ve olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Tablo 1’de öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Buna göre, araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde çocukların sağlıklı bir öz-saygı ve olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olma amacını ön plana çıkardığı görülmektedir (\bar{X} =2.63, SD=1.81).

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin oyun tanımları incelenmiş ve öğretmenlerin oyun tanımlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun tanımları

| | Oyun Tanımı | | | |
|-------------|----------------------------|---|------------------|---|
| | Oyun bir öğrenme aracıdır. | Oyun çocukların kendilerini ifade etme biçimidir. | Oyun eğlencedir. | Oyun çocukların gelişimlerinin destekçisidir. |
| Frekans (%) | %60 | %60 | %43 | %33 |

Tablo 2’ye göre, öğretmenlerin oyunu bir öğrenme aracı ve çocukların kendilerini ifade etme biçimi olarak tanımlama sıklıkları %60 iken, oyunu eğlence olarak tanımlama sıklıkları %43 ve oyunu çocukların gelişimlerinin destekçisi olarak tanımlama sıklıkları %33’tür.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yapılandırılmamış oyunları esnasında aldıkları rollere ilişkin veriler Tablo 3’te gösterilmiştir

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yapılandırılmamış oyunları esnasında aldıkları roller

| | Oyun arkadaşı | Oyuna yardımcı | Problem çözücü | Gözlemci |
|-------------|---------------|----------------|----------------|----------|
| Frekans (%) | %83 | %43 | %30 | %57 |

Tablo 3’e göre, öğretmenlerin çocukların yapılandırılmamış oyunlarına oyun arkadaşı olarak katılma sıklıkları %83,

yardımcı rolünde bulunma sıklıkları %43, problem çözücü olarak dahil olma sıklıkları %30 ve bu oyunlar esnasında gözlemci rolünde bulunma sıklıkları %57'dir.

Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırılmamış oyuna günlük akışlarında ne kadar yer verdiklerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırılmamış oyuna ayırdıkları süre ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarında aldıkları roller arasındaki ilişki

| | | Oyun eğlencedir | |
|----------------|--|---------------------------------------|--------|
| Spearman's rho | Yapılandırılmamış oyun süresi (günlük) | Korelasyon katsayısı | .41(*) |
| | | Anlamlılık düzeyi (çift-taraflı test) | .040 |
| | | n | 30 |

*n= Öğretmen sayısı, *p< 0.05*

Tablo 4'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yapılandırılmamış oyuna ayırdıkları süre arttıkça, oyunu eğlence olarak tanımlama sıklıkları da istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmaktadır. Ayrıca araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin günlük akışlarında yapılandırılmamış oyuna ayırdıkları ortama süre 60 dakikadır (SD=45.39).

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri ile yapılandırılmamış oyuna ilişkin görüşleri ve çocukların yapılandırılmamış oyunlarına dahil olma durumları arasındaki ilişki Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarında aldıkları roller arasındaki ilişki

| | | Problem çözücü rolü | Yardımcı rolü |
|----------------|---------------------------|---------------------------------------|---------------|
| Spearman's rho | Öğretmenin öğrenim durumu | Korelasyon katsayısı | .39(*) |
| | | Anlamlılık düzeyi (çift-taraflı test) | .034 |
| | | n | 30 |

*n= Öğretmen sayısı, *p< 0.05*

Tablo 5'e göre, okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumları arttıkça, sınıf içi etkinliklerinde çocuklarda sağlıklı bir öz-saygı ve olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olmaya daha fazla önem vermektedirler ($r_s=0.39$, $p=0.033$). Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumları ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına problem çözücü ve yardımcı olarak dahil olma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki vardır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim süreleri ile çocukların yapılandırılmamış oyunları esnasında aldıkları roller arasındaki ilişki incelendiğinde bu değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim süresi ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarında aldıkları roller arasındaki ilişki

| | | Gözlemci rolü | Yardımcı rolü |
|----------------|---|---------------------------------------|---------------|
| Spearman's rho | Öğretmenin mesleki deneyim süresi (yıl) | Korelasyon katsayısı | .43(*) |
| | | Anlamlılık düzeyi (çift-taraflı test) | .018 |
| | | n | 30 |

*n= Öğretmen sayısı, *p< 0.05*

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin öğrenim durumları arttıkça, çocukların yapılandırılmamış oyunlarına gözlemci rolünde ($r_s=0.43$, $p=0.018$) ve yardımcı rolünde ($r_s=0.37$, $p=0.043$) katılma sıklıkları da istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun tanımları ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına dahil olma durumları arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun tanımları ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarında aldıkları roller arasındaki ilişki

| | | Problem çözücü rolü | Gözlemci rolü |
|----------------|---|---------------------|---------------|
| Spearman's rho | Korelasyon katsayısı | .46(*) | .38(*) |
| | Oyun eğlencedir Anlamlılık düzeyi (çift-taraflı test) | .012 | .036 |
| | n | 30 | 30 |

*n= Öğretmen sayısı, *p< 0.05*

Tablo 7’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin oyunu eğlence olarak tanımlama sıklıkları ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına problem çözücü rolünde katılma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin oyunu çocukların kendilerini ifade etme aracı olarak tanımlama sıklıkları ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarında gözlemci rolünde bulunma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı olan pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına dahil olma durumları arasındaki ilişkiyi inceleyen analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ve beceriler ile yapılandırılmamış oyuna ayırdıkları süre arasındaki ilişki

| | | | A2 |
|----------------|--|---------------------------------------|--------|
| Spearman's rho | Yapılandırılmamış oyun süresi (günlük) | Korelasyon katsayısı | .48(*) |
| | | Anlamlılık düzeyi (çift-taraflı test) | .014 |
| | | n | 30 |

*n= Öğretmen sayısı, *p< 0.05*

Tablo 8’e göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında, çocukların güçlü arkadaşlıklar kurmalarına ve paylaşmayı öğrenmelerine yardımcı olmaya önem vermeleri ile gün içinde yapılandırılmamış oyuna ayırdıkları süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir pozitif bir ilişki vardır.

Araştırmada öğretmenlerin çocukların yapılandırılmamış oyunlarına oyun arkadaşı olarak dahil olma sıklıkları ile öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları ve beceriler ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına oyun arkadaşı rolünde dahil olma sıklıkları arasındaki ilişki

| | | A1 | A6 |
|----------------|--------------------------------|---------------------------------------|--------|
| Spearman's rho | Öğretmenlin oyun arkadaşı rolü | Korelasyon katsayısı | .38(*) |
| | | Anlamlılık düzeyi (çift-taraflı test) | .039 |
| | | n | 30 |

*n= Öğretmen sayısı, *p< 0.05*

Tablo 9’a göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde, çocukların dil ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya önem vermeleri ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına oyun arkadaşı olarak katılma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında, çocukların sağlıklı bir öz-saygı ve olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olmaya önem vermeleri ile çocukların yapılandırılmamış oyunlarına oyun arkadaşı olarak katılma sıklıkları arasında da istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

4. Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde ön plana çıkardıkları gelişim alanları hakkında bilgi edinmek ve öğretmenlerin okul öncesi dönemde yapılandırılmamış oyuna ilişkin görüşlerini ve bu oyunlara dahil olma durumlarını incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin oyunu eğlenme yolu, çocukların kendilerini ifade etme biçimi, çocukların

gelişimlerinin destekçisi ve başkaları ile etkileşime geçerek aktif bir şekilde öğrenme aracı olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmada günlük akışta yapılandırılmamış oyuna daha fazla vakit ayıran okul öncesi öğretmenlerinin oyunu daha çok bir eğlence aracı olarak tanımladıklarını ve sınıf içi uygulamalarında çocukların sosyal gelişimlerini desteklemeyi daha çok ön plana çıkardıklarını göstermiştir. Bu bulgular ilgili literatürde oyuna ilişkin yapılan tanımlamalar ile benzerlikler taşımaktadır. Gray (2006) oyunu çocuklar için hem bir öğrenme hem de eğlence aracı olarak tanımlamakta, Jones ve Reynolds (2011) oyunu çocukların içsel motivasyonla aktif olarak katıldığı bir etkinlik olarak ifade etmektedir. Çocuklar oyuna gönüllü olarak katılır ve oyun sürecinde dürtüsel davranışlarını gönüllü ve bilinçli bir şekilde kontrol edebilirler (Jones ve Reynolds, 2011). Piaget'e göre ise, çocuklar oyun esnasında çevre ile aktif etkileşim içerisindedir. Çocuklar oyun sürecinde yeni öğrenmeleri deneyimleme ve anlamlı bir şekilde içselleştirme imkanı bulurlar (Piaget, 1962). Ayrıca Vygotsky'e göre, oyun ile çocuklar hem kendi akranları hem de kendilerinden daha deneyimli yetişkinler ile etkileşime girebilmekte ve sosyal etkileşim ile yeni öğrenmeleri birlikte keşfederek deneyimleyebilmektedir (Kızıltepe, 2007).

Okul öncesi eğitimde öğretmen oyun ortamını hazırlamakta ve oyunun otantik öğrenme deneyimleri ile çocuklara sunulmasında aktif bir rol oynamaktadır. Oyunlar sırasında öğretmenler, çocuklar arasındaki uygun sosyal etkileşim ve paylaşımların sağlanmasında bir köprü görevi görür. Ayrıca çocukları aktif bir şekilde gözlemleyerek gelişimsel ve bireysel özellikleri hakkında derinlemesine bilgi toplarlar ve uygun değerlendirme araçları ile çocukların gelişimlerini değerlendirirler. Bu gözlemler sayesinde, çocukların oyunlarına uygun bir şekilde dahil olarak ve oyun sırasında uygun geribildirim ve pekiştiriciler sağlayarak çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleme fırsatı bulurlar. Ayrıca oyunlarda çocuklar arasında çıkan problemleri veya çatışma durumlarının işbirlikçi bir şekilde çözülmesini sağlarlar. Öğretmenlerin oyunlar esnasında aktif gözlemler yapması, çocukların oyun sürecinin doğasını bozmadan problem durumlarının çözülmesi, çocukların gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesi ve pekiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Aras, 2015; Göl-Güven, 2017; Gronlund, 2016; Kontos, 1999; Jones ve Reynolds, 2011; Özgünlü, 2015; Play Wales, 2013; Tarman ve Tarman, 2011; Tsai, 2015; Yang, 2013). Bu araştırmada elde edilen sonuçlar da ilgili literatürü destekler niteliktedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yapılandırılmamış oyunlarına oyun arkadaşı, oyun destekçisi/yardımcısı, problem çözücü ve gözlemci rollerinde dahil oldukları bulunmuştur. Öğretmenler, yapılandırılmamış oyun zamanı öncesi oyunun fiziksel ortamını hazırlayan ve oyun başlatan rolünderken, oyun sırasında daha çok gözlem yapmakta oldukları ve çocukların oyunlarına oyun arkadaşı olmak ve problem çözmek amacıyla dahil oldukları bulunmuştur.

Tsai (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyunları esnasında aldıkları roller ile öğretmenlerin eğitim felsefesi, mesleki deneyimleri ve çocuklar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara benzer olarak, mevcut araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ve eğitim geçmişleri ile çocukların yapılandırılmamış oyunları esnasında aldıkları roller arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Eğitim ve mesleki deneyim süresi daha fazla olan okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların oyunlarına gözlemci, yardımcı/oyun destekçisi ve problem çözücü rollerinde dahil oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yetişkinlerin uygun yöntem ve davranışlar yoluyla, oyunun doğal akışını bozmadan, çocukların oyunlarına dahil olmaları ve çocukların oyun sürecinde aktif birer katılımcı olmasını destekleyen zengin uyaran içeren ortamları tasarlamaları çok önemlidir (Göl-Güven, 2017; Jones ve Reynolds, 2011; Singer ve diğ., 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları hakkında veriler sağlayan, öğretmenlerin oyunu nasıl tanımladıkları ve çocukların yapılandırılmamış oyunları sırasında üstlendikleri rollere ilişkin ayrıntılı bulgular sunan mevcut araştırmanın sonuçları da bu görüşleri destekler niteliktedir. Bunun yanında ilgili literatüre ek olarak mevcut araştırmada çocukların oyunlarına daha çok bir oyun arkadaşı olarak dahil olduklarını belirten öğretmenlerin, uygulamalarında çocuklarda sağlıklı bir öz saygı ve olumlu bir benlik algısı geliştirmeyi ön plana çıkardıkları belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin yapılandırılmamış oyunların kurgusunu, düzenlemesini ve oyun sürecini çocuklara bırakarak onların özgürce seçimler yapmalarını sağladıklarını ve böylece onların olumlu benlik algısı ve öz saygı kazanmalarına destek verdiklerini düşündürmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişim ve eğitiminde vazgeçilmez bir yeri olan oyunun tanımına, öğretmenlerin günlük eğitim akışlarında yapılandırılmamış oyuna yer verme durumlarına ve bu oyunlarda aldıkları rollere ilişkin öğretmen görüşlerine dayanarak bulgular elde edilmiştir. Araştırma kapsamında sadece öğretmenlerden Oyun Değerlendirme Formu ile görüş alınması ve sınıf ortamında gözlem yapılmaması araştırmanın sınırlılıklarıdır. İleriki araştırmalarda benzer konuların daha fazla öğretmen ve çocuğa ulaşılarak, eğitim ortamında gözlemler yapılarak ve aynı zamanda çocukların görüşlerine de başvurularak değerlendirilmesi daha derin ve karşılaştırılabilir veriler elde edebilmek açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmalar eğitim programları içerisinde gelişimsel ve eğitimsel anlamda hem bir etkinlik türü hem de öğretim yöntemi olan oyuna başvuru zamanının genişletilmesi, çocukların öğrenmelerinin önemli bir kısmının

gerçekleştiği yapılandırılmamış oyun zamanının niteliğinin artırılması ve çocuğun bilgiyi kendisinden daha bilgili olan bir yetişkinin desteğiyle daha iyi yapılandırdığı oyun etkinliklerinde öğretmenlerin gelişimsel olarak uygun rollerle çocuklara ulaşması açısından araştırmacılara, eğitimcilere ve diğer profesyonellere yol gösterici olacaktır.

5. Kaynakça

- Anderson-McName, J. K., County, C., & Bailey, S. J. (2010). The importance of play in early childhood development. Montana State University Extension. <<http://msuextension.org/publications/HomeHealthandFamily/MT201003HR.pdf>> (2017, Temmuz 8)
- Aras, S. (2015). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Childhood Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th edition). Boston, MA: Pearson.
- Brotherson, S. (2009). What young children learn through play? North Dakota State University Extension Service. <<https://www.ag.ndsu.edu/pubs/yf/famsci/fs1430.pdf>> (2017, Haziran 28)
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Engel, M. (2015). The importance of free play in the early childhood classroom: perspectives from a teacher. *Childhood Education*, 91(5), 323-324.
- Ginsburg, K. R., Shifrin, D. L., Broughton, D. D., Dreyer, B. P., Milteer, R. M., Mulligan, D. A., ... Smith, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Goldstein, J. (2012). Play in children's development, health and well-being. <[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/play_in_children_s_development_health_and_well-being_-_final-3%20\(3\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrator/My%20Documents/Downloads/play_in_children_s_development_health_and_well-being_-_final-3%20(3).pdf)> (2017, Haziran 20).
- Göl-Güven, M. (2017). Play and flow: Children's culture and adult's role. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*. 1(2), 247-261.
- Gray, P. (2006). The value of play I: the definition of play gives insights. <<https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200811/the-value-play-i-the-definition-play-gives-insights-play-gives-insights>> (2017, Haziran 25)
- Gronlund, G. (2016). *Individualized child-focused curriculum*. St Paul: Redleaf Press.
- Hogg, R., V., Tanis, E., A., Zimmerman, D., L. (2015). *Probability and Statistical Inference* (9th Edition). Boston: Pearson.
- Isenberg, J. P. & Quisenberry, N. (2002). Play: essential for all children. *Childhood Education*. 79(1), 33-39
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th edition). Los Angeles, CA: Sage.
- Jones, E. & Reynolds, G. (2011). *The play's the thing: Teacher's roles in children's play*. New York: Teachers College Press.
- Kernan, M. (2007). Play as a context for early learning and development. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. <http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Early_Childhood_Education/How_Aistear_was_developed/Research_Papers/Play_paper.pdf> (2017, Temmuz 11)
- Kızıltepe, Z. (2007). *Öğretim (2. Baskı)*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity during free play. *Early Childhood Education Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programı. <<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>> (2017, Haziran 18)
- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten why children need to play in school. Alliance for Childhood. <http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/Kindergarten_8-page_summary.pdf> (2017, Temmuz 5)
- Özgülü, M. (2015). Çocukların oyunları esnasında öğretmenin üstlendiği roller ile öğretmenin oyun tanımı arasındaki ilişki üzerine nitel bir çalışma. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı*, (1), 611-622.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Play Wales. (2013). The role of adults in children's play. <<http://www.playwales.org.uk/login/uploaded/documents/INFORMATION%20SHEETS/role%20of%20adults%20in%20childrens%20play.pdf>> (2017, Temmuz 10)
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. L. (2007). Free play in early childhood: A literature review. Play England & National Children's Bureau.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Singer, E., Naderend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2013). Teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tarman, B., & Tarman, İ. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online*, 1(10), 325-337.
- Trochim, W. M. K. (2012). *Research methods knowledge base*. New York: Cornell University.
- Tsai, C. Y. (2015). Am i interfering? Preschool teacher participation in children's play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1028-1033.
- Yang, Y. (2013). A qualitative study of teachers' involvement in children's play. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4(4), 1244-1251.