



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitim Programı

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN OLGUN OYUNA İLİŞKİN
UYGULAMALARININ VE GÖRÜŞLERİNİN OYUNDAKİ ÖĞRETMEN ROLÜ
ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

Selin KARAMAN

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN OLGUN OYUNA İLİŞKİN
UYGULAMALARININ VE GÖRÜŞLERİNİN OYUNDAKİ ÖĞRETMEN ROLÜ
ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS' PRACTICES AND
OPINIONS ON MATURE PLAY WITHIN THE FRAMEWORK OF THE TEACHER'S ROLE IN
THE PLAY

Selin KARAMAN

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Selin KARAMAN'ın hazırladığı “Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenlerinin Olgun Oyuna İlişkin Uygulamalarının ve Görüşlerinin Oyundaki Öğretmen Rolü Çerçevesinde İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Menekşe BOZ	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Belma TUĞRUL	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Aysel ÇOBAN	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Serap ERDOĞAN	İmza

Enstitü Yönetim Kurulunun
.../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 01 / 02 / 2024 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapmaktır ve erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamalarını ve görüşlerini incelemektir. Araştırmada karma yöntemler araştırmasının açıklayıcı sıralı deseni kullanılmıştır. Nicel aşamada, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 72 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıfları ile çalışılmıştır. AFA ve DFA analizi sonucunda ölçeğin, çocuk ve öğretmen olmak üzere iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve öğretmen boyutunun çocuk boyutunu yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmanın çalışma grubunu, uygun ve aşırı durum örnekleme ile belirlenen 6 erken çocukluk eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış gözlem formu, görsel dokümanlar ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı bu araştırmada çoklu durum analizi yapılmıştır. Birleştirme aşamasında nicel, nitel ve birleştirilmiş bulgular, birleştirilmiş görseller aracılığıyla sunulmuş ve meta çıkarımlarda bulunulmuştur. Gözlem bulgularına göre, ölçekten düşük puan alan Durum 1'deki öğretmenler oyuna aktif katılım göstermemiş ve olgun oyunu destekleyici davranışlar sergilememiştir. Buna karşın ölçekten yüksek puan alan Durum 2'deki öğretmenler oyunda yardımcı oyuncu ve oyun lideri rollerini üstlenmiş ve olgun oyunu destekleyici davranışlar göstermiştir. Görüşme bulgularına göre, her iki durumdaki öğretmenler güvenliği sağlayıcı, izleyici ve oyuncu rollerini üstlenmiş ve olgun oyun destekleyici davranışlar sergilemiştir. Birleştirilmiş bulgulara göre ise Durum 2'deki öğretmenler, Durum 1'deki öğretmenlere göre çocukların oyunlarına daha aktif katılım sağlayarak olgun oyunu desteklemektedir. Bununla birlikte her iki durumdaki öğretmenlerin olgun oyunu ileri düzeyde desteklemedikleri göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin olgun oyunu destekleyici öğretmen müdahalesine ilişkin teorik ve uygulamalı eğitimlere ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: olgun oyun, öğretmenlerin rolleri, öğretmenlerin görüşleri, karma yöntemler araştırması

Abstract

The purpose of this study is to conduct an adaptation study of the Mature Play Observation Scale into Turkish and to examine early childhood education teachers' practices and opinions on mature play. Exploratory sequential design of mixed methods research was used in the study. In the quantitative phase, 72 early childhood education teachers and their classrooms, who were determined by convenience sampling method, were studied. As a result of EFA and CFA analysis, it was determined that the scale had a two-dimensional structure as child and teacher and that the teacher dimension predicted the child dimension. In the qualitative phase of the study, a holistic multiple case design was used. The study group of the qualitative research consisted of 6 early childhood education teachers who were determined by convenience and extreme case sampling. Data were collected using a semi-structured observation form, visual documents and a semi-structured interview form. In this research, where the content analysis method was used, multiple case analysis was conducted. In the integration phase, quantitative, qualitative and integrated findings were presented through joint display and meta-inferences were made. According to the observation findings, the teachers in Case 1, who scored low on the scale, did not actively participate in the play and did not exhibit behaviors that supported mature play. On the other hand, the teachers in Case 2, who scored high on the scale, assumed the roles of co-player and play leader in the play and showed behaviors that supported mature play. According to the interview findings, teachers in both cases assumed the roles of safety provider, onlooker and player and exhibited mature play supportive behaviors. According to the integrated findings, teachers in Case 2 support mature play by providing more active participating in children's play than teachers in Case 1. However, considering that teachers in both cases did not support mature play at an advanced level, it was concluded that teachers need theoretical and practical trainings on teacher intervention to support mature play.

Keywords: mature play, teachers' roles, teachers' views, mixed methods research

Teşekkür

Doktora tez sürecimde yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, her koşulda bana destek olan ve bana inanan sevgili danışman hocam Doç. Dr. Menekşe BOZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora tez izleme komitemde bulunan, tecrübe ve destekleri ile doktora tezimin ilerlemesinde ve gelişmesinde büyük katkıları olan Prof. Dr. Belma TUĞRUL'a ve Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e teşekkürlerimi sunarım. Savunma sınavında sundukları değerli öneri ve görüşleri ile tezimi güçlendirmemi sağlayan Prof. Dr. Aysel ÇOBAN'a ve Prof. Dr. Serap ERDOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitim sürecimde yanımda olan arkadaşlarım Muhammed Ali ZOROĞLU'na, Fahri KURT'a, Elvan KURT'a, Özlem ZOROĞLU'na, Devrim DEMİRCİOĞLU'na ve desteğe ihtiyaç duyduğum her anda yardımını esirgemeyen Muhsin YÖRÜKOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Sınıflarında beni misafir ederek ve değerli görüşlerini benimle paylaşarak bu çalışmanın yürütülmesini mümkün kılan tüm öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Tezimin nicel veri toplama aşamasında sundukları inanılmaz destekten ötürü değerli öğrencilerim Elifnur YILDIZ'a, Belgin ARI'ya, Bahar YELLİ'ye, Fulya CÖMERT'e, Ünzile KILIÇOĞLU'na, İrem CİCİ'ye, Nazlı ÜNAL'a, Sena ZENGİN'e, Begüm BELGÜHAN'a ve Büşra ÖZKAN ÜNAL'a çok teşekkür ederim. Yolunuz ışık olsun.

Eğitim yaşantımda bilgi ve tecrübelerini eksik etmeyen babam Nazım KARAMAN'a, doktora tez sürecimde her daim yanımda olan, idolüm, canım annem Herdem KARAMAN'a, dünyanın en iyi ablası, dert ortağım, canım psikoloğum Selen KARAMAN'a ve akılcı çözüm önerileriyle bana rehberlik eden, tezimi tamamlamamda büyük emeği olan kardeşim Sezgin KARAMAN'a çok teşekkür ederim. Son olarak yanımdan hiç ayrılmayan ve benimle sabahlayan bir tanecik kediciğim Süslü'cüğüme çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	6
Araştırmacının Rolü.....	7
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Vygotsky'nin Sosyal-Kültürel Gelişim Kuramı.....	11
Serbest Oyundaki Öğretmen Rollerini.....	24
Olgun Oyunu Destekleyici Öğretmen Uygulamaları.....	30
İlgili Araştırmalar.....	41
Bölüm 3 Yöntem.....	59
Araştırmanın Türü.....	59
Nicel Aşama.....	63
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	63
Veri Toplama Süreci.....	64

Veri Toplama Araçları	65
Verilerin Analizi	70
Nicel Aşamadan Nitel Aşamaya Bağlantı.....	70
Nitel Aşama.....	71
Araştırmanın Deseni	71
Katılımcılar	72
Veri Toplama Süreci.....	74
Veri Toplama Araçları	74
Verilerin Analizi	80
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	84
Bulgular.....	84
Nicel Bulgular.....	84
Nitel Bulgular.....	94
Birleştirilmiş Bulgular.....	174
Yorumlar ve Tartışma.....	181
Nicel Aşama.....	181
Nitel Aşama.....	186
Birleştirme Aşaması	211
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	216
Sonuç.....	216
Öneriler	223
Kaynaklar	227
EK-A: Demografik Bilgi Formu.....	248
EK-B: Olgun Oyun Gözlem Ölçeği Kullanım İzni.....	249
EK-C: Olgun Oyun Gözlem Ölçeği (OOGÖ).....	250
EK D: Görüşme Formu.....	252
EK E: Gözlem Formu	253

EK-F: Okul Müdürü Gönüllü Katılım Formu	254
EK-G: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu	255
EK-H: Veli Onam Formu	256
EK I: Öğretmen Onam Formu	257
EK İ: Veli Onam Formu	258
EK J: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	259
EK K: MEB İzni	260
EK L: Etik Beyanı	261
EK-M: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	262
EK-N: Thesis/Dissertation Originality Report	263
EK-O: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	264

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	63
Tablo 2	<i>Veri Toplama Araçlarında Bulunan Maddeler</i>	66
Tablo 3	<i>Katılımcıların ve Sınıflarının Genel Özellikleri</i>	72
Tablo 4	<i>Katılımcıların ve Sınıflarının OOGÖ'den Aldıkları Puanlar</i>	73
Tablo 5	<i>Veri Toplama Aracında Bulunan Sorular</i>	75
Tablo 6	<i>Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin Faktör Analizi Bulguları</i>	86
Tablo 7	<i>Uyum İyiliği İndekslerine Ait Bulgular</i>	87
Tablo 8	<i>OOGÖ'nün Madde Toplam Korelasyonu</i>	89
Tablo 9	<i>OOGÖ'nün Alt %27 ve Üst %27 Grupların Madde Ortalama Puanları için T Testi Sonuçları</i>	89
Tablo 10	<i>OOGÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	91
Tablo 11	<i>OOGÖ'nün Öğretmen Boyutundaki Maddelerin Betimsel İstatistikleri</i> .	92
Tablo 12	<i>OOGÖ'nün Çocuk ve Öğretmen Boyutu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular</i>	93
Tablo 13	<i>OOGÖ'nün Öğretmen Boyutunun Çocuk Boyutunu Yordama Durumu</i>	93
Tablo 14	<i>Öğretmenlerin Olgun Oyuna İlişkin Uygulamaları</i>	95
Tablo 15	<i>Öğretmenlerin Ortam Düzenleyici Rolüne İlişkin Kod Tablosu</i>	97
Tablo 16	<i>Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumları</i>	109
Tablo 17	<i>Öğretmenlerin Olgun Oyuna İlişkin Uygulamaları</i>	127
Tablo 18	<i>Öğretmenlerin Ortam Düzenleyici Rolüne İlişkin Kod Tablosu</i>	129
Tablo 19	<i>Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumları</i>	143
Tablo 20	<i>Durum 1 ve Durum 2'deki Öğretmenlerin Güvenliği Sağlayıcı Rolüne İlişkin Bulguları</i>	166
Tablo 21	<i>Serbest Oyun Süresine İlişkin Birleştirilmiş Bulguların Birleştirilmiş Görseli</i>	175
Tablo 22	<i>Serbest Oyundaki Öğretmen Rollerine İlişkin Birleştirilmiş Bulguların Birleştirilmiş Görseli</i>	178

Şekiller Dizini

Şekil 1 Merkez Planlama Panosu	32
Şekil 2 Açıklayıcı Sıralı Desen (Nic→NİT)	61
Şekil 3 Açıklayıcı Sıralı (nic→NİT) Karma Yöntemler Araştırması Desenin Yöntemsel Diyagramı	62
Şekil 4 Yamaç-Birikinti Grafiği.....	87
Şekil 5 Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı.....	88
Şekil 6 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Üstlendikleri Rollerin Frekans Grafiği.....	97
Şekil 7 Öğretmenlerin Dahil Olmayan Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	103
Şekil 8 Öğretmenlerin Güvenliği Sağlayıcı Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	104
Şekil 9 Öğretmenlerin Yönetici Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	105
Şekil 10 Öğretmenlerin Yeniden Yönlendiren Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	107
Şekil 11 Öğretmenlerin İzleyici Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	108
Şekil 12 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	110
Şekil 13 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Ortam Düzenleyici Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	112
Şekil 14 Öğretmenlerin Serbest Oyunda İzleyici Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	113
Şekil 15 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Oyuncu Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	114
Şekil 16 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Güvenliği Sağlayıcı Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	116
Şekil 17 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Yönetici Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	117
Şekil 18 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Yeniden Yönlendiren Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	117

Şekil 19 Öğretmenlerin Oyun Planlamasına Yardımcı Olma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	118
Şekil 20 Öğretmenlerin Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	120
Şekil 21 Öğretmenlerin Oyun Senaryosunu Genişletme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	122
Şekil 22 Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	124
Şekil 23 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Üstlendikleri Rollerin Frekans Grafiği	128
Şekil 24 Öğretmenlerin Dahil Olmayan Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	136
Şekil 25 Öğretmenlerin Güvenliği Sağlayıcı Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	137
Şekil 26 Öğretmenlerin İzleyici Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	137
Şekil 27 Öğretmenlerin Yönetici Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	138
Şekil 28 Öğretmenlerin Yeniden Yönlendiren Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	139
Şekil 29 Öğretmenlerin Yardımcı Oyuncu Rolünü Üstlendikleri Oyun Türlerine İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	140
Şekil 30 Öğretmenlerin Oyun Lideri Rolünü Üstlendikleri Oyun Türlerine İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	142
Şekil 31 Öğretmenlerin Oyun Planlamasına Yardımcı Olma Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	144
Şekil 32 Öğretmenlerin Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	146
Şekil 33 Öğretmenlerin Oyun Senaryosunu Genişletme Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	147
Şekil 34 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	149
Şekil 35 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Ortam Düzenleyici Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	150

Şekil 36 Öğretmenlerin Serbest Oyunda İzleyici Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	151
Şekil 37 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Oyuncu Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	152
Şekil 38 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Güvenliği Sağlayıcı Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	153
Şekil 39 Öğretmenlerin Oyun Planlamasına Yardımcı Olma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	154
Şekil 40 Öğretmenlerin Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	156
Şekil 41 Öğretmenlerin Oyun Senaryosunu Genişletme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	157
Şekil 42 Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	160
Şekil 43 Serbest Oyundaki Öğretmen Rollerine İlişkin İki Vaka Modeli	163
Şekil 44 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Üstlendikleri Rollerdeki Davranışlarına İlişkin İki Vaka Modeli	165
Şekil 45 Durum 1 ve Durum 2'deki Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu	167
Şekil 46 Öğretmenlerin Serbest Oyunda Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşlerinin İki Vaka Modeli.....	168
Şekil 47 Öğretmenlerin Serbest Oyundaki Rollerini Üstlenme Nedenlerine İlişkin İki Vaka Modeli.....	169
Şekil 48 Öğretmenlerin Oyun Planlamasına Yardımcı Olma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İki Vaka Modeli.....	170
Şekil 49 Öğretmenlerin Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İki Vaka Modeli.....	171
Şekil 50 Öğretmenlerin Oyun Senaryosunu Genişletme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İki Vaka Modeli.....	172
Şekil 51 Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İki Vaka Modeli.....	173

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımılayıcı Faktör Analizi

ARK: Arkadaşları

BKZ: Bakınız

ÇOM: Çocukların Oluşturduğu Materyaller

ÇRKİ: Çocukların Rol Konuşmaları ve İletişimleri

ÇRYO: Çocukların Rol Yapma Oyunu

ÇÜO: Çocuk Üst Oyunu

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MY: Merkez Yönetimi

OE: Oyun Etkileşimleri

OOGÖ: Olgun Oyun Gözlem Ölçeği

ÖM: Öğretmen Müdahalesi

ÖRN: Örneğin

POS: Planlanan Oyun Süresi

VB: Ve Benzeri

YGA: Yakınsak Gelişim Alanı

Bölüm 1

Giriş

Oyunun, çocuğun yaşantısındaki kritik rolü eğitimciler tarafından bilinmektedir (Bodrova & Leong, 2003a). Ancak erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında erken akademik becerilere yönelik etkinliklere ağırlık vermeleri (Bassok ve ark., 2016; Gronlund, 2010; Paley, 2004; Pyle & Bigelow, 2015; Miller & Almon, 2009; Zigler & Bishop-Josef 2006), dış mekan oyunlarının azalması (Cevher-Kalburan, 2014; Çetken & Sevimli-Çelik, 2018; Doliopoulou & Rizou, 2012; Güneş & Tuğrul, 2012), karma yaş grubunda oyun oynama fırsatlarının azalması, teknoloji kullanımı (Anderson ve ark. 2008; Mustafaoğlu ve ark., 2018; Rosen ve ark., 2014; Singer ve ark., 2009), yapılandırılmış ticari oyuncakların tercih edilmesi (Van Hoorn ve ark., 2015; Levin, 2015), serbest oyuna ayrılan zamanın azalması (Lynch, 2015; Miller & Almon, 2009; Sandberg & Samuelsson, 2003) ve özellikle oyunda ihtiyaç duyulan desteğin öğretmenler tarafından karşılanmaması (Karpov, 2005) nedeniyle oyun daha geri plana itilmekte (Irizarry, 2019; Miller & Almon, 2009; Olfman, 2003) ve çocuklar artık olgun oyun oynayamamaktadır (Bodrova & Leong, 2017; Miller & Almon, 2009).

Günümüzde olgun oyun oynaması beklenen 5-6 yaşındaki çocuklar bile olgunlaşmamış oyun belirtileri göstermektedir (Bodrova, 2008; Lemay ve ark., 2022; Smirnova & Gudareva, 2017). Olgun oyun oynayan çocuklar, oyun materyallerini oluşturma, oyunu planlama, iş birliği içerisinde oynama, çeşitli roller üstlenme, rol konuşması yapma ve oyunu uzun süre devam ettirebilme becerilerine sahipken (Bodrova & Leong, 2017), olgunlaşmamış oyun oynayan çocuklar bu becerilerden yoksun oldukları için oyunlarında gerçekçi oyun materyalleri kullanırlar ve oyun materyalleri için kavga ederler, oyunlarını planlayamazlar, tek başına veya paralel oyun oynarlar, tekrarlayıcı rol yapma eylemlerini sıklıkla kullanırlar, oyunlarını kısa süre devam ettirebilirler ve rol konuşmasını kullanamazlar (Germeroth ve ark., 2019).

Yapılan araştırmalar, oyundaki öğretmen desteği ile çocukların olgun oyunları arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya koymaktadır (Duval ve ark., 2023; Lemay ve ark., 2022). Serbest oyuna bir saatten az zaman ayıran, görsel araçları kullanmayan (örn. kavram haritası, rol kartları), çocukların davranışını yönetmek (örn. çocuğu koştuğu için uyarma) ve akademik becerileri desteklemek için (örn. sayı sayma) oyunu kesintiye uğratan ve oyunlara aktif katılım sağlamayan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar olgunlaşmamış oyunlar oynarken (Lemay ve ark., 2022), oyunda ihtiyaç duyulan desteğin öğretmen tarafından karşılandığı sınıflar daha ileri düzeyde (Duval ve ark., 2023) ve olgun oyunlar oynayabilmektedir (Bodrova & Leong, 2007). Olgun oyun oynayan çocuklar, bu oyun seviyesinde oynamayan çocuklara göre daha iyi dil becerilerine, sosyal becerilere ve yaratıcı düşünme becerilerine sahiptir (Miller & Almon, 2009). Bununla birlikte öz düzenleme, erken okuryazarlık ve matematik becerilerinde daha üst düzeyde performans sergilemektedir (Germeroth ve ark., 2019). Olgun oyunun ve oyundaki öğretmen desteğinin, çocuğun gelişim ve öğrenimindeki kritik rolünden ötürü çocukların olgun oyunlarının ve olgun oyunu destekleyici öğretmen rollerinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Problem Durumu

Erken çocukluk eğitimi uzmanları, olgun oyunun çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerine önemli ölçüde katkıda sağladığını savunmaktadır (Bodrova & Leong, 2017; Germeroth ve ark., 2019; Gronlund, 2010). Vygotsky'ye (1978) göre -mış gibi oyun, *“tüm gelişimsel eğilimleri yoğunlaştırılmış bir biçimde”* kapsadığı ve *“başlı başına önemli bir gelişim kaynağı”* olduğu için erken çocukluk döneminin hâkim etkinliğidir. Vygotsky'ye (1978) göre çocuklar -mış gibi oyun sayesinde *“ortalama yaşlarının üzerinde”* davranarak gelişimlerinin en üst seviyesine çıkabilirler (s. 102). Olgun oyun, amaçlı davranmayı, öz-düzenlemeyi, sembolik düşünmeyi ve motive olmayı destekleyerek yüksek zihinsel işlevlerin gelişimini kolaylaştırır (Elkonin, 1980). Ayrıca, çocukların yaratıcılıklarını (Mottweiler & Taylor, 2014) ve iletişim becerilerini destekler (Taylor ve ark., 2013). Olgun oyunun, planlama ve erken okuryazarlık becerilerinin (Germeroth ve ark., 2019), amaçlı ve

öz düzenleyici davranışların (Bodrova ve ark., 2013; Elias & Berk, 2002) ve yürütücü işlevlerin gelişiminde (Leong, 2014) etkili rolü bulunmaktadır. Ancak bu alanda yapılan pek çok araştırmada, günümüz çocuklarının önceki kuşaklara göre daha az olgun oyun oynadığı tespit edilmiştir (Bodrova & Leong 2010; Gronlund, 2010; Gudareva, 2005; Farran & Son-Yarbrough, 2001; Johnson ve ark., 2005; Karpov, 2005; Lemay ve ark., 2022; Levin, 2018; Linn, 2008; Miller & Almon 2009; Smirnova & Gudareva; 2017).

Günümüz çocuklarının olgun oyun oynamamalarının en önemli nedenlerinden biri oyunda ihtiyaç duyulan desteğin öğretmenler tarafından yeterli düzeyde karşılanmamasıdır (Karpov, 2005). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, serbest oyun saatinde etkinlik hazırlığı yapma (Aras, 2016; Bilaloğlu ve ark., 2022; Tuğrul ve ark., 2014), evrak işleri ile uğraşma, dışarı çıkma, telefon ile konuşma ve başka yetişkinler ile görüşme gibi oyun dışı işlerle uğraşmakta (Gavria-Loaiza ve ark, 2017; Gülay-Ogelman, 2014; Kurt, 2022) ve çocukların oyunlarına yeterli katılım sağlamamaktadır (Aras, 2016; Devi ve ark., 2021; Erşan, 2011; Fleeer, 2015). Öğretmenler, olgun oyunun oynanmadığı sınıflarda oyunda şiddetli çatışmaların yaşanması, tehlikeli davranışların sergilemesi gibi çeşitli problemler ile boğuşmak durumunda kalırlar (Gronlund, 2010). Oysaki öğretmenler oyunu destekleyerek çocukların hem olgun oyun oynamalarını (Bodrova & Leong, 2003a) hem de oyundaki problemlerin üstesinden gelmelerini sağlayabilirler (Gronlund, 2010).

Ulusal alanyazında oyun ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde olgun oyun ile ilgili herhangi bir araştırmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Uluslararası alanyazında ise olgun oyun ile ilgili yapılan araştırmaların Duval ve ark. (2023), Germeroth ve ark. (2019), Lemay ve ark. (2022) ve Schwait (2020) tarafından yürütülen araştırmalar ile sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Germeroth ve ark. (2019) araştırmalarında Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'ni alanyazına kazandırmıştır. Bu ölçeğin çocukların oyunlarını değerlendiren diğer gözlem araçlarından (örn. Clift ve ark., 1998; Fantuzzo ve ark., 1995; Smilansky, 1968) en önemli farklılığı serbest oyun saatindeki çocuk ve öğretmen davranışlarını bir arada

değerlendirebilmesidir. Araştırmada ölçeğin gözlemciler arası güvenilirlik, kapsam ve yordama geçerliliği çalışmaları yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar 26 sınıftan oluşan küçük bir örneklem grubu üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca ölçeğin açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmamış, alt boyutları olan çocuk ve öğretmen boyutu arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. İlgili diğer araştırmada erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, müdürlerin ve eğitim programı yöneticilerinin olgun oyuna ilişkin inançları incelenmiştir. Bu araştırmada Jung ve Jin (2014) tarafından geliştirilen 11 maddelik “Geleceğin Profesyonelleri Anketi”nin başına olgun kelimesi getirilerek eğitimcilerin olgun oyun algıları ölçülmeye çalışılmıştır (Schwait, 2020). Olgun oyun ile ilgili diğer araştırmalarda ise “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği” 16 öğretmenin (Lemay ve ark., 2022) ve 12 öğretmenin (Duval ve ark., 2023) yer aldığı küçük örneklem grupları üzerinde kullanılmıştır. Olgun oyun ile ilgili yapılan araştırmaların belirtilen sınırlılıklarından dolayı ölçeğin büyük örneklem grubu üzerinde uygulanması, farklı güvenilirlik ve geçerlilik yöntemleri ile değerlendirilmesi gerekmektedir.

Ulusal alanyazında, erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamaları ve görüşleri ile ilgili araştırmalar bulunmamasına karşın, öğretmenlerin oyun uygulamalarını (Aksoy, 2020; İvrendi, 2017; Koçyiğit & Fırat, 2020; Kurt, 2022; Tok, 2022) ve oyun ile ilgili görüşlerini (Bilaloğlu ve ark., 2022; Gündoğdu, 2023; Okatan & Tagay, 2021; Özdemir & Ramazan, 2014; Özgünlü & Veziroğlu-Çelik, 2018) inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Ancak yürütülen bu araştırmalar incelendiğinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden sadece birinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Olgun oyunun ve olgun oyunu destekleyici öğretmen uygulamalarının karma yöntemler araştırması ile incelenmesi, her iki yöntemin tek başına sağlayacağı katkıdan daha fazlasının sunulmasına ve problemin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır (Creswell, 2021a).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın birinci amacı Germeroth ve ark. (2019) tarafından geliştirilen Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin (Mature Play Observation Tool) Türkçe'ye uyarlama, geçerlilik ve

güvenirlik çalışmalarını yapmaktır. İkinci amacı Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin öğretmen boyutundan düşük ve yüksek puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamalarını ve görüşlerini oyundaki öğretmen rolü çerçevesinde incelemektir.

“Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”, olgun oyunun kalitesini ölçebilen ilk ölçme aracıdır. Bununla birlikte olgun oyunu ve öğretmenin oyunu destekleme düzeyini aynı anda ölçebilen tek ölçektir (Germeroth ve ark., 2019). “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”nin Türkçe'ye kazandırılması çocukların olgun oyun seviyelerini ölçebilmek ve olgun oyunu desteklemede kritik rolü olan öğretmenlerin oyunu destekleme düzeylerini belirleyebilmek adına oldukça önemlidir. Ayrıca uyarlaması yapılan “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği” sayesinde öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeyleri ile çocukların olgun oyunları arasındaki nedensel ilişki ulusal araştırmalarda da incelenebilecektir.

Alanyazın incelemesi sonucunda ulusal alanyazında olgun oyun ile ilgili yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile olgun oyun kavramının yerel literatüre kazandırılacağı ve araştırmanın sonraki araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”nin uluslararası alanda küçük örneklem grubu ile kullanılması ile ilgili sınırlılıklar bu çalışmanın nicel aşamasında giderilmiştir. Araştırmada ölçek uyarlama çalışması 72 sınıf ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında yalnızca gözlemciler arası güvenilirliğe değil aynı zamanda Cronbach Alpha değerine, madde toplam puan korelasyonuna, alt %27 ve üst %27 grupları madde puan ortalamalarına bakılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliliği incelenmiştir. Kullanılan bu analiz yöntemleri ile ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği artırılmıştır.

Araştırma kapsamında nicel gözlem, nitel gözlem, görsel doküman incelemeleri ve görüşme veri toplama tekniklerinden yararlanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Açıklayıcı sıralı desenin kullanıldığı araştırmada, “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”nin öğretmen boyutundan alınan puanlar nitel aşamadaki katılımcıların belirlenmesini sağlamıştır. Nitel aşamada yapılan gözlemler ile öğretmenlerin olgun oyun destekleme durumları hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olunmuştur. Gözlemler sonrasında yapılan yarı

yapılandırılmış görüşmeler ile hem öğretmenlerin olgun oyunu destekleyici davranışları hakkında gözlemlenemeyen durumlar tespit edilmiş hem de olgun oyuna ilişkin görüşleri detaylı bir şekilde incelenebilmiştir. Nicel ve nitel bulguların karşılaştırılarak incelenmesi daha kanıtlanabilir, geçerli ve güvenilir bulguların elde edilmesini sağlamıştır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın ana problemi erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamalarının ve görüşlerinin incelenmesidir.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri, nicel, nitel ve karma yöntemler problemleri olmak üzere 3 grupta ele alınmıştır.

Nicel Araştırma Problemleri.

1. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?
2. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin çocuk ve öğretmen boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
3. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin öğretmen boyutu çocuk boyutunu yordamakta mıdır?

Nitel Araştırma Problemleri.

4. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nden düşük puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamaları nasıldır?
5. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nden düşük puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin görüşleri nasıldır?
6. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nden yüksek puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamaları nasıldır?

7. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nden yüksek puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin görüşleri nasıldır?
8. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nden düşük ve yüksek puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamaları nasıl farklılaşmaktadır?
9. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nden düşük ve yüksek puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin görüşleri nasıl farklılaşmaktadır?

Karma Yöntemler Problemi.

10. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nden düşük ve yüksek puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamaları ve görüşleri aldıkları puanlara göre nasıl farklılaşmaktadır?

Araştırmacının Rolü

Araştırmanın nicel aşamasında postpozitivist dünya görüşünü benimsediğim için nesnel bir rol üstlendim. Çocukların olgun oyunlarını ve öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeylerini belirleyebilmek için "Olgun Oyun Gözlem Ölçeği"ni Türkçe'ye uyarladım ve nicel gözlemlerde bu ölçeği kullandım. Nicel gözlem sonuçları, ölçeğin öğretmen ve çocuk boyutu arasındaki nedensel ilişkiyi objektif bir şekilde ortaya koymamı sağladı. Ayrıca nicel gözlem ölçeği sayesinde araştırmamın nitel aşamasındaki katılımcıları belirleyebildim.

Nitel aşamada yapılandırmacı dünya görüşünü benimsediğim için öznel bir rol üstlendim. Öğretmenlerin olgun oyuna ilişkin uygulamalarını ve görüşlerini daha detaylı ve derinlemesine inceleyebilmek için yarı yapılandırılmış gözlem formu, görsel dokümanlar ve yarı yapılandırılmış görüşme formu gibi çoklu veri toplama araçlarından yararlandım. Görüşmelerde öğrenen rolünü (Glesne, 2020) ve gözlemlerde katılımcı olmayan gözlemci rolünü (Creswell, 2019) üstlendim. Verilerin analizinde hem tümevarımsal hem de tümdengelsel analiz yöntemlerini kullandım. Verilerin geçerliliğini sağlamak için veri çeşitlemesi, akran değerlendirmesi, katılımcı onayı, yoğun betimlemeler ve dış denetimler

stratejilerini kullandım (Creswell, 2017; Merriam, 2018). Verilerin güvenilirliğini sağlamak için kodlayıcılar arasında uzlaşma sağlandı (Miles & Huberman, 2021).

Çocukluğumdan beri sahip olduğum merak duygusu, detaycılık, soru sorma ve öğrenme istediği görüşmelerdeki rolümü şekillendirdi. Öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde öğrenen rolünü üstlendim (Glesne, 2020). Görüşmelerde genellikle etkin bir dinleyici olmam, öğretmenlere görüşlerinin benim için çok önemli olduğunu ve onlardan çok şey öğrendiğimi belirtmem kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağladı. Görüşmelerde yönelttiğim detaylandırıcı ve aydınlatıcı sonda sorular öğretmenleri daha iyi anlamama katkı sağladı.

Sınıf ortamında gözlemler yapmadan önce öğretmenler ile mesleki deneyimim, araştırmanın amacı, kapsamı ve süresi hakkında ön görüşmeler yaptım. Görüşmede teorik ve detaylı açıklamalardan kaçındım. Sınıflarda gözlemin ilk gün kendimi tanıttım ve sınıfta bulunma nedenimi, katılımcı olmayan gözlemci rolümü çocukların seviyesine uygun bir şekilde açıkladım. Gözlem sürecinde hem notlarımı rahat alabilmek hem de öğretmenlerin ve çocukların kendilerini daha rahat hissedebilmelerini sağlamak için sınıfın arka bölümünde oturdum. Çocuklar ve öğretmenler ile doğrudan ilişki kurmadan gözlem notlarımı aldım (Creswell, 2019). Sürekli gözlem yöntemiyle (Tekindal, 2021) aldığım betimleyici ve yansıtıcı notlarımı yarı yapılandırılmış gözlem formuna kaydettim. Gözlem esnasında çocukların beni oyunlarına davet etmeleri durumunda onları izleyeceğimi, oyunlarıyla ilgili notlar alacağımı ve oyunlarına dahil olamayacağımı belirterek katılımcı olmayan gözlemci rolümü çocuklara hatırlattım. Ön görüşmede öğretmenlere, öğretmenlik deneyimimden bahsetmiş olmam bir öğretmenin *“Bu alandan olduğunuz için rahatım.”* ifadesinde de belirttiği üzere rahat hissetmelerini sağlamıştır.

Araştırmanın birleştirme aşamasında diyalektik çoğulculuk bakış açısını (Johnson 2012, 2017) benimsemem nedeniyle, birleştirmeyi gerçekleştirirken postpozitivist ve yapılandırmacı paradigmayı bir arada kullandım. Birleştirmeyi; veri toplama, veri çözümlenmesi ve yorumlanması sırasında olmak üzere (Creswell & Plano-Clark, 2020) üç

bölümde gerçekleştirdim. Veri çözümlemesi sırasında, birleştirilmiş görsellerden (Toraman, 2021) yararlandım ve verilerin yorumlanması sırasında meta çıkarımlarda (Schoonenboom, 2022) bulundum.

Sayıtlılar

1. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin olgun oyunu ve olgun oyunu destekleyici öğretmen davranışlarını ölçebildiği varsayılmıştır.
2. Öğretmenlerin sınıflarda yapılan gözlemlerde doğal davrandıkları varsayılmıştır.
3. Öğretmenlerin görüşme sorularına samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, nicel aşamada 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sinop, Samsun, Mersin ve Antalya illerinde çalışan 72 erken çocukluk eğitimi öğretmeni, nitel aşamada Sinop ilinde çalışan 6 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın nicel aşamasında elde edilen gözlem verileri sınıflarda yapılan bir günlük gözlem ile, nitel aşamasında elde edilen gözlem verileri dört günlük gözlem ile sınırlıdır.
3. Araştırma Aralık, Ocak, Şubat ve Mart aylarında yapılan nicel gözlemler, Nisan ve Mayıs aylarında yapılan nitel gözlemler ve Haziran ayında yapılan görüşmeler ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın nitel aşamasındaki gözlem verileri araştırmacının "Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu"nu kullanarak aldığı notlar ile sınırlıdır.
5. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, aynı örneklem grubundaki verilerin kullanılması ile sınırlıdır.

Tanımlar

-Mış Gibi Oyun: Yaratılan hayali bir durum içerisinde nesnelere ve eylemlerin sembolik olarak kullanıldığı, rol yapmayı içeren oyunlardır (Bodrova & Leong, 2017; Önder & Arslan-Çiftçi, 2017; Vygotsky, 1978).

Olgun Oyun (Mature Play): Oyun öncesinde veya oyun esnasında planlamanın yapıldığı, materyallerin oluşturulduğu, genişletilmiş oyun senaryolarında detaylı rol konuşmalarının kullanılarak rollerin uzun süre canlandırıldığı işbirlikçi oyunlardır (Germeroth ve ark., 2019).

Olgunlaşmamış Oyun: Oyuna ilişkin planlamanın yapılmadığı, gerçekçi oyun materyallerinin kullanılarak basit rol yapma eylemlerinin tekrarlandığı, tek başına veya paralel oynanan oyunlardır (Bodrova & Leong, 2017).

Üst Oyun (Meta Play): Çocukların -miş gibi oyuna başlamadan önce veya oyun esnasında ne ve nasıl oynayacakları hakkında yaptıkları konuşmalardır (Germeroth ve ark., 2019).

Yakınsak Gelişim Alanı: Çocuğun mevcut gelişim düzeyi ile yetişkinin rehberliğiyle veya daha yetenekli akranlarıyla iş birliği yaparak ulaşabileceği gelişim düzeyi arasındaki mesafedir (Vygotsky, 1978).

Öğretmen Müdahalesi: Öğretmenin, çocuğun oyunda yardıma ihtiyaç duyduğunu tespit etmesi durumunda, onun yakınsak gelişim alanı içerisinde ihtiyaç duyulan desteği sunması ve çocuğun olgun oyun becerilerini kazanmaya başlaması ile birlikte bu desteği aşamalı bir şekilde geri çekmesidir (Bodrova & Leong, 2017).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin olgun oyuna ilişkin uygulamalarını ve görüşlerini inceleyen bu çalışmanın kuramsal temelini Vygotsky'nin sosyal-kültürel gelişim kuramı oluşturmaktadır. Vygotsky (1978) oyunun gelişiminde sosyal çevrenin rolüne vurgu yapmakta ve oyunu erken çocukluk döneminin hâkim etkinliği olarak kabul etmektedir. Vygotsky'nin öğrencilerinden biri olan Elkonin (1980) hâkim etkinlik kavramını genişleterek olgun oyunu 4-6 yaş döneminin hâkim etkinliği olarak kabul etmektedir. Sosyal-kültürel gelişim kuramı bağlamında Vygotsky'nin (1978) ve Elkonin'in (1978) oyun çalışmalarının incelenmesi olgun oyunun anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Vygotsky'nin Sosyal-Kültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky, sosyal-kültürel gelişim kuramında, beceri, inanç, değer ve gelenekleri içine alan kültürün nesilden nesile nasıl aktarıldığına odaklanmıştır (Berk, 2022). Vygotsky bilişsel gelişimin kaynağının sosyal çevre olduğunu ve öğretmen, akran gibi rehberler aracılığıyla bilişsel gelişimin hızlanacağını savunmaktadır (Kandemir, 2015). Vygotsky'ye göre öğrenme "Yakınsak Gelişim Alanı" (YGA) (zone of proximal development) içerisinde gerçekleşir (Didin & Köksal-Akyol, 2018). Vygotsky (1978), YGA'yı "*bağımsız problem çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliği altında veya daha yetenekli akranlarla iş birliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafe*" olarak tanımlamıştır (s.86). YGA çocuğun henüz başaramadığı fakat kendisinden yetenekli kişilerin yardımıyla başarabileceği birtakım görevleri ifade etmektedir (Berk, 2018). YGA'nın bu kadar önemli olmasının nedeni çocuğun tek başına yapabileceğinden daha fazlasını destekle başarabilmesidir (Didin & Köksal-Akyol, 2018).

Çocukların bilişsel gelişimlerini destekleyebilmek için, sosyal etkileşimin öznelarasılık (intersubjectivity) (Berk, 2018) ve aşamalı destekleme (scaffolding) (Ertürk-Kara ve ark., 2018) olmak üzere iki önemli özelliğe sahip olması gerekir. Öznelarasılık,

farklı anlayışla göreve başlayan iki kişinin ortak anlayışa ulaşarak ayrılmasıdır (Berk, 2018). YGA'da desteklenen çocuğun ve desteği veren rehberin, bir görevdeki ortak anlayışı veya öznelarasılığını yerine getirmeleri gerekir. Çünkü çocuk ve rehber arasında karşılıklı anlayış sağlandığında öğrenme kolay gerçekleşir (Biddle ve ark., 2013). Sosyal etkileşimin ikinci özelliği olan aşamalı destekleme, yetişkinin destek düzeyini çocuğun mevcut performans durumuna göre değiştirmesidir (Santrock, 2009). Wood, Bruner ve Roos, çocukla etkileşim içerisinde rehberin rolünü ve görevini tanımlamak için destek verme kavramını kullanmışlardır (Işık, 2015). Öğretim sırasında yetişkin veya akran, rehberlik miktarını çocuğun performansına göre ayarlar (Daniels ve ark., 2007). Çocuğun yeterliliği arttıkça verilen destek azalır (Santrock, 2009) ve kademeli olarak çekilerek sorumluluk çocuğa bırakılır. Çocuklar rehberlik sürecinde kullanılan dili, özel konuşmalarının bir parçası haline getirerek performanslarını bireysel olarak düzenlemeye başlarlar (Berk, 2018).

Vygotsky ve Oyun

Vygotsky, "*Oyunun Gelişimdeki Rolü*" adlı çalışmasında oyunun oluşumunu, rolünü ve çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini açıklamıştır. Vygotsky, hazzla dayalı oyun tanımlamalarını doğru bulmamaktadır. Çünkü çocukların günlük yaşantılarında oyundan daha fazla haz aldığı etkinlikler bulunmaktadır. Örneğin bir bebek emziği emmek kadar annesini emmekten de haz alır. Ayrıca bazı oyunlar çocuklara keyif vermez. Kazanmaya ve kaybetmeye dayanan kurallı oyunlarda, sonuç olumsuz olduğunda çocuk mutsuz olur. Vygotsky, oyunla ilgili önceki yaklaşımları üç açıdan yetersiz bulmaktadır. Bunlar; oyunun sembolik bir eylem olarak kabul edilmesi, oyunun çocuğun etkinliği olduğu gerçeğinin göz ardı edilip bilişsel sürecin öneminin vurgulanması ve oyunun çocuğun gelişimindeki rolüne değinilmemesidir (Vygotsky, 1978).

Vygotsky, oyunun okul öncesi dönemde hemen karşılanamayan ihtiyaçların gelişmesiyle beraber ortaya çıktığını savunmuştur. Çocuk, gerçekleştirilmesi mümkün olmayan istekleri yerine getirmek için gerçek olmayan hayali bir dünyanın içine girer ve bu dünyaya oyun denilmektedir. Bundan dolayı oyunu diğer etkinliklerden belirgin şekilde farklı

kılan özellik, çocuğun oyunda hayali bir durum yaratmasıdır. Hayali durum, oyunun temel özelliğidir (Vygotsky, 1978).

Vygotsky'ye göre oyunun bir diğer temel özelliği kuralların olmasıdır. Oyunda önceden belirlenmiş kurallar yoktur ancak oyun zaten davranış kurallarını içermektedir. Vygotsky (1978) oyundaki kuralların önemini şu şekilde açıklamıştır:

Oyundaki her hayali durumda mutlaka kurallar bulunmaktadır. Önceden planlanan ve oyun sırasında değişen kurallar değil, hayali bir durumdan kaynaklanan kurallar vardır. Bu nedenle, bir çocuğun hayali bir durumda kuralsız davranabileceği fikri kesinlikle yanlıştır. Çocuk bir anne rolünü oynuyorsa, o zaman annelik davranışının kuralları vardır. Çocuğun üstlendiği rol ve nesneyle ilişkisi (eğer nesne anlamını değiştirmişse) her zaman kurallardan kaynaklanacaktır. (s. 95)

Vygotsky'ye göre kuralsız oyun yoktur. Her hayali durum davranış kurallarını ve her kurallı oyun da hayali durumları içerir. Açık hayali durum ve gizli kurallar içeren oyunlar zamanla açık kurallar ve gizli hayali durumlar içeren oyunlara doğru evrilir. Çocukların kurallara gerçek hayatta sıkı bir şekilde bağlı kalmaları imkansızken oyunda bu durum mümkün hale gelir ve böylece oyun, çocuğun yakınsak gelişim alanını yaratır. Oyun, bu anlamda çocuğun gelişimini belirleyen “*hâkim etkinlik*”tir (a leading activity) (Vygotsky, 1978). Vygotsky'nin oyunu hâkim etkinlik olarak görmesinin nedeni, oyunun okul öncesi çocukları arasında en sık görülen (Bağlı, 2004), en baskın etkinlik biçimi (Vygotsky, 2016) veya gelişimini destekleyen tek unsur olması değil, çocuğun gelişimindeki büyük ilerlemelerin kaynağı olmasıdır (Bağlı, 2004). Hâkim etkinlik, bilişsel ve sosyal yeterliliklerin kazanımında en iyi koşulları sağlar (Bodrova & Leong, 2016).

Vygotsky (1978) oyunun çocuğun gelişimine katkılarını şu şekilde özetlemiştir: *“Oyun sırasında bir çocuk her zaman yaşının ve günlük davranışlarının ötesinde davranır; oyunda sanki kendinden daha büyükmüş gibidir. Oyun tüm gelişimsel eğilimleri, bir büyütecin odağında olduğu gibi yoğunlaştırılmış bir biçimde içerir ve kendisi de gelişimin ana kaynağıdır.”* (s. 102)

Vygotsky, oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini bütüncül bir bakış açısıyla ele alır. Vygotsky, oyunun sadece çocuğun bilişsel gelişiminde değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişiminde etkili olduğunu ve bu gelişim alanlarının birbirleriyle bağlantılı olduğunu savunur (Uluğ, 2016). Vygotsky'ye göre oyun basit bir şekilde zihinsel gelişiminin bir yansımasından ziyade zihinsel gelişimin destekleyicisidir (Nicolopoulou, 2004). Oyunda düşüncenin ve eylemin nesnelere ayrılmasıyla sembolik düşünce gelişir. Oyunda gelişen zihinsel sembolleştirme yeteneği soyut düşüncede önemli bir yere sahiptir (Önder & Arslan-Çiftçi, 2017). Vygotsky, oyunu toplumsal bir etkinlik olarak görmektedir (Nicolopoulou, 2004) ve çocukların yalnız oyunlarında bile sosyal kültürel öğeleri yansıttıklarına inanmaktadır (Berk, 2018). Vygotsky (1930) oyunun çocuğun sosyal gelişimine katkılarını şu açıklamıştır: *"Çocuk çevresindeki yetişkinlerin ne yaptığını görür, onları taklit eder ve bunu oyununa aktarır; oyun yoluyla sosyal ilişkilerde ustalaşır ve kendisini gelecekteki sosyal gelişime hazırlamak için çıraklık yapar."* (s. 459)

Vygotsky'nin oyun ile ilgili yaptığı açıklamalar yalnızca -mış gibi oyun ile ilgilidir (Leong & Bodrova, 2012). Vygotsky'ye göre gerçek oyun 3 yaşında -mış gibi oyunla başlar (Nicolopoulou, 2004). -Mış gibi oyunun, hayali bir durumun yaratılması, çeşitli rollerin üstlenilip oynanması ve roller tarafından belirlenen bir dizi kuralın takip edilmesi olmak üzere üç temel bileşeni bulunmaktadır (Bodrova & Leong, 2017). Bu özelliklerin her biri, daha yüksek zihinsel işlevlerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Leong & Bodrova, 2015).

Vygotsky'ye göre oyun, sembolik düşünme ve hayal gücü gibi yüksek zihinsel işlevlerin temelini hazırlar. Çocuklar -mış gibi oyunda rol yaparak anlamı nesneden ayırıp nesneye farklı anlamlar yükleyebilirler. Örneğin çocuk oyunda tahta parçasını bebeğe, sopayı ata dönüştürebilir. Ancak bu dönemdeki çocuğun anlamı nesneden ayırması çok zor olduğu için bunu bir anda yapamaz (Vygotsky, 1978). Ayrıca çocuk henüz tamamen keyfi bir şekilde bir oyun materyaline yeni bir anlam yükleyemez. Oyunda gerçek nesnenin yerine geçecek oyun materyalinin, gerçek nesne nasıl kullanılıyorsa bu kullanıma izin verecek

benzer bazı özelliklere sahip olması gerekir. Örneğin herhangi bir sopa at olabilir ancak bir kartpostal at olamaz (Leong & Bodrova, 2015).

-Mış gibi oyunun çocukların daha yüksek zihinsel işlevlerin gelişimine katkıda bulunmasının bir başka yolu da çocukların öz düzenleyici davranışlarını desteklemesidir (Leong & Bodrova, 2015). Oyunda yaratılan hayali durumlar çocukların eylemlerini yönlendirir. Hayali durumlar aracılığıyla çocuklar kendilerini kısıtlamaya yani düzenlemeye başlarlar. Çocuk, oyunda rolün gerektirdiği eylemlere bağlı kalmak ve dürtülerini bastırmak zorundadır (Bodrova & Leong, 2017). Çocukların oynadıkları roller ile bu rolleri oynarken uymaları gereken kurallar arasında var olan bu doğal ilişki sayesinde çocukların öz düzenleme becerileri gelişir (Bodrova & Leong, 2016).

Vygotsky'ye göre oyun aracılığıyla duyguların genelleştirilmesi, erken çocukluk yıllarının bir başka gelişimsel başarısıdır. Duyguların genelleştirilmesi, duyguların artık belirli bir olay yerine geniş bir insan ve durum kategorisi ile ilişkilendirilmesidir. Örneğin, çocuğun hasta rolünü canlandırırken ağlamasının nedeni iğne vurulduğunda tüm çocukların ağlayacağını biliyor olmasıdır (Bodrova & Leong, 2010).

Vygotsky eksiksiz bir oyun teorisi oluşturmamıştır. Teorisi daha sonra Rus meslektaşları ve öğrencileri tarafından geliştirilmiştir (Karpov, 2005). Vygotsky sonrası düşünürler, sosyal-kültürel kuramın ilkelerini dikkate alarak oyunu daha geniş bir bağlamda incelemişlerdir. Oyunu, okul öncesi döneminin hâkim etkinliği olarak kabul eden Vygotsky, "*hâkim etkinlik*" kavramını teorik bir yapıdan çok bir metafor olarak kullanmış ve sonraki yaşlardaki çocukların hâkim etkinliğini açıklamamıştır. Hâkim etkinliğin, belirli bir yaşın veya gelişim aşamasının bir göstergesi olarak kullanılabileceği fikri daha sonra Daniel Elkonin tarafından genişletilmiş ve düzenlenmiştir (Bodrova & Leong, 2017). Elkonin (1972) 0-6 yaş aralığındaki çocukların hâkim etkinliklerini tanımlamış ve bu etkinliklerin çocukların temel gelişimsel başarılarını ortaya koymadaki rolünü açıklamıştır (Bodrova & Leong, 2010). Elkonin'e göre hâkim etkinlikler; 0-1 yaş döneminde duygusal etkileşim, 1-3 döneminde

nesnelerin manipülasyonu, 4-6 yaş dönemin de ise rol yapma oyunudur (Bodrova & Leong, 2017; Elkonin, 1972).

Elkonin ve Oyun

Elkonin, oyunun gelişmiş hayal gücünün dışı vurumu olduğuna ve içgüdüsel olduğuna yönelik tanımlamaları doğru bulmamaktadır. Çünkü en karmaşık kapasitelerden biri olan hayal gücünün, erken yaşlarda bu kadar gelişmiş olması mümkün değildir. Bu görüşün aksine hayal gücünün ilk olarak oyunda ortaya çıktığını savunur (Elkonin, 2005a). Ayrıca ona göre oyunun biyolojik bir olgu olması mümkün değildir çünkü oyun toplumdaki yaşam koşullarından doğar. Yani oyun doğası ve kökeni itibarıyla sosyaldir (Elkonin, 2005b).

Elkonin'e (1980) göre ancak temel duyu-motor becerilerin kazanımından sonra oyunun gelişiminden söz edilebilir. Duyu-motor beceriler, nesnelere yapılan ilk hareketlerden önce gelişir. Nesnelerin manipüle edilebilmesi için bu becerilerin kazanılması gerekir. 0-1 yaş aralığındaki bebekler, nesnelere yoğunlaşma, farklı yön ve mesafede hareket eden nesnelere dikkatle takip etme, el göz koordinasyonu kurma ve kavrama gibi temel duyu-motor becerileri kazanırlar. Kavrama becerisinin edinimiyle beraber çocuklar nesnelere incelemeyi ve manipüle etmeyi öğrenirler. Manipüle edilen nesnelerin incelenmesine eşlik eden hareketler, bu yaşta çocukların nesnelere yaptığı temel eylemlerdir (Elkonin,1980).

1-3 yaş aralığındaki çocuklar ise nesne yönelimli oyunlar oynamaya başlarlar. Bu dönemdeki çocukların hâkim etkinliği nesnelere ve nesnelere yapılan eylemlerdir. Nesnelere yapılan eylemler iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada çocuklar, nesnelere yaptıkları eylemleri farklı koşullarda uygular. Örneğin çocuk, gerçek bir tarakla önce kendi saçını ardından bebeğinin saçını tarar. İkinci aşamada ise çocuk bu eylemleri, gerçek nesneyi temsil eden başka bir nesne ile uygular. Bu aşamada çocuk önce oyuncak tarakla kendi saçını sonra bebeğinin saçını tarar. Çocuklar, bu aşamadan sonra nesnelere farklı işlevlerde kullanmayı öğrenirler. Bu dönemin sonuna doğru, artık bir nesne farklı bir

nesnenin yerine kullanılabilir. Örneğin çocuklar legoları yiyecek olarak kullanabilirler. Bu şekilde oyunsal durumun başlangıcı ortaya çıkar. Rol canlandırmaya dayalı ilk belirtilerin ortaya çıkışı ise 2.5-3 yaş döneminde. Bu dönemde çocuklar oyuncaklarına roller verirler ve bebeklerini konuştururlar. Oyun durumunun ve rolün gelişimine paralel olarak oyun eylemlerinin yapısı daha da karmaşıklaşır. Ancak bu eylemlerin tipik özelliği, birbiriyle ilgisiz olmaları ve gerçekleşme biçiminde mantıksal sıralamanın olmamasıdır. Bu döneminin sonunda, gelişmiş rol yapma oyununa geçiş için temel öncüller hazırlanmış olur (Elkonin, 1980).

Elkonin'e göre çocuklar 4-6 yaş döneminde, sosyal oyunlardan biri olan rol yapma oyununu oynarlar (Bodrova & Leong, 2017). Rol yapma oyununun birbiriyle ilişkili dört temel özelliği bulunmaktadır. Bunlardan ilki çocukların üstlendiği roller, ikincisi rollere uygun sergilenen eylemler, üçüncüsü nesnelere farklı işlevlerde kullanılması ve dördüncüsü çocuklar arasındaki ilişkilerdir. Bu dört özelliği birleştiren temel özellik, çocuğun üstlendiği roldür. Ancak rolün, eylemler olmadan canlandırılması mümkün değildir. Örneğin, çocuk yemek yaptığı için annedir, treni kullandığı için makinisttir, arkadaşını muayene ettiği için doktordur. Rol yapmanın üçüncü (nesnelere farklı işlevlerde kullanılması) ve dördüncü (çocuklar arası ilişkiler) özellikleri, oyunla ilişkili rol ve eylemler tarafından belirlenir. Örneğin çocuk, anne rolünü üstlendiği için legoları yiyecekmiş gibi kullanır ve diğer çocuklarla ilişkisi üstlendiği anne rolüne bağlı olarak şekillenir. Kısacası çocuklar için asıl önemli olan üstlendikleri rollerdir. Ancak bu rollerin açıklığa kavuşabilmesi için, çocukların eylemlerini üstlendikleri rollerle uyumlu olacak şekilde, çok titiz ve dikkatlice sergilemeleri gerekir. Bu nedenle Elkonin, gelişmiş oyun biçiminin temel özelliğinin üstlenilen rol ve rolle ilişkili eylemler olduğunu savunur (Elkonin, 2005b).

Elkonin, gezilerin ve çocuk kitaplarının gelişmiş rol yapma oyunları üzerinde etkili olduğunu kabul etmekle beraber gelişmiş rol yapma oyunlarını asıl etkileyen unsurun insan etkinlikleri olduğunu savunmaktadır. Ona göre gelişmiş rol yapma oyunu, özellikle insan etkinliklerine ve etkileşimlerine duyarlıdır. Çocukların gelişmiş rol oynama oyununu kurup

geliştirebilmeleri için yetişkinlerin etkinliklerine, birbirleriyle iletişim ve etkileşim süreçlerine tanıklık etmeleri gerekir (Elkonin, 2005b).

Koroleva'nın çalışması, rol oynama oyununun özellikle insan etkinliğine ve etkileşimlerine ne kadar duyarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Rol yapma oyununu etkileyen unsurların incelendiği bu araştırmada, bir grup çocuk sınıf öğretmenleri tarafından tren istasyonuna götürülmüştür. Çocuklar istasyonda treni incelemiş, hareket anonsunu dinlemiş ve bilet almışlardır. Öğretmen, bu gezinin "demiryolu oyununu" teşvik etmede yeterli olduğunu düşünürken çocuklar tren istasyonu ile ilgili oyun oynamamışlardır. Bunun yerine gezi hakkında birbirleriyle sohbet etmiş ve tren istasyonunun resmetmişlerdir. Bunun üzerine öğretmen tren, vagon ve bilet gişesi gibi dikkat çekici oyuncakları sınıf ortamına getirmiştir. Aynı zaman da tren oyunundaki rolleri çocuklara dağıtarak oyunun oluşumunu etkilemeye çalışmıştır. Ancak çocuklar öğretmenlerinin yardımına rağmen tren oyununu oynamamışlardır. Bunun üzerine çocuklar ikinci kez tren istasyonuna götürülmüş ve istasyonda bulunan araçlar çocuklara tanıtılmıştır. Ancak ikinci kez düzenlenen bu gezi bile rol yapma oyununun başlamasına neden olmamıştır. Ancak tren, motor, istasyon, bilet gişesi ve bagaj arabaları gibi kavramları çocukların daha doğru bildikleri resimleri incelenerek tespit edilmiştir. Uzun bir süre sonra çocuklar bir kez daha tren istasyonuna götürülmüştür. Ancak bu sefer çocuklara, istasyon şefinin her treni nasıl karşıladığı, yolcuların trenden nasıl ayrıldığı, bagajların nasıl boşaltıldığı, mühendis ve yardımcısının motora nasıl baktığı, işçilerin vagonları nasıl denetlediği, kondüktörlerin nasıl temizlik yaptığı ve yolda yolculara nasıl yardımcı oldukları anlatılmıştır. Ayrıca çocuklar, yolcuların nasıl bilet aldığını, hamalların trenleri nasıl karşılayıp bagajları nasıl taşıdığını, temizlikçilerin odanın temiz olduğundan nasıl emin olduklarını gözlemlemişlerdir. Bu geziden sonra çocuklar hemen büyük bir ilgiyle demiryolu oyununu oynamaya başlamışlar ve bu oyun temasını uzun süre canlandırmışlardır. Çocuklar demir yolu temasını genellikle aile, anaokulu, postane gibi diğer temalarla birleştirmişlerdir. Benzer bir şekilde, aynı çocuklarla iki kez dikiş atölyesine, fabrikaya ve postaneye gezi düzenlenmiştir. Yapılan tüm

gezilerde çocuklar, ancak işlerini yapan insanların etkinliklerini ve etkileşimlerini gözlemledikten sonra bu gezilerle ilgili rol yapma oyununu oynamaya başlamışlardır (Elkonin, 2005b). Bu araştırmada da gözlemlendiği gibi oyunun insan etkinliklerine ve insanlar arasındaki ilişkilere özel duyarlılığı bulunmaktadır. Bu nedenle oyun, insan etkinliklerinin görevlerine ve temalarına bir yönelim biçimidir (Elkonin, 2005a). İnsanların etkinlik alanları ve birbirleriyle olan ilişkileri çeşitlilik gösterdiği gibi, oyunun teması ve içeriği de çeşitlilik gösterir. Çocuklar evcilik, doktorculuk ya da tamircilik gibi çeşitli temalar kullanarak sosyal hayatın çeşitli yönlerini oyunlarında yeniden oluştururlar. İçerik ise oyunun merkezi yönüdür ve çocuğun sosyal gerçeklik hakkındaki bilgisini ortaya koyar. Oyunun içeriği, çocuğun insan etkinliğe dahil oluşunu ve bu etkinlik aracılığıyla gerçekleşen ilişkileri yansıtır. Böylece çocuk oyun aracılığıyla insan etkinliklerini ve insanlar arasındaki ilişki biçimlerini özümser (Marcolino ve ark., 2014).

Elkonin'e göre oyun; çocukların motivasyonunu etkileyerek, bilişsel merkezden uzaklaşmayı kolaylaştırarak, zihinsel temsillerin ve bilinçli davranışların gelişimini destekleyerek sonraki öğrenmelerin temelini oluşturur. Çocuklar oyunda acil ve uzun süreli hedeflerine ulaşmak için bir sistem geliştirirler ve bu hedeflerine ulaşabilmek için çoğu zaman acil isteklerini ertelerler. Çocuklar oyunda nesnelere farklı işlevlerde kullanarak, üstlendikleri rol ile ilgili konuşmalar yaparak ve taklit davranışlarda bulunarak bilişsel merkezden uzaklaşırlar. Bu becerideki gelişim, çocukların birden fazla rolü üstlenmelerinde ve oyun senaryolarını tartışmalarında kritik öneme sahiptir. Çocukların oyunlarında açık uçlu ve hayali materyaller kullanmaları onların zihinsel gelişimlerini doğrudan destekler. Çocuklar, oyundaki kurallara uyarak, kuralların uyulup uyulmadığını kontrol ederek, rol ile ilgili eylemlerde bulunarak ve konuşmalar yaparak bilinçli davranışlarda gelişme gösterirler (Bodrova & Leong, 2003b).

Vygotsky'yi destekleyen eğitimciler göre; oyunun motivasyon, bilişsel merkezden uzaklaşma, zihinsel temsiller ve bilinçli davranışlar üzerindeki katkısı çocukların akademik etkinliklerde başarılı olmalarını sağlar. Bu temeller eksikse, okula uyum sağlamada, sosyal

etkileşimde ve öğrenmede çeşitli zorluklar yaşarlar (Bodrova & Leong, 2003b). Elkonin'e (1980) göre bu dört temel alanın gelişmesine yardımcı olan oyun türü, gelişmiş rol yapma oyunudur.

Gelişmiş Rol Yapma Oyunu. Elkonin, Vygotsky'nin oyun hakkındaki görüşlerini genişleterek "*gelişmiş rol yapma oyunu*" (developed role play) (Elkonin, 2005b) fikrini öne sürmüştür ve bu oyun türünü dört evrede incelemiştir (Elkonin, 1980).

Seviye 1. Oyunun ana içeriği, oyun arkadaşına yönelik nesnelere yapılan eylemlerdir. Oyunda roller vardır ancak roller, eylemleri belirlemek yerine eylemlerin doğası tarafından belirlenirler. Bu seviyedeki çocuklar, üstlendikleri rolleri tanımlayamazlar. Çocukların eylemleri, basmakalıp ve tekrarlanan hareketlerden oluşur. Örneğin, bebeğine yemek yediren çocuk, yemek yedirme eylemini sürekli tekrarlar. Yani bebeğe yemek yedirme senaryosu sadece yemek yedirme ile sınırlıdır. Çocuk, yemek yedirme eyleminden önce (yemek hazırlama, elleri yıkama vb.) ve sonra (bebeğin ağzını silme, tabakları kaldırma vb.) hiçbir şey yapmaz. Çocukların eylemlerinde mantıklı bir sıralama yoktur. Eğer bir çocuk senaryonun gerçek hayattaki uygulamasıyla tutarsız davranırsa (örn. çocuğun bebeğine önce tatlı yedirmesi sonra yemek yedirmesi) diğer çocuklar buna itiraz etmezler (Bodrova & Leong, 2010; Elkonin, 1980).

Seviye 2. Nesnelere yapılan eylemler, birinci seviyede olduğu gibi oyunun ana içeriği olarak kalır. Ancak bu düzeyde, oyun eyleminin gerçek eyleme uygunluğu yani gerçek eylemi doğru bir şekilde yansıtması önemlidir. Bu seviyedeki çocuklar, oynadıkları rolleri "*Ben anneyim, ben robotum vb.*" şeklinde tanımlarlar. Rol yapma, üstlenilen rolle ilgili eylemleri gerçekleştirmeye indirgenir. Oyun eylemlerinin sırası, bu eylemlerin gerçek hayatta nasıl sıralandığı ile ilişkilidir. Oyunculardan biri, eylemlerin gerçek yaşamdaki sıralamasını takip etmediğinde (örn. çocuk önce dişini fırçalayıp sonra yemek yediğinde) diğer oyuncular bu eylemleri kabul etmezler ancak tartışmaya da girmezler ya da yapılan eylemin yanlış olduğunu açıklamazlar (Bodrova & Leong, 2010; Elkonin, 1980).

Seviye 3. Oyunun ana içeriği roller ve bu roller tarafından belirlenen eylemlerdir. Bu eylemler arasında oyuncular arasındaki ilişkileri gösteren özel eylemler de ön plana çıkmaya başlar. Bu evrede roller belirgindir ve iyi tanımlanmıştır. Çocuklar, oynayacakları rolleri oyun başlamadan önce isimlendirirler. Roller, çocukların davranışlarını belirler ve yönlendirir. Bu evrede çocuklar rol konuşması (role speech) yaparlar. Rol konuşması, rolün anlamını aktarmak için çocukların kullandıkları sözlü dili ve jestleri içermektedir. Çocuklar oyun esnasında rollerine uygun sözcükleri, farklı ses tonlamaları, jest ve mimikleri kullanırlar. Bu evrede, rol yapma oyunundaki eylemler daha çeşitli hale gelir. Örneğin, anne rolündeki bir çocuk sadece bebeğini uyutmakla kalmaz. Önce ona banyo yaptırır sonra saçını tarar ardından ninni söyleyerek uyutur. Çocuklardan biri rol yapma oyununda gerçek hayattaki eylem mantığına aykırı davranırsa, diğer çocuklar “yapmamalısın” diyerek itiraz ederler (Bodrova & Leong, 2010; Elkonin, 1980).

Seviye 4. Bu seviyede oynanan oyunun ana içeriği, roller arasındaki ilişkilerle ilgili eylemleri gerçekleştirmektir. Örneğin, bir baba ile bir çocuk arasındaki ilişki, babanın sorumlu olmasıyla ilişkilendirilir ve bu çocuğa hitap etme biçiminde kendini gösterir. Roller iyi tanımlanmıştır. Rol yapma oyunu oynayan bir çocuk, tüm oyun süresi boyunca üstlendiği role uygun bir şekilde hareket eder. Oyun esnasında kullanılan rol konuşması hem çocuğun kendi rolüyle hem de hitap ettiği diğer çocuğun rolüyle tutarlıdır. Oyun eylemlerinin sırası iyi tanımlanmıştır ve bu eylemlerin sırası gerçek hayattaki mantığıyla tutarlıdır. Eğer çocuklardan biri bu eylemlerin sırasını izlemediğinde veya kuralı çiğnediğinde diğer çocuklar itiraz ederler. Çocuklar “*Bunu yapmamalısın.*” demenin ötesine geçerek, gerçek hayattaki bu kuralın nedenleri hakkında konuşurlar (Bodrova & Leong, 2010; Elkonin, 1980).

Elkonin’e (1980) göre çocukların yaşlarının büyümesine paralel olarak oyunun gelişim seviyeleri de yükselmektedir. Oyunun gelişiminde esas olan çocuğun oynadığı role karşı tutumdur. Rol yapma, iki ve üç yaşındaki çocukların (birinci düzey) “*nesne merkezli*” oyunlarıyla başlar. Bu evrede nesne yönelimli eylemler, rol seçimlerini belirler ve yavaş yavaş gelişerek iyi tanımlanmış rollere evrilir. Çocukların benimsedikleri kurallar ardındaki

nedenlere ilişkin farkındalıkların oluşmasıyla 5-6 yaşındaki çocuklar çeşitli ve "*ilişki merkezli*" rol yapma oyunu (dördüncü düzey) oynarlar. Kuralların gelişimine bakıldığında, çocuğun anlık arzularına boyun eğmek yerine oyundaki kuralları takip etme yeteneği ikinci seviyede ortaya çıkmaya başlar ancak dördüncü seviyeye kadar tam olarak gelişmez. Oyun kurallarının bu evrimiyle beraber oyun materyallerinin kullanımındaki değişiklikler, roller ve oyun eylemleri arasındaki ilişkilerdeki gelişmeler, dördüncü seviyeyi gelişmiş rol yapma oyunu yapmaktadır (Bodrova & Leong, 2010).

Olgun Oyun. Elkonin (1980), gelişime en üst düzeyde katkı sağlayan oyunu "gelişmiş rol yapma oyunu" olarak adlandırmakla birlikte bu oyun türünün güncel kullanımı "olgun oyun" şeklindedir (Bkz. Bodrova & Leong, 2007). Olgun oyunun; sembolik durumlar, dil kullanımı, esnek temalar, çoklu roller, açıkça tanımlanmış kurallar ve oyunun uzunluğu olma üzere altı temel özelliği bulunmaktadır (Bodrova & Leong, 2003a, 2007).

Sembolik Durumlar. Olgun oyun oynayan çocuklar, sembolik temsilleri kullanırlar ve sembolik eylemlerde bulunurlar. Çocuklar, rol yapma oyunu oynarken rolleriyle ilgili gerçek oyun materyallerini bulamasalar bile, sınıf içindeki materyalleri farklı işlevlerde kullanarak oyunlarını devam ettirebilirler. Hatta bazen olmayan bir materyali, kelimeler ve jestlerle tarif ederler. Çocuklar aynı zamanda olgun oyunda sembolik eylemler sergilerler. Örneğin çocuk oyun esnasında kapı olmasa bile kapıyı çalarmış gibi yapabilir (Bodrova & Leong, 2003a, 2007).

Dil Kullanımı. Çocuklar dili, hayali bir senaryo yaratmak için kullanırlar. Çocuklar oyun senaryolarını planlarken, rol konuşmaları yaparken ve kullanacakları materyallerin neyi temsil edeceğini belirlerken dili kullanırlar. Örneğin sekreter rolündeki çocuk, bloğu telefon olarak kullanacağını söyler ve bloğu kulağına götürerek konuşmaya başlar. Çocuklar, birbirinden farklı roller üstlendikçe sözcük dağarcıkları genişler ve dili daha pratik kullanabilirler (Bodrova & Leong, 2003a, 2007).

Esnek Temalar. Çocuklar, oyunlarında karmaşık ve iç içe geçmiş temalara yer verirler. Oyunun akışını bozmadan yeni karakterleri, materyalleri ve fikirleri rahatlıkla oyuna

dahil ederler. Olgun oyun, yeterince esnek olan geniş bir tema yelpazesini kapsar. Örneğin tamirci rolünü üstlenen bir çocuk, tamirhanede kaza geçirmesi nedeniyle hasta rolüne geçiş yapabilir. Ya da markette çalışan bir kasiyerin hastalanıp hastaneye götürüldüğü oyunda market ve hastane temaları birleştirilebilir. Çocuklar roller arasında geçiş yaparak ve farklı oyun temalarını birleştirerek plan yapmayı ve problem çözmeyi öğrenirler (Bodrova & Leong, 2003a, 2007).

Çoklu Roller. Çocuklar, olgun oyunda çeşitli roller üstlenirler ve bu rolleri eş güdüm içinde canlandırırılar. Örneğin evde bebeğini uyutan anne rolündeki çocuk, bebeğini baba rolündeki çocuğa teslim edip pazara alışveriş yapmaya gidebilir. Ya da hastalanan bebeğini doktora götüren anne, burada birden doktor rolüne geçiş yapabilir. Bebeğe iğne vurduktan sonra tekrar anne rolüne geri dönerek bebeğini eve götürebilir. Çocuklar oyun senaryolarında farklı roller üstlendiğinde, daha önce deneyimlemedikleri gerçek sosyal etkileşimleri öğrenirler. Ayrıca çocuklar üstlendikleri role göre eylemlerini ve duygularını düzenlemeyi öğrenirler. Örneğin iğne vurulan bir hastayı canlandıran çocuk, gerçekte iyi olması karşın ağlamış gibi yapar ve annesinin tesellisi sonrasında ağlamayı bırakır. Çocuklar bu şekilde çeşitli duyguları daha rahat anlatabilir ve duygusal düzenleme becerilerini geliştirebilirler (Bodrova & Leong, 2003a, 2007).

Açıkça Tanımlanmış Kurallar. Olgun oyunda, açıkça tanımlanmış kurallar vardır ve çocukların oyunda kalabilmeleri için bu kurallara uymaları gerekir. Çocuklar, oyundaki kurallara uydukça istek ve arzularını ertelemeyi öğrenirler. Örneğin, hasta rolündeki bir çocuk, doktor önlüğü ya da stetoskop gibi doktor materyallerini veya müşteri rolündeki bir çocuk kasiyere ait teraziyi ve yazar kasayı kullanamaz. Olgun oyunda uyulması gereken bu kurallar, çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Oyunun Uzunluğu. Olgun oyun oynayan çocukların, rollerini canlandırma süreleri uzundur. Örneğin çocuklar aşçılık, doktorculuk, tamircilik gibi oyun temalarını birkaç gün boyunca veya daha uzun süre canlandırabilirler. Çocukların uzun süre aynı oyun temasında

kalmaları, oyun senaryosunu genişletmelerini, yeni rolleri bütünleştirmelerini ve oyun materyallerinin yeni kullanımlarını keşfetmelerini sağlar (Bodrova & Leong, 2003a, 2007).

Olgun oyunun özelliklerini dikkate alarak bu oyun türünü oyun öncesinde veya oyun esnasında planlamanın yapıldığı, oyun materyallerinin oluşturulduğu, genişletilmiş oyun senaryolarında detaylı rol konuşmalarının kullanılarak rollerin uzun süre canlandırıldığı işbirlikçi oyunlar (Bodrova & Leong, 2017; Germeroth ve ark., 2019) olarak tanımlayabiliriz.

Çocuklar, eskiden karma yaş gruplarında oyun oynayabiliyorken günümüzde maalesef benzer oyun becerilerine sahip akranlarıyla oynayabilmektedirler. Ayrıca günümüz çocukları bale, piyano, jimnastik kursları gibi yetişkinler tarafından yönlendirilen etkinliklere daha fazla katılıp bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi teknolojik araçlarla daha uzun süre vakit geçirmektedir. Bu nedenlerden dolayı olgun oyun oynaması gereken 5-6 yaşındaki çocuklar, halen olgunlaşmamış oyun oynayabilmektedir (Bodrova & Leong, 2017). Olgunlaşmamış oyun oynayan çocuklar; oyun materyallerini gerçekçi bir şekilde kullanırlar ve kendi oyun materyallerini oluşturamazlar, materyaller ve roller hakkında kavga ederler, oyuna başlamadan önce veya oyun esnasında ne oynayacaklarını açıklayamazlar, tek başlarına veya paralel oyun oynarlar, rol yapma oyunu oynamazlar veya oynasalar bile oyunlarını 5-10 dakika sürdürebilirler. Ayrıca olgunlaşmamış oyunda çocukların rol yapma oyunları ayıcığı sallamak, bebeğin saçını taramak gibi basit eylemlerden oluşur. Çocuklar bu oyunda rol konuşması yapmazlar ya da yapsalar bile çocukların rol konuşmaları tek kelimelik ifadelerden oluşur (Germeroth ve ark., 2019). Günümüzdeki çocukların olgun oyun oynayabilmeleri için öğretmenlerinin desteğine ihtiyaçları bulunmaktadır. Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, çocukların olgun oyunlarında kilit rolleri bulunmaktadır (Bodrova & Leong, 2003b).

Serbest Oyundaki Öğretmen Rollerini

Literatüre bakıldığında öğretmenlerin oyuna katılımı hakkında fikir ayrılıklarının olduğu görülmektedir. Bazı eğitimciler, öğretmenlerin oyuna katılımını uygun

bulmamaktadır. Bu görüşe göre oyun, tamamen çocuğun alanıdır ve çocukların serbest oyundan en üst düzeyde yarar sağlayabilmeleri için yetişkinlerin oyuna müdahale etmemesi gerekir. Çünkü bu eğitimcilere göre uygun olmayan öğretmen müdahalesi, çocukların oyunlarını bozabilir ve oyun oynamayı bırakmalarına neden olabilir (Elkind, 1981), keşif yapma, problem çözme ve akran etkileşimi fırsatlarını azaltabilir (Pellegrini & Galda, 1993) ve çocuklukta artan strese katkıda bulunabilir (Hellendoorn ve ark., 1994).

Bazı eğitimciler ise öğretmenlerin oyuna uygun müdahalelerde bulunmalarını önermektedir. Bu görüşe göre öğretmenler, önerilerde bulunarak, sorular sorarak, ipuçları vererek ve aktif katılım göstererek oyuna müdahale edebilirler ancak öğretmenlerin aşırı müdahaleden de kaçınmaları gerekmektedir (Berk & Winsler, 1995; Bodrova & Leong, 2003a, 2007, 2015; Trawick-Smith, 1998; Winsler, 2003). Bu oyun müdahalecileri doğrudan öğretmen katılımının, çocukların oyun deneyimlerini zenginleştirebileceğini ve oyunun gelişim alanları üzerindeki etkisini en üst düzeye çıkarabileceğini savunmaktadır (Einarsdóttir, 1998).

Alanda yürütülen araştırma sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Enz ve Christie (1993) serbest oyunda izleyici, oyuncu ve lider rolünü üstlenen öğretmenlerin çocukların okuryazarlık becerilerini kolaylaştırdığını; Roskos ve Neuman (1993) ortam düzenleyici, yardımcı oyuncu ve oyun lideri rolündeki öğretmenlerin, çocukların sözlü dil gelişimlerini ve -miş gibi oyunun niteliğini olumlu etkilediğini; Trawick-Smith ve Dziurgot (2010) çocukların ihtiyaçlarına göre sunulan doğrudan ve dolaylı rehberliğin çocukların bağımsız oyun oynama becerilerini desteklediğini; Jones ve Reynolds (2011) serbest oyuna katılan öğretmenlerin çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini; Driscoll ve Pianta (2010) serbest oyundaki öğretmen müdahalesinin öğretmen-çocuk ilişkisini güçlendirdiğini; Stanton-Chapman (2015) oyundaki öğretmen katılımının çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini etkilediğini ve Bodrova ve Leong (2017) -miş gibi oyundaki öğretmen müdahalesinin, çocukların erken okuryazarlık, öz düzenleme, planlama ve oyunu sürdürebilme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin çocukların serbest oyunlarındaki rolleri oyun literatüründe farklı şekillerde sınıflandırılmıştır (Bennett ve ark., 1997; Bodrova & Leong, 2007; Enz & Christie, 1993; Johnson ve ark., 1999; Jones & Reynolds, 1992; Leong & Bodrova, 2012; Roskos & Neuman, 1993). Jones ve Reynolds (1992) oyundaki öğretmen rollerini öncelikle gözlemci olarak öğretmen ve uygulayıcı olarak öğretmen olmak üzere iki başlıkta incelemiştir. Öğretmenler, gözlemci rolünderken çocukların gelişimlerini, yeteneklerini ve ilgi alanlarını değerlendirebilirler ancak sadece gözlem yapmak çocuğun oyununu desteklemek için yeterli değildir. Gözlemlere dayalı olarak yapılan değerlendirmeler ışığında, öğretmenlerin uygulayıcılar olarak çocuklara nasıl destek olacakları konusunda plan yapmaları gerekir. Uygulayıcı öğretmenler; ortam düzenleyici, arabulucu, oyuncu, yazar, değerlendirici, iletişimci ve planlayıcı rollerini üstlenirler. Ortam düzenleyicisi rolündeki öğretmenler, çocuklar için yeterli alan, materyal ve zaman sağlayarak oyun ortamını düzenlerler. Arabulucu rolündeki öğretmenler, oyunda sorun yaşayan çocuklara probleme yönelik çözüm önerileri getirerek ve açıklamalar yaparak model olurlar. Öğretmenler, çocukları korumak ve çocukların kendi problemlerini bağımsız bir şekilde çözebilmelerini sağlamak için bu rolü üstlenirler. Oyuncu rolündeki öğretmenler, özellikle dönem başında çocukların oyun becerileri yetersiz olduğu için oyunda aktif rol üstlenerek çocukların rol repertuarlarını geliştirirler. Çocuklar oyunlarda ustalaştıkça öğretmenler daha az oyuncu daha fazla gözlemci ve değerlendirici rolünü üstlenirler. Yazar rolündeki öğretmenler, çocukların oyunlarını gözlemler ve gördüklerine ilişkin açıklayıcı notlar alırlar, resimler çizerler veya eylemleri hatırlatıcı fotoğraflar çekerler ve bunları çocuklarla paylaşırlar. Değerlendirici rolündeki öğretmenler, oyun saatinde alınan gözlem notlarını dikkate alarak çocukların gelişimlerini değerlendirirler. Bu roldeki öğretmenler, gözlemsel verileri kimi zaman çocukları sadece izleyerek kimi zaman da oyunlarına katılarak elde ederler. İletişimci rolündeki öğretmenler, gözleme dayalı değerlendirmelerini birebir görüşmeler, konferanslar, yazılı raporlar, iletişim defteri ve sergiler aracılığıyla ailelerle paylaşırlar. Ayrıca çocukların resimleriyle birlikte öğretmen tarafından resimle ilgili alınan notlar, çocukların incelemesi için asılır ve çocuklarla notlar hakkında sohbet edilir. Planlayıcı rolündeki öğretmenler,

çocukların oyunlarını gözlemler ve oyun temaları, üstlenilen roller ve kullanılan materyaller hakkında notlar alarak sonraki günlerin planlamasını yaparlar. Örneğin öğretmen alınan notlar doğrultusunda oyun materyallerinde güncellemeler yapar veya çocukların farklı roller üstlenmeleri ve yeni oyun temalarında oyun oynayabilmeleri için sınıfta yeni alanlar oluşturur.

Roskos ve Neuman (1993) serbest oyundaki öğretmen rollerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin izleyici, oyuncu ve lider rollerini üstlendiklerini ortaya koymuşlardır. İzleyici rolündeki öğretmenlerin, çocukların oyunlarına katılmadığı ancak çocuklara sözlü geri bildirimler vererek veya baş sallama gibi çeşitli jestlerde bulunarak onların gelişimlerini desteklediği tespit edilmiştir. Oyuncu rolünü, izleyici rolünden belirgin şekilde farklı kılan özellik, öğretmenlerin çocukların oyunlarına doğrudan dahil olmasıdır. Bu roldeki öğretmenler, çocukları oyun oynamaya teşvik etmiş, oyun temasıyla ilgili açıklamalarda bulunmuş ve rol üslenerek çocuklara model olmuştur. Lider rolündeki öğretmenler, çocukların oyun temalarını geliştirmek için oyuna bilinçli olarak katılmışlardır. Öğretmenler, bunu sağlamak için temayla ilişkili materyalleri hazırlama gibi ön hazırlıklar yapmış, ana rolleri üstlenerek çocuklara model olmuş, çeşitli öneriler sunmuş ve sorular sormuştur. Kısaca lider rolündeki öğretmenler, temayla ilişkili rollerin nasıl canlandırılacağını konusunda oyunda aktif rol üstlenmişlerdir (Roskos & Neuman,1993).

Enz ve Christie (1993) öğretmen rollerini; ortam düzenleyici, yardımcı oyuncu, oyun lideri, yönetici, katılmayan/güvenliği sağlayıcı olmak üzere 5 grupta incelemiştir. Roskos ve Neuman'ın (1993) "*oyuncu*" ve "*lider*" olarak tanımladığı öğretmen rollerini Enz ve Christie (1993) "*yardımcı oyuncu*" ve "*oyun lideri*" olarak tanımlamıştır. Enz ve Christie'den (1993) farklı olarak öğretmenlerin ortam düzenleyici, yönetici, katılmayan/güvenliği sağlayıcı rollerini de üstlendiklerini gözlemlenmelerinden ötürü bu üç rol öğretmen rollerine dahil edilmiştir. Ortam düzenleyici rolündeki öğretmenler; çocukların materyal ihtiyaçlarını karşılar, materyaller oluşturmada ve oyun ortamını düzenlemede çocuklara yardımcı olurlar. Ancak çocukların oyunlarına katılmazlar. Yardımcı oyuncu rolündeki öğretmenler,

çocukların oyunlarına ya kendileri istedikleri için ya da çocukların talebi üzerine dahil olurlar. Çocuklar; öğretmen, anne, doktor gibi ana rolleri canlandırırken öğretmenler; müşteri, hasta rolü gibi küçük ve yan rolleri canlandırırlar. Öğretmenler, rollerini canlandırırken oyunun akışını takip eder ve çocukların oyuna liderlik etmesine izin verirler. Ayrıca rol konuşması yaparak, oyunun içeriğiyle ilgili fikirler önererek, farklı rollerle ilgili görev ve sorumlulukları tanımlamaya yardımcı olarak oyunun içeriğini zenginleştirirler. Oyun lideri rolündeki öğretmenler, yardımcı oyuncu rolünde olduğu gibi oyuna aktif olarak katılırlar ancak bu roldeki öğretmenlerin rolleri daha ön plandadır ve bu roldeki öğretmenler oyunun akışını daha fazla etkilerler. Öğretmenler, oyuna yeni unsurlar ve temalar ekleyerek oyunu genişletir ve zenginleştirirler. Yönetici rolündeki öğretmenler; oyunun temasının ne olacağına, hangi oyun materyallerinin kullanılacağına, hangi rollerin üstlenileceğine, rolle ilgili eylemlerin ve diyalogların nasıl olacağına karar vererek oyunun kontrolünü tamamen ele alırlar. Ayrıca bu roldeki öğretmenler, rol üstlenerek oyuna aktif olarak katılmak yerine, oyunu dışarıdan yönergeler vererek yönetirler. Katılmayan/güvenlik sağlayıcı rolündeki öğretmenler ise oyunla ilgili olmayan işlerle (etkinliklere hazırlanmak, evrak işleri vb.) meşgul olurlar, çocukların olumsuz davranışlarına yönelik sözlü uyarılarda bulunur ve oyun dışındaki çocuklarla ve yetişkinlerle konuşurlar.

Johnson ve ark. (1999) önceki araştırmalardan (Enz & Christie, 1993; Jones & Reynolds, 1992; Roskos & Neuman, 1993) yola çıkarak öğretmen rollerini daha kapsamlı bir şekilde ele almışlardır. Öğretmen rollerini, kolaylaştırıcı ve olumsuz roller olmak üzere iki kategoride incelemişlerdir. Öğretmenlerin üstlendikleri kolaylaştırıcı roller; izleyici, ortam düzenleyici, yardımcı oyuncu, oyun lideri iken olumsuz roller; katılmayan ve yönetici/eğitmen rolüdür. Johnson ve ark. (1999) göre; oyuna ilgi göstermeyen öğretmen katılmayan, oyun oynayan çocukları izleyen öğretmen izleyici, çocukların oyun ortamını hazırlamalarına yardımcı olan öğretmen ortam düzenleyici, çocukların oyununa katılan ve oyun arkadaşı olan öğretmen yardımcı oyuncu, çocukların oyununa katılan ve oyunu zenginleştirmeye çalışan öğretmen oyun lideri, oyunun kontrolünü tamamen ele alan,

çocukların ne yapmaları gerektiğini söyleyen veya çocukların dikkatini akademik konulara yönlendiren öğretmen yönetici/eğitmen rolündedir. Johnson ve ark. (1999) öğretmen rollerini, öğretmenin oyundaki katılım düzeyini dikkate alarak ez az katılımdan en çok katılıma doğru katılmayan, izleyici, ortam düzenleyici, yardımcı oyuncu, oyun lideri ve yönetici/eğitmen olarak tanımlamışlardır. Sıralamanın ortasında yer alan, ortam düzenleyici, yardımcı oyuncu ve oyun lideri rolleri çocukların oyunlarını desteklerken, sıralamanın başında yer alan katılmayan ve sonunda yer alan yönetici/eğitmen rolü çocukların oyunlarını olumsuz etkilemektedir.

Johnson ve ark. (1999) tarafından yapılan serbest oyundaki öğretmen rollerine ilişkin sınıflandırmalar, Johnson ve ark. (2005) tarafından güncellenmiştir. Güncel çalışmada öğretmen rolleri yine kolaylaştırıcı ve olumsuz roller olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Ancak Johnson ve ark. (1999) olumsuz roller içerisinde birlikte açıkladıkları yönetici/eğitmen rolünü, Johnson ve ark. (2005) yönetici ve yönlendirici rolü olmak üzere ikiye ayırmış ve eğitmen rolü yerine yönlendirici rolü kavramı kullanılmışlardır. Yönetici rolündeki öğretmen, çocuklara neler yapacaklarını söyleyerek oyunun kontrolünü eline alırken, yönlendirici rolündeki öğretmen, oyun bağlamının dışında akademik becerilere ilişkin sorular sorarak veya yorumda bulunarak çocuğun oyununun kesintiye uğramasına veya sonlanmasına neden olur. Johnson ve ark. (2005) göre öğretmenlerin oyun müdahalesinde başarılı olabilmeleri için izleyici, ortam düzenleyici, yardımcı oyuncu ve oyun lideri gibi kolaylaştırıcı rollerden birini tercih etmeleri ve katılmayan, yönetici ve yönlendirici rolünden kaçınmaları gerekir.

Bodrova ve Leong'a (2004, 2007, 2010, 2012, 2019) göre; günümüz çocuklarının karma yaş gruplarıyla oynamak yerine aynı oyun becerilerine sahip yaşlılarıyla oynamaları, dış mekan oyun fırsatlarının ve serbest oyuna ayrılan zamanın azalması, hem okul içinde hem okul dışında yapılandırılmış etkinliklere daha fazla yer verilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarından giderek artan akademik talepler ve çocukların hayal güçlerini sınırlandıran oyuncakların yaygınlaşması nedeniyle çocuklar artık olgun oyun oynayamamaktadır.

Çocukların, geçmişte farklı yaş gruplarındaki arkadaşlarını gözlemleyerek ve onları taklit ederek öğrendikleri oyun becerilerinin birçoğunu artık yetişkinlerin desteğiyle öğrenmeye ihtiyaçları bulunmaktadır (Leong & Bodrova, 2012). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, çocukların ihtiyaç duydukları bu desteği sunmaları ancak sunarken de olgun oyunu desteklemek ile çocuk merkezli oyun arasındaki dengeyi kurmaları gerekir. Öğretmenin hem aşırı hem de sınırlı oyun müdahalesi çocukların olgun oyun becerilerinin gelişimine engel olmaktadır. Öğretmen yönetici rolünü üstlendiği zaman veya oyuna fazla müdahalede bulunduğu zaman, oyun doğallığını ve çocuk merkezliliğini kaybederek yetişkinlerin yönettiği başka bir etkinliğe dönüşür. Öğretmenler müdahaleyi, çocukların anlamadıkları ya da iletişim problemleri yaşadıkları anlarla sınırlandırdıklarında ise çocukların oyun temalarını zenginleştirme fırsatını kaçıırırlar. Bundan dolayı öğretmenlerin oyun desteğini, çocukların yakınsak gelişim alanları içerisinde sunmaları gerekir (Bodrova & Leong, 2003a). Bu alanda sunulan destek düzeyi, çocukların ihtiyaçlarına göre farklılık göstermektedir. Verilen destek geçici bir süre ile sınırlıdır. Çocuklar, olgun oyun becerilerini kazanmaya başladıkça, desteğin aşamalı bir şekilde geri çekilmesi gerekmektedir (Bodrova & Leong, 2007).

Olgun Oyunu Destekleyici Öğretmen Uygulamaları

Leong ve Bodrova (2012) olgun oyunun temel özellikleri olan; oyunu planlama, rolleri üstlenme ve sürdürme, materyallerin sembolik kullanımı, dilin kullanımı, uzatılmış zaman dilimi ve oyun senaryosu özelliklerini aşamalı desteklemeye yönelik 6 temel strateji belirlemiştir. Bu stratejiler sırasıyla aşağıda açıklamıştır.

Çocukların Oyun Planlamalarını Aşamalı Destekleme

Çocuklar, oyunlarını kurmak, sürdürmek ve genişletmek için üst iletişim (metacommunication) becerilerini kullanırlar (Garvey & Berndt, 1977; Giffin, 1984). Bu beceriler, çocukların oyunda canlandıracakları roller, kullanacakları materyaller ve oyunun

akışıyla ilgili görüşmelerini içermektedir. Çocuklar bu görüşmeleri -miş gibi rollerinden çıktıkları zaman yaparlar (Fein & Rivkin, 1986).

Göncü ve Kessel'e (1984) göre çocuklar, arkadaşlarını oyuna davet ederken (örn. Doktorculuk oynayalım mı?) plan yaparken (örn. Sen markete gideceksin, ben evi temizleyeceğim), materyallerin kime ait olduğunu belirlerken (örn. Bu ayıcık benim olsun.), sembolik rolleri, nesnelere ve durumları belirlerken (örn. Ben tavşan olacağım., Turuncu karton havucum olacak., Ormanda koşacağım.), arkadaşlarının fikirlerini onaylarken (örn. Burası market olsun. Tamam, olur.) ve reddederken (örn. Ben prenses olacağım. Hayır olmaz!) ve oyunu bitirirken (örn. Artık doktorculuk oynamayalım.) üst iletişim becerilerini kullanırlar.

"Üst İletişim" kavramı Enz ve Christie (1993), Trawick-Smith (1998) ve Germeroth ve ark. (2019) tarafından "Üst Oyun" (meta play) olarak kullanılmıştır. Enz ve Christie'ye (1993) göre çocuklar, oyun ortamını düzenlemeye, oyun materyallerini oluşturmaya ve oyun senaryosunu geliştirmeye başladıklarında üst oyun ortaya çıkar. Çocuklar, bir yandan oyun ortamını düzenlerken bir yandan da -miş gibi oyunları hakkında kendi aralarında konuşurlar.

Trawick-Smith (1998), çocukların -miş gibi oyundaki rollerinden çıkarak oyun temaları hakkındaki yaptıkları konuşmaları üst oyun olarak tanımlamıştır. Üst oyun, başlangıçlar, cevaplar ve yapılar olmak üzere üçe ayrılmıştır. Başlangıçlar, çocukların -miş gibi oyuna başladıklarında oyun alanı, materyaller ve temalar ile ilgili yaptıkları konuşmalardır. Buna örnek olarak, "*Bu, pizza olacak.*", "*Birazdan koşarmış gibi yapacağım. Siz de beni yakalayacaksınız.*", "*Doktor olacak mısınız?*" ifadeleri verilebilir. Cevaplar, çocukların arkadaşlarının oyun planlamasıyla ilgili yorumlarına karşılık vermek için rollerin dışına çıkarak verdikleri cevaplardır. Bu cevaplara örnek olarak "*Ç1: Sen bebek olacaksın, ben anne olacağım. Ç2: Hayır ben abla olacağım. Ç1: Tamam.*" cümleleri verilebilir. Yapılar, çocukların oyun ortamını düzenlerken ve materyalleri oluştururkenki davranışlarıdır. Çocuklar oyun ortamını ya hiç konuşmadan düzenleyebilirler ya da oyun ortamını düzenlerken birbirleriyle iletişime geçebilirler.

Germeroth ve ark. (2019) göre ise üst oyun, çocukların -miş gibi oyuna başlamadan önce veya oyun esnasında ne ve nasıl oynayacakları ile ilgili yaptıkları konuşmalardır. Olgun oyun oynayan çocuklar, roller, kurallar ve materyaller hakkında uzun süre konuşarak planlamalar yaparken olgun oyun oynamayanlar ya hiç planlama yapmazlar ya da “*Ben bunu yapacağım.*” şeklinde kısa ifadeler kullanırlar.

Erken çocukluk eğitimi öğretmenleri, çocukların plan yapmalarına yardımcı olarak olgun oyunu destekleyebilirler. Öğretmenlerin çocukların planlama becerilerini destekleme yollarından biri, serbest oyuna başlamadan önce merkez planlama panosunu ve materyallerini (kolyeler, bileklikler, mandallar, klipsler vb.) kullanarak çocukların hangi merkezlerde oynayacağını ve bu merkezlerde kaç kişi oynayacağını belirlemektir. Ayrıca öğretmenler klips, bileklik ve kolye gibi hatırlatıcı materyaller kullanarak çocukların planlarını daha rahat uygulamaya geçirmelerini sağlayabilirler. Merkez planlama panosu örneğine Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1

Merkez Planlama Panosu



Not: Merkez planlama panosu, Ayancık Meslek Yüksekokulu 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci sınıf birinci öğretim öğrencileri İrem Cici ve Elifnur Yıldız tarafından “Eğitimde Araç Geliştirme Dersi” kapsamında hazırlanmıştır.

Yukarıdaki merkez planlama panosunda, her bir öğrenme merkezinde oyun oynayabilecek çocuk sayısını gösteren renkli kareler bulunmaktadır. Çocuklar, hangi merkezde oynayacaklarına karar verdikten sonra, üzerinde fotoğraflarının olduğu sarı dikdörtgen kartları, merkez resimlerinin yanındaki şeffaf keselere koymaktadır. Ardından hatırlatıcı olarak renkli klipsleri takmaktadır.

Öğretmenler, merkez planlama panosu ile birlikte kavram haritaları, rol kartları veya resimler gibi oyunu destekleyen görsel araçlara öğrenme merkezlerinde yer verebilirler (Germeroth ve ark., 2019). Görsel araçlar hem algı, dikkat ve bellek gibi bilişsel becerilere hem de sosyal davranışlara katkı sağlar. Çocuklar bu araçlar sayesinde, öğretmene ihtiyaç duymaksızın oyunlarını devam ettirebilirler (Bodrova & Leong, 2017). Örneğin, pizzacı temasında çocukların planlamalarına yardımcı olmak ve onlara neleri canlandırabileceklerini hatırlatmak amacıyla; müşteriler rolünü canlandıran çocuklar için, garsonun müşteriye yer gösterdiği, menüyü verdiği, müşterinin siparişi verdiği, yemeğini yediği ve ödemeyi yaptığı resimlere yer verilebilir. Aşçı rolündeki çocuklar için hamurun açıldığı, malzemelerin konulduğu ve pizzanın pişirilip garsona verildiği resimlere yer verilebilir. Ya da çiftçilik temasını canlandıran çocuklar için meyve ve sebzelerin yetiştirilme aşamalarının bulunduğu kavram haritaları öğrenme merkezine asılabilir.

Erken çocukluk öğretmeni çocukların oyunların alanlarını planlamalarına yardımcı olabileceği gibi temaları, rolleri ve materyalleri planlamalarına da yardımcı olabilir. Örneğin öğretmen çocuklara oyun temasının ne olacağını, hangi rolleri üstleneceklerini, hangi materyalleri kullanacaklarını, oyunun nasıl ilerleyeceğini ve neler yapmayı düşündüklerini sorduktan sonra bu planlarını resmetmelerini ve -miş gibi yazmalarını isteyebilir (Bodrova & Leong, 2003a, 2010, 2017). Öğretmenler bu resimleri oyun alanlarına asarak çocukların üstlendikleri rolleri ve eylemleri hatırlamalarını sağlayabilir (Bodrova & Leong, 2003a). Öğretmenler sonraki günlerde oyun temaları ve rollerle ilgili çocuklara daha detaylı sorular sorarak onların oyun temalarını genişletmelerine ve zenginleştirmelerine katkı sağlayabilir (Bodrova & Leong, 2010). Aynı öğretmenler, oyun saati bittikten sonra çocukların planlarını

gözden geçirmelerini isteyebilir. Örneğin, çocuklara oyun boyunca neler yaptıklarını, sonraki gün aynı oyuna devam etmek isteyip istemediklerini sorabilir. Bir sonraki gün kullanmayı planladıkları materyalleri bir kenara koyabileceklerini belirtebilir. Ertesi gün bir önceki günkü oyun planları hakkında çocuklarla sohbet edebilir ve oyuna devam edip etmeyeceklerini öğrenebilir (Bodrova & Leong, 2017). Öğretmen, planlamayı oyunun bir aşaması olarak kullandığında çocukların dikkatini rolün özelliklerine ve bunlarla ilgili kuralların varlığına yönlendirerek (Bodrova & Leong, 2010) çocukların oyunlarını genişletmelerini, daha uzun süre sürdürmelerini ve daha az çatışma yaşamalarını sağlar (Bodrova & Leong, 2003a). Bunlar da çocukların öz düzenleme becerilerini kazanmalarını doğrudan etkilemektedir (Leong & Bodrova, 2012).

Oyundaki Roller ve Kuralların Geliştirilmesini Aşamalı Destekleme

Elkonin'e (2005b) göre oyun, "*doğası ve kökeni itibariyle sosyaldir.*" (s. 46) Oyunun insan etkinliklerine ve insanlar arasındaki etkileşime özel bir hassasiyeti bulunmaktadır (Elkonin, 2005b). Ancak çocuklar sadece gözlem yaparak yetişkinlerin işlerini ve birbirleriyle ilişkilerini oyunlarına yansıtamazlar. Bundan dolayı öğretmenlerin, işleri, görevleri, sorumlulukları ve uyulması gereken kuralları çocuklara açıklamaları gerekir. Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, çocukların senaryolar ve bu senaryolardaki kurallar hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olabilmek için (Leong & Bodrova, 2012) önce gözlem yaparak onların oyun becerileri hakkında bilgi sahibi olması gerekir (Bodrova & Leong, 2017). Ardından öğretmenin, çocukların potansiyel gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak ya oyunun kenarında çocuklara sorular sorarak, önerilerde bulunarak ve ipuçları vererek dolaylı destek sunması ya da çocuk oyunlarına aktif katılım sağlayarak doğrudan desteklemesi gerekmektedir (Leong, 2012). Örneğin, öğretmenler rolü canlandırmada zorlanan, oyun senaryosunu uzun süre devam ettiremeyen, iletişim kurmada problem yaşayan çocuklara (Bodrova & Leong, 2017) oyunun dışından, "*Sen hasta mısın yoksa doktor musun?, "Hastalara neler sormayı düşünüyorsun?, "Müşterileriniz baya azalmış onların dikkatini çekmek ne yapmayı planlıyorsunuz?, "Hamurdan kurabiyeni çocuklar için mi yapıyorsun*

yoksa onları satacak mısın?" gibi sorular sorarak, çocukların rollerini devam ettirmelerini ve oyunu sürdürmelerini sağlayabilir. Ya da öğretmen oyunun içinden, oyundaki rolünü, oyunda neler yapacağını çocuklara açıklayarak onlara model olabilir ve oyundayken önerilerini sunabilir. Öğretmenler, olgun oyunda genellikle yardımcı oyuncu rolündedir. Çocukların ne oynayacaklarını, nasıl oynayacaklarını ve neler yapacaklarını bilememeleri durumunda öğretmenler, oyun lideri rolünü de üstlenebilirler (Leong, 2012). Ancak öğretmenlerin, çocukların bağımsız oyun oynama becerilerini destekleyebilmeleri için her iki rolde de uzun süre kalmamaları gerekir (Leong & Bodrova, 2012). Çocuklar oyunda yetkinleştikçe verilen destek aşamalı bir şekilde geri çekilmelidir (Bodrova & Leong, 2017).

Materyallerin Sembolik Kullanımını Aşamalı Destekleme

Günümüzde pek çok çocuk gerçekçi oyuncaklarla büyümektedir. Çocukların açık uçlu materyallerle (kumaş parçaları, taş, kozalak, lego vb.) oynama konusunda sınırlı deneyimleri bulunmaktadır (Leong & Bodrova, 2012). Gerçekçi oyuncaklar, çocukların yaratıcılığını, hayal gücünü ve sembolik düşünmeyi olumsuz etkilerken (Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2019), açık uçlu materyallerin esnek yapısı (örn. ipin saça, makarnaya veya sargı bezine dönüştürülebilmesi) çocukların, gözlem, araştırma ve keşif yapmalarına (Cankaya ve ark., 2023), yaratıcı, esnek ve sembolik düşüncelerine katkı sağlar. Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin sınıf ortamında çocuğun gelişimini destekleyici bu materyallere mutlaka yer vermeleri gerekmektedir (Bodrova & Leong, 2010). Özellikle küçük yaş grubundaki çocukların açık uçlu materyallerle oynamadaki yetersizlikleri göz önünde bulundurarak başlangıçta sınıf ortamında daha fazla gerçekçi materyale daha az açık uçlu materyale yer verilebilir. Zamanla gerçekçi oyun materyalleri azaltılıp, açık uçlu materyaller artırılarak çocukların daha gelişmiş oyunlar oynamaları sağlanabilir. Örneğin, öğretmenler, ilk aşamada marketçilik teması ile ilgili gerçekçi materyallere (market arabası, tartı, yazar kasa) merkezlerde yer verip sonraki aşamalarda açık uçlu materyallere (para için kâğıt, alışveriş sepeti için kutu kullanma vb.) ağırlık verebilirler (Bodrova & Leong, 2003b).

Açık uçlu materyallerin dönüştürülebilir yapıları çocukların kendi yaratıcı ve özgün oyun materyallerini oluşturmalarına fırsat tanır. Ancak oyunun diğer bileşenlerinde olduğu gibi burada da çocukların yetişkinlerin desteğine ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretmenler, çocukların kendi oyun materyallerini oluşturmaları için onları teşvik etmeli ve onlara model olmalıdır. Öğretmenler tarafından sunulan bu destek, zamanla aşamalı bir şekilde azaltılmalı ve çocukların kendi oyun materyallerini oluşturmaları konusunda daha fazla sorumluluk almaları sağlanmalıdır (Bodrova & Leong, 2017). Örneğin çocuklar, pizzacı oyununda gerçekçi pizza oyuncaklarını kullanmak yerine, pizzalarını hamur veya kağıtları kullanarak kendileri yapabilirler. Öğretmen, oyunda aşçı rolünü üstlenerek ve pizzanın nasıl yapılacağını çocuklara göstererek pizza yapımında onlara model olabilir. Çocuklar pizza yapmayı öğrendikçe öğretmen aşçı yerine müşteri rolünü üstlenebilir ve çocukların oyunda ustalaşmalarıyla birlikte gözlemci rolüne geri dönebilir.

Çocuklar olgun oyun oynamaya başladıklarında artık somut materyallere bile ihtiyaç duymazlar. Örneğin çocuk, olmayan bir kapıyı çalarmış gibi yapar ve diğer çocuklar onun kapı olduğu konusunda hemfikirdir. Bu nihai sembolik materyal, çocuğun tamamen hayal gücünün bir ürünü olduğu için son derece soyuttur (Leong, 2012). Açık uçlu materyallerin bu sembolik dönüşümleri sayesinde, çocukların akıl yürütme, iraksak düşünme, soyut düşünme, problem çözme, planlama, dikkat ve odaklanma becerileri gelişir (Alkan-Ersoy & Turla, 2018; Öztapak, 2017). Ortaklaşa yapılan oyun materyalleri ise çocukların birbirleri ile iş birliği yapmalarını, iletişime ve etkileşime geçmelerini sağlar (Alkan-Ersoy & Turla, 2018).

Oyunda Dil Kullanımını Aşamalı Destekleme

Oyunda dil kullanımı desteklemenin bir yolu, çocukların oyunda birbirleriyle olan iletişimlerin gözlemek, onların dil gelişimlerini takip etmek ve çocuklara bu alanda rehberlik etmektir. Öğretmenler, oyunlarda nesnelere farklı işlevlerde ve formlarda nasıl kullanabileceğini açıklayarak çocukların dil gelişimlerine destek olabilir (Leong & Bodrova, 2012). Örneğin öğretmenler, çocuklara bir kumaş parçasının farklı şekillerde nasıl kullanılacağını, kumaş ile neler yapılacağını açıklayabilir. Çocukların oyun materyallerini

farklı işlevlerde kullanılmaları “*çocukların kelimelerin sembolik doğasında ustalaşmalarına yardımcı olur ve sonunda çocukların kelimeler ile ifade ettikleri nesnelere arasında var olan benzersiz ilişkiyi fark etmelerine yol açar.*” (Leong & Bodrova, 2012, s.33)

Çocukların iletişim becerilerini desteklemenin bir diğer yolu da öğretmenin çocuklara kitap okuduğunda, video izlettiğinde veya çocukları alan gezisine çıkardığında insanların birbirleriyle nasıl konuştuklarını açıklamasıdır. Öğretmenler ancak bu şekilde çocukların rol repertuarlarını genişletebilirler. Çocukların, roller ve rollerle ilişkili dil ve eylemler hakkında bilgi sahibi olmaları, deneyimlerini oyunlarında yeniden canlandırmalarını sağlar (Bodrova & Leong, 2003a).

Bu konuda yapılan yaygın hatalardan biri, öğretmenlerin kitaplarda veya alan gezilerinde insanların birbirleriyle olan iletişimlerine, etkileşimlerine ve eylemleri yerine nesnelere veya hayvanlara odaklanmasıdır. Bu tür durumlarda çocuklar, deneyimlerinin çok azını oyunlarına yansıtırlar (Bodrova & Leong, 2019). Elkonin’in (2005b) de belirttiği gibi “*Sadece insanları, faaliyetlerini ve nasıl etkileşimde bulduklarını açık ve anlaşılır bir şekilde betimleyen eserler, çocukların hikâyenin içeriğini oyun içinde yeniden üretmeyi istemelerine*” neden olmaktadır (s. 41). Bodrova ve Leong (2019) çocukların olgun oyunlarını yeterli düzeyde destekleyecek kitaplara ulaşamadıkları için kendi kitaplarını oluşturmuşlardır. Bu kitaplarda çeşitli meslekler ve mesleklerde kullanılan materyaller tanıtılmıştır. Ayrıca mesleklere özgü konuşmalara yer verilmiş ve konuşmalarla ilgili sorular çocuklara yöneltilmiştir.

Alan gezisine örnek olarak bir öğretmenin hayvanat bahçesi deneyimi verilebilir. Çocukları hayvanat bahçesine götüren öğretmen, gezide sadece hayvanların isimlerini, fiziksel özelliklerini ve ne yediklerini açıklamıştır. Gezi dönüşünde çocukların hayvanat bahçesi temasına oyunlarında yer vermediğini fark etmiştir. Öğretmen ikinci kez aynı yere gezi düzenlemiş ancak bu sefer hayvanat bahçesinde çalışan kişilerin (hayvan kafesini temizleyen temizlikçiler, hayvanların yemeğini hazırlayan aşçılar, hayvanat bahçesini gezdiren rehberler vb.) görev ve sorumluluklarını da tek tek açıklamıştır. İkinci geziden

sonra çocukların rehber, hayvan bakıcısı, aşçı, veteriner gibi çeşitli rolleri canlandırarak oyunlarını genişlettiklerini ve zenginleştiklerini gözlemlemiştir (Elkonin, 2005b). Kısacası, çocukların deneyimlerini oyunlarına yansıtılabilmeleri için öğretmenlerin kişilerin neler konuştuklarını, neler yaptıklarını ve nasıl davrandıkları açıklamaları ve göstermeleri gerekir (Bodrova & Leong, 2019).

Öğretmenler çocukların “rol konuşması”nı (role speech) destekleyerek de dil gelişimlerine yardımcı olabilir. Rol konuşması, oyunda canlandırılan karaktere özgü kullanılan sözcükler, cümleler ve tonlamalardır. Öğretmenler, role girdiklerinde canlandırdıkları karakterlere uygun konuşmalar yaparak, jestlerini ve mimiklerini kullanarak çocuklara model olabilirler (Leong & Bodrova, 2012). Örneğin hasta çocuk rolünü üstlenen bir öğretmen, bir yandan karnını tutup bir yandan da ses tonunu inceltip ağlayarak ya da satıcı rolünü üstlenen bir öğretmen, yüksek ve vurgulu bir ses tonuyla “Sıcak simitlerim varrrrrr.” diyerek çocuklara model olabilir. Öğretmen role girerek çocukların dil gelişimlerini destekleyeceği gibi oyunun içindeyken ya da dışındayken sorular sorarak, ipuçları vererek ve önerilerde bulunarak da çocukların rol konuşmalarını geliştirebilir.

Uzun Süre Oynanabilen Senaryoların Gelişimini Aşamalı Destekleme

Çocukların oyun senaryolarını uzun süre devam ettirebilmeleri için öğretmenlerin serbest oyuna 40 ile 60 dakika aralığında kesintisiz zaman ayırmaları gerekir (Bodrova & Leong, 2017). Oyun senaryosu, çocukların canlandırdıkları hikâyenin konusudur yani oyunun temasıdır (Leong & Bodrova, 2012). Olgun oyun oynayabilen çocuklar, oyunlarına kaldıkları yerden devam edebildikleri için birkaç gün boyunca oyun senaryolarını canlandırabilirler (Bodrova & Leong, 2017). Çocuklar, aynı oyun temasında uzun süre kaldıkları zaman yeni materyaller oluşturarak ve oyun senaryosuna yeni roller ekleyerek oyun senaryolarını geliştirip zenginleştirebilirler (Bodrova & Leong, 2003b).

Çocukların oyun senaryolarını uzun süre devam ettirebilmeleri ve geliştirebilmeleri için öğretmenin oyunu yönetme, akademik becerileri öğretme ve diğer etkinlikleri uygulama gibi nedenlerle oyuna müdahale etmemesi ve oyunun kesintiye uğramaması gerekir.

Öğretmenin oyuna aşırı müdahalesi ile çocuk merkezli oyun öğretmen yönetimli bir etkinliğe dönüşür. Bundan dolayı öğretmenlerin olgun oyunu destekleme ile çocuk merkezli oyun arasındaki dengeyi iyi kurmaları gerekir (Bodrova & Leong, 2003a). Öğretmenler, çocukların oyun gelişimlerini izleyerek, onların oyun planlamalarına yardımcı olarak, desteğe ihtiyacı olan çocuklara rehberlik ederek ve onlara model olarak bu dengeyi sağlayabilirler (Bodrova & Leong, 2017).

Çoğu çocuk, sınırlı oyun repertuarına sahip olduğu için evcilik ve doktorculuk gibi birkaç temayı tekrar ve tekrar canlandırmakta ve oyunlarını kısa süre devam ettirebilmektedir (Bodrova & Leong, 2017). Bunun nedeni çocukların temalarla ilgili temel ve bağlamsal bilgiye sahip olmamalarıdır (Bodrova & Leong, 2010). Küçük çocukların çeşitli rolleri canlandırabilme yetenekleri, insanların farklı ortamlarda ne yaptıkları, birbirleriyle nasıl iletişime ve etkileşime geçtikleri, hangi materyaller kullandıkları ile ilgili aşinalıklarına bağlıdır. Çocukların tüm bu bilgileri kendi başlarına edinmeleri pek mümkün değildir (Bodrova & Leong, 2003b). Çocukların yeterli arka plan bilgisini oluşturmada öğretmenlerin desteğine ve rehberliğine ihtiyaçları bulunmaktadır (Bodrova & Leong, 2019). Bir başka deyişle çocukların evcilik ve doktorculuk gibi temaları daha uzun süre devam ettirebilmeleri ve kütüphane, çiftlik ve postane gibi farklı temaları canlandırabilmeleri için bu temalarla ilişkili ortam, roller, eylemler ve konuşmalar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir (Bodrova & Leong, 2010). Öğretmenler bu bilgileri verirken kitaplardan, videolardan, alan gezilerinden ve konuk misafirlere yararlanabilirler (Bodrova & Leong, 2017). Örneğin çocukları market gezisine götüren bir öğretmen, çocukları markette çalışan personeller ile tanıştırabilir, personellerden görev ve sorumluluklarını çocuklara anlatmaları istenebilir, çocukların bu açıklamalarla ilgili soruları alınabilir, personeller çalışırken izlenebilir ve çocukların bu işlerde sorumluluk alarak deneyim kazanmaları sağlanabilir. Sınıfa geldiğinde ise market teması ile ilgili materyaller öğrenme merkezlerinde bulundurulabilir ve çocukların kendi oyun materyallerini oluşturmaları sağlanabilir. Öğretmenler, markette üstlenilecek rolleri detaylı şekilde açıklayarak hatırlatmalar yapabilir. Markette ne gibi eylemlerin yapılabileceğiyle ilgili

eylem sıralamalarının olduğu görselleri, merkezlere asabilir. Oyun başlamadan önce çocukların hangi rolleri üstleneceği, neler yapacağı ve oyunun nasıl ilerleyeceğiyle ilgili planlamalar yapabilir. Öğretmen, ocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak market müdürü gibi ön planda bir rol veya kasiyer gibi yan bir rol üstlenerek çocuklara model olabilir. Çocuklar oyunda ustalařtıķa oyundan çıkıp gözlemci rolüne geri dönebilir. Bunlarla birlikte ğretmen, rol betimlemelerinin yapıldığı hikayeler üzerinden ilerleyerek hikayedeki konunun ve karakterlerin canlandırılmasını sağlayabilir. Ayrıca farklı meslek gruplarından velileri sınıf ortamına davet ederek ailelerden mesleklerini tanıtmalarını ve rollerini canlandırmalarını isteyebilir. Öğretmen ve çocuklar da canlandırma sürecine katılarak oyun senaryosu genişletilebilir.

Çocukların, insanların görevleri, sorumlulukları, söyledikleri ve yaptıkları ile ilgili deneyim kazanmaları, onların kendi oyun temalarında bu rolleri, eylemleri ve konuşmaları kullanmalarını, oyunlarını sürdürebilmelerini ve geliştirebilmelerini sağlar. Bu anlamda çocuklarda arka plan bilgisini oluşturma için alan gezileri, hikayeler ve aile katılımından yararlanmak son derece önemlidir (Bodrova & Leong, 2017).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamaları ve görüşleri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, ulusal alanda olgun oyuna ilişkin araştırmaların bulunmadığının belirlenmesi ve uluslararası alanda sınırlı araştırmaların bulunduğu tespit edilmesi nedeniyle ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmalar bölümünde, erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin serbest oyuna ilişkin uygulamaları ve görüşleri ile ilgili araştırmalara da yer verilmiştir.

Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenlerinin Olgun Oyuna İlişkin Uygulamaları ve Görüşleri ile İlgili Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, dramatik oyun ile ilgili bakış açılarının incelendiği araştırmada 30 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada fenomenolojik desen kullanılmış ve nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlere; dramatik oyunu destekleme nedenleri ve yöntemleri, dramatik oyuna katılma nedenleri ve yöntemleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenler, çocuklar hakkında bilgi edinmek, kazanımların gerçekleşmesini ve çocukların eğlenmesini sağlamak için dramatik oyuna katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler dramatik oyuna katılarak, materyal tedarik ederek, çocukların oyuna dahil olmasını sağlayarak, oyunu başlatarak, çocukları dramatik oyun oynamaya teşvik ederek ve oyun için yeterli zaman ayırarak onlara destek olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu oyun sürecini iyileştirmek için oyuna katıldığını ve bunu oyunda rol üstlenerek yaptığını belirtmiştir (Gündoğdu, 2023).

Bilaloğlu ve ark. (2022) erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin güne başlama ve oyun zamanına ilişkin görüş ve uygulamalarını incelenmeyi amaçlamaktadır. Nitel durum çalışmasının kullanıldığı araştırmanın örneklem grubunu 4 erken çocukluk eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, gözlem ve odak grup görüşmesi teknikleriyle toplanmıştır. İçerik analizi sonucunda, öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında yer alan güne başlama ve oyun zamanını yeteri kadar anlamadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin

güne başlama zamanında; şarkı söylemek, öykü anlatmak, hava durumu hakkında sohbet etmek gibi programda yer verilen örnek çalışmaları uygulamak yerine ödevi kontrol etme, önceki etkinliği tekrar etme ve sanat etkinliğini uygulama gibi programda yer almayan yapılandırılmış etkinliklere yer verildiği belirlenmiştir. Oyun zamanında, planlama yapmadan çocukların doğrudan merkezlere yönlendirildiği, yapılandırılmış oyun etkinliğine yer verildiği, sonraki etkinlikler için hazırlıkların yapıldığı ve oyun zamanı bitiminde değerlendirmenin yapılmadığı tespit edilmiştir.

Kurt (2022) tarafından yapılan nitel durum çalışmasının amacı erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin serbest oyundaki rollerini inceleyebilmektir. 8 öğretmenin sınıfının gözlemlenmesiyle elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenler en fazla çocukların oyunlarını onaylayıcı sözcükler ve mimikler kullanarak değerlendirme rolünü üstlenmişlerdir. Sıklıkla tercih edilen bir diğer rol, oyun saatinde etkinlik hazırlığı yapmayı, evrak işleriyle uğraşmayı ve dışarı çıkmayı içeren ilgisiz roldür. Öğretmenlerin en az tercih ettikleri rol ise müdahaleci roldür. Bu roldeki öğretmenler çocukların oyunlarını yönlendirmiş ve çocukların çalışmalarını kendileri tamamlamışlardır. Öğretmenler, düşünmeye teşvik edici soruların sorulduğu tasarımcı rolünü ve oyuna dahil olmayı içeren oyuncu rollerini de az tercih etmişlerdir. Oyuncu rolünü üstlenen öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların kurallı oyunlarına katılmayı tercih etmiştir.

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemi olarak oyuna ilişkin görüşleri incelendiği araştırmada 45 öğretmen ile çalışılmıştır. İçerik analizi sonuçlarına göre; öğretmenler, eğlence, eğitim, çocuğu tanımak ve zaman geçirmek amacıyla oyunu tercih etmektedir. Çocuklar, ağırlıklı olarak paylaşım problemlerinden, sabırsız olmalarından ve kurallara uymak istememelerinden kaynaklı olarak oyunda sorun yaşamaktadır. Çocuklar, bu sorunları en fazla aralarında konuşarak sonrasında öğretmenden destek isteyerek çözmektedir. Çocukların oyunları esnasında yaşadıkları sorunlara yönelik öğretmenlerin getirdikleri çözüm önerileri arasında çoğunlukla sorunu

kendilerinin çözmesi için süre tanımak, onları gözlemek ve rehberlik etmek yer almaktadır (Okatan & Tagay, 2021).

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin serbest oyundaki rolleri ile yaratıcılığı teşvik edici davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülen nicel araştırmada, “Serbest Oyunda Öğretmen Rollerini Ölçeği” ve “Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği” 117 erken çocukluk eğitimi öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Araştırmada betimsel, korelasyon ve regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenler serbest oyunda en fazla yardımcı oyuncu ve izleyici/ortam düzenleyici rollerini üstlenirken en az katılmayan ve yönetici rollerini üstlenmektedir. Öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik edici davranışları ile serbest oyunda üstlenilen izleyici/ortam düzenleyici, yardımcı oyuncu ve lider rolleri ile pozitif ilişkili olduğu, katılmayan rolü ile negatif ilişkili olduğu ve yönetici rolü ile ise ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada izleyici/ortam düzenleyici ve yardımcı oyuncu rollerinin, yaratıcılığı teşvik edici davranışları anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır (Tok, 2022).

Bir diğer araştırmada serbest oyun saatindeki öğretmen uygulamaları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 14 erken çocukluk eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma teknikleriyle elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin serbest oyuna yaklaşık olarak 40 dakikadan fazla zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenler serbest oyun saatinde çoğunlukla çocukları uyarma, evrak hazırlama, telefon ve bilgisayar kullanma ve dışarı çıkma gibi davranışlar sergilemiştir. Görüşme sonuçlarına göre ise öğretmenler serbest oyunda katılımcı, gözlemci, arabulucu, yönlendirici, rehber ve müdahale edici rolleri üstlenmektedir. Öğretmenlerin çoğu katılımcı rolünderken kendilerini mutlu ve motive hissettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu oyun zamanında çeşitli problemler yaşadıklarını ve problemlerin oyuncak paylaşımından, kurallara uyulmamasından, içe dönük çocukların bulunmasından ve sınıfın büyüklüğünden kaynaklandığını belirtmiştir. Görüşmelerde öğretmenler oyunda sıklıkla katılımcı, gözlemci

ve arabulucu rollerini üstlendiklerini belirtmelerine karşın gözlemlerde öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun oyun dışı işlerle meşgul olduğu tespit edilmiştir (Koçyiğit & Fırat, 2020).

Aksoy (2020) Türkiye'deki ve Amerika'daki erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin oyun saatindeki davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 40 erken çocukluk eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 22'si Türkiye'deki ve 18'i Amerika'daki erken çocukluk eğitimi kurumlarında çalışmaktadır. Durum çalışması deseninin kullanıldığı nitel araştırmada, yapılandırılmamış gözlemlerle elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Türkiye'deki öğretmenler ağırlıklı olarak serbest oyuna bir saat ve üzerinde zaman ayırırken Amerika'daki öğretmenler serbest oyuna 30-35 dakika yer vermiştir. Türkiye'deki öğretmenler oyun saati boyunca en fazla müdahaleci ardından etkileşimsiz ve rehber rolünü üstlenmiştir. Müdahaleci rolündeki öğretmenler oyunda problem yaşayan çocuklara yardımcı olmuştur. Türkiye'de sadece bir öğretmen çocukların sorularını yanıtlamak için oyuna katılarak rehber rolünü üstlenmiştir. Türkiye'deki öğretmenlerin aksine Amerika'daki öğretmenler en fazla rehber ve işbirlikçi rollerini üstlenmiştir. Rehber rolündeki öğretmenler çocukları gözlemlemiş ve oyunlarına ilişkin önerilerde bulunmuştur. İşbirlikçi rolündeki öğretmenler ise farklı merkezlerde oyun oynayan çocukların oyunlarına dahil olmuştur.

Tuğrul ve ark. (2019) tarafından yürütülen araştırmada okul öncesi çocuklarının oyun olanakları incelenmiştir. Araştırmaya Türkiye'nin farklı bölgelerindeki resmi anaokullarında çalışan 460 erken çocukluk eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri, online doldurulan anket formları ile toplanmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, çocukların bahçe oyunlarını ve serbest oyunları daha fazla tercih ettiğini ve en fazla doğal materyallerle oynamaktan hoşlandığını belirtmiştir. Araştırmada, çoğu öğretmenin serbest oyuna, günün ilk saatlerinde 1-2 saat yer verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenler çoğunlukla serbest oyun saatinde çocukları gözlemlemekte ve ihtiyaç olması durumunda çocuklara yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğretmenler, ebeveynlerin oyun süresinin kısaltılması, okuma yazmanın öğretilmesi ve akademik becerilerin geliştirilmesi hususunda, okul yöneticilerinin

ise hareketli, gürültü oyunların oynatılmaması ve oyun süresinin kısaltılması konusunda taleplerinin olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelendiği nitel durum araştırmasında, 10 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ile görüşmeler ve bu öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmış gözlem formu ile elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Gözlem sonuçlarına göre, tüm öğretmenler sınıflarında dramatik oyun, blok ve müzik merkezlerine yer vermektedir. Görüşme bulgularına göre, çocuklar en fazla blok sonrasında dramatik oyun merkezinde zaman geçirmektedir. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu serbest oyun saatinde gözlemci rolünün üstlenilmesi gerektiğini belirtirken sadece iki öğretmen oyundaki katılımcı rolüne vurgu yapmıştır (Ramazan ve ark., 2018).

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin yapılandırılmamış oyun ile ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Oyun Değerlendirme Formu” 30 öğretmen tarafından doldurmuştur. Veriler betimleyici istatistik ve korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bulgulara göre öğretmenler oyunu; öğrenme aracı, çocuğun kendini ifade etme yolu, eğlenceli ve gelişimin destekleyicisi olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler serbest oyunda ortam düzenleyici, oyun arkadaşı, problem çözücü, gözlemci rollerini üstlenmekte ve serbest oyuna ortalama 60 dakika zaman ayırmaktadırlar. Bir diğer araştırma bulgusuna göre, öğretmenlerin serbest oyuna yer verme süreleri ile oyunu eğlenceli olarak tanımlama sıklıkları arasında; öğretmenlerin kıdem yılları ile gözlemci ve yardımcı oyuncu rolünü üstlenme sıklıkları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Özgünlü & Veziroğlu-Çelik, 2018).

İvrendi (2017) erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin serbest oyundaki rollerini incelemek amacıyla “Serbest Oyunda Öğretmen Rollerini” ölçeğini geliştirmiştir. Ölçeğin yönetmen, oyun lideri, katılmayan, izleyici-ortam düzenleyici ve yardımcı oyuncu olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. 114 öğretmenin yer aldığı nicel araştırmada t-testi, varyans ve kovaryans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenler

serbest oyunda en fazla izleyici-ortam düzenleyici rolünü, en az lider rolünü üstlenmektedir. Büyük yaş grubunda çalışan öğretmenler küçük yaş grubunda çalışan öğretmenlere nazaran yönetici rolünü daha fazla tercih etmektedir. Daha uzun süre öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenler, daha az deneyimli öğretmenlere göre katılmayan rolünü daha fazla üstlenmektedir. Sınıfında 5 ve daha az öğrenme merkezi olan öğretmenler, 5'ten fazla öğrenme merkezi olan öğretmenlere kıyasla katılmayan rolünü daha fazla seçmiştir. Ayrıca sınıf mevcudu 20'den az olan öğretmenler, 20'den fazla olan öğretmenlere göre hem katılmayan hem yardımcı oyuncu rolünü daha fazla üstlenmektedir.

Öğretmenlerin oyuna yönelik bakış açılarının ve sınıf içi uygulamalarının incelendiği nitel araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. 17 erken çocukluk eğitimi öğretmeninın yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurmasıyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Görüşme bulgularına göre, öğretmenler oyunu öğrenmeyi ve gelişimi destekleyici, etkili, eğlenceli ve rahatlatıcı bir araç olarak görmektedir. Öğretmenler sınıflarında ağırlıklı olarak dış mekân oyunlarına, kurallı, hareketli ve dramatik oyunlara yer vermektedir. Öğretmenler, oyunda sırasıyla oyunu yönlendiren, katılımcı, planlayıcı, gözlemci ve destekleyici rolleri üstlenmektedir. Öğretmenler, ailelerin ve MEB desteğinin sağlanması ve okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi durumunda oyunda daha başarılı olacaklarına inandıklarını belirtmişlerdir (Ünal ve ark., 2017).

Aras (2016) erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin serbest oyuna ilişkin algılarını ve uygulamalarını 4 öğretmenin yer aldığı nitel bir çalışmada incelemiştir. Fenomenolojik desenin kullanıldığı araştırmada veriler gözlem ve görüşme teknikleriyle toplanmıştır. Öğretmenler, yapılan görüşmelerde çocukların serbest oyun oynayarak rahatladıklarını, bir sonraki etkinliğe daha hazır hale geldiklerini ve oyun sayesinde çocukların ruhsal durumları hakkında bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre, tüm öğretmenler serbest oyun saatinde etkinlik planı hazırlamıştır. Öğretmenler, çoğunlukla çocukları gözlemlemiş ancak oyunda problem yaşanması durumunda oyuna dahil olmuştur. Sadece bir öğretmen, olumlu öğretmen rolleri içerisinde yer alan ortam düzenleyici ve yardımcı

oyuncu rolünü üstlenmiştir. Araştırmada sonucunda, öğretmenlerin oyuna katılımı önemli bulunduğu ancak uygulamada yeterli katılımı sağlamadığı tespit edilmiştir.

Gülay-Ogelman (2014) tarafından yapılan nitel araştırmada 44 erken çocukluk eğitimi öğretmenin sınıf ortamı, yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu serbest oyun saatine 1 saat ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Sınıfların yaklaşık yarısında, serbest oyun saatinde neler yapılacağına çocuklar karar verirken, %10'nunda bu kararı öğretmenler vermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğu oyun saatine geçişte herhangi bir strateji (sohbet etme, ısınma hareketleri vb.) uygulamamış ve çocuklar doğrudan öğrenme merkezlerinde oyun oynamaya geçmiştir. Serbest oyun saatinde öğretmenlerin çoğu cep telefonu kullanma ve dışarı çıkma gibi oyun dışı işlerle uğraşarak zaman geçirmiştir. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu, oyun saatinden sonra farklı bir etkinliğe hemen geçiş yaparken sadece bir öğretmen oyun saati bitiminde değerlendirme sürecine yer vererek çocuklarla oyun saatinde neler yaptıkları hakkında sohbet etmiştir.

6 yaşındaki çocukların ve erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmanın örneklem grubunu 89 çocuk ve 59 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerde çocukların çoğu, oyun oynayan kişiler arasına çocukları dahil ederken sadece bir çocuk öğretmenlerin oyun oynadığını belirtmiştir. Bununla birlikte çocukların önemli bir çoğunluğu oyun esnasında öğretmenlerinin etkinlik hazırladığını belirtirken çok az çocuk öğretmeniyle birlikte oyun oynadığını söylemiştir. Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocukların oyun ihtiyaçlarının kısmen karşılandığını belirtmiş ve buna neden olarak programın yoğunluğunu, dergi ve kitap çalışmalarını, gösteri hazırlıklarını, kalabalık sınıfları, fiziki şartların uygunsuzluğunu ve velilerin oyuna yönelik olumsuz bakış açılarını göstermişlerdir. Öğretmenlerin geneli oyunu yöntem olarak kullanmada kendilerini yeterli bulmuştur. Ancak analizler sonucunda,

erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin oyunun öneminin farkında olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tuğrul ve ark., 2014).

Erşan (2011) erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin serbest oyun etkinliklerine ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını incelediği araştırmasında, 40 öğretmen ile görüşme yapmış ve görüşme yaptığı 2 öğretmenin sınıfında gözlem yapmıştır. Görüşme ve gözlem teknikleriyle toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Görüşme bulgularına göre, öğretmenlerin çoğu serbest oyuna 1 saat ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Öğretmenlerin %48'i çocuklar oyun oynarken gözlem yaptıklarını ve değerlendirme notları aldıklarını, %37'si çocuklar rehberlik ettiklerini ve zaman zaman oyuna katıldıklarını ve %11'i etkinliklere hazırlık yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, çocukların rehberliğe ve yardıma ihtiyaç duymaları durumunda, çocuklar ve kendileri istediğinde; misafir oyuncu, rehber, model ve oyun başlatıcı olarak oyuna dahil olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler çocukları tanımak, gelişimlerini izlemek ve eğitim sürecini planlamak için çocukların gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çocukların oyunda paylaşma, rol dağılımı, liderliği üstlenme, kurallara uyma ve oyuna dahil olma gibi konularda problem yaşadıklarını ve bu sorunları çocuklarla konuşarak ve müdahalede bulunarak çözdüklerini belirtmişlerdir. Çok az öğretmen oyuna dahil olarak çözüm önerisi getirdiğini belirtmiştir. Gözlem bulgularına göre ise öğretmenlerin yeterli gözlem yapmadığı, çocukların oyunlarına dahil olmadığı, sanat etkinliği hazırlığı yaptığı, sınıftan dışarı çıktığı ve çocukların çatışma yaşamaları durumunda uyarılarda ve müdahalede bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, serbest oyun saatinde yapılması gerekenlerle ilgili teorik bilgiye sahipken bunları uygulamaya dökmede sorun yaşamaktadır.

Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenlerinin Olgun Oyuna İlişkin Uygulamaları ve Görüşleri ile İlgili Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar

Duval ve ark. (2023) erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyunu destekleme düzeyleri ile çocukların yürütücü işlevler arasındaki ilişkide olgun oyunun aracı etkisinin incelendiği araştırmada "Yürütücü İşlevler Gözlem Ölçeği" ve "Olgun Oyun Gözlem Ölçeği"

(OOGÖ) kullanılarak 12 sınıfta iki saatlik gözlem yapılmıştır. Araştırmada veriler tanımlayıcı istatistikler, korelasyon analizi ve karışık model yaklaşımı kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, sınıflar OOGÖ'nün çocuk boyutundan 20 üzerinden ortalama 12.8 puan almıştır. Bu sonuca göre, ölçeğin çocuk boyutunda bazı sınıflar olgunlaşmamış oyun seviyesinde bazı sınıflar ise olgun oyun seviyesinde performans göstermiştir. Bu farklılıklara rağmen sınıfların genel anlamda olgun düzeyde oyunlar oynadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler OOGÖ'nün öğretmen boyutundan 12 puan üzerinden ortama 5.25 puan alarak çocukların oyunlarını yeterli düzeyde desteklemediği saptanmıştır. OOGÖ'nün çocuk ve öğretmen boyutu arasında güçlü ve pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r=.674$, $p<.000$). Karışık model yaklaşımı sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeyleri ile çocukların yürütücü işlevleri arasında karmaşık bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Oyunda öğretmenlerinden orta düzeyde destek alan çocukların, yürütücü işlevlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır ($b= .889$, $p= .000$). OOGÖ'nün çocuk boyutu ile yürütücü işlevler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($b=-.554$, $p=-.473$). Araştırmada, öğretmenlerin -miş gibi oyunu destekleme düzeyleri ile çocukların yürütücü işlevler arasındaki ilişkide olgun oyunun aracı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kanada'daki erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyun uygulamalarını ve sınıflarındaki çocukların olgun oyun seviyelerini belirleyebilmek amacıyla 16 öğretmenin sınıfında iki saatlik gözlemler yapılmış ve gözlemler videolar ile kayıt altına alınmıştır. Çocukların oyunları "Olgun Oyun Gözlem Ölçeği" (OOGÖ) kullanılarak incelenmiştir. Öğretmenler ile oyunun önemi, olgun oyun, planlanan oyun süresi, sınıf ortamı ve oyunu nasıl destekledikleri hakkında bir saatlik görüşmeler yapılmıştır. OOGÖ sonuçlarına göre, çocuklar seviye 1 (olgunlaşmamış oyun) ve seviye 3 (gelişmekte olan oyun) arasında performans göstermektedirler. Ölçeğin çocuklar tarafından oluşturulan materyaller maddesinde ($\bar{x}=1.81$) çocuklar ya kendi oyun materyallerini oluşturmamışlar (seviye 1) ya da bir iki materyal oluşturmuşlardır (seviye 2). Bu madde ile ilgili yapılan görüşmelerde öğretmenler sınıflarında gerçekçi materyaller olduğunu belirtmişlerdir. Ölçeğin çocuk üst

oyunu maddesinde, çocukların çok düşük seviyede performans gösterdiği saptanmıştır ($\bar{x}=1.56$). Gözlemlerde çocuklar oyun planlamasına ilişkin hiç konuşmamışlar (seviye 1) veya çok az konuşmuşlardır (seviye 2). Görüşmede çok az öğretmen çocukların oyun planlamasında problem yaşadığını ifade etmiştir. Ölçeğin oyun etkileşimleri maddesinde ($\bar{x}=2.94$) çocuklar paralel oyun (seviye 2) veya ilişkisel oyun (seviye 3) oynamışlardır. Öğretmenler, çocukların paralel, ilişkisel ve işbirlikçi oyun oynadıklarını söylemişlerdir. Ölçeğin, çocukların rol yapma oyunu maddesi sonuçlarına göre ($\bar{x}=2.56$) çocuklar oyunlarını 5-10 dakika (seviye 2) ya da 10-15 dakika (seviye 3) sürdürebilmektedir. Öğretmenler, çocukların rol yapma oyunlarını 15 dakikadan uzun süre devam ettirebildiklerine ve oyun senaryosunu uzun süre canlandırabildiklerine (seviye 4) dair açıklamalar yapmamışlardır. Ölçeğin oyun esnasındaki çocukların rol konuşmaları ve iletişimleri maddesinin sonuçlarına göre ($\bar{x}=2.37$), çocuklar ya hiç rol konuşması yapmamışlar (seviye 1) ya da en az 5 kelimedenden oluşan (seviye 2) rol konuşmalarını kullanmışlardır. Öğretmenlerin çoğu çocukların rol konuşmalarına ilişkin açıklamalar yapmış ve kelime dağarcığının önemi üzerinde durmuşlardır. OOGÖ'nün öğretmen boyutu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin uygulamalarında merkez yönetiminde kullanılan ($\bar{x}=2.37$) planlama panosuna ara sıra yer verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenler, görüşmelerde merkez yönetimine yönelik planlama panosu ve görsel araçlar gibi materyalleri kullandıklarından bahsetmemişlerdir. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenler serbest oyuna ($\bar{x}=2.50$), 40 dakika (seviye 2) ile 50 dakika (seviye 3) arasında zaman ayırmaktadırlar. Öğretmen müdahalesi maddesinin sonuçlarına göre ($\bar{x}=2.50$); öğretmenler, çocukların davranışlarını yönetmek için ve eğitici amaçlarla oyuna müdahale etmekte (seviye 2) veya çocukların oyunlarına dahil olmaktadır (seviye 3) (Lemay ve ark., 2022).

Eğitmcilerin olgun oyun algılarının incelendiği karma yöntemler araştırmasının nicel örneklem grubunu 36 öğretmen, 30 müdür ve 41 eğitim programı yöneticisi; nitel çalışma grubunu 2 öğretmen, 2 müdür ve 2 eğitim programı yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel aşamasında Jung ve Jin'in (2014) "Geleceğin Profesyonelleri Anketi" kullanılmıştır.

Orijinal anketteki maddelerde yer alan oyun ifadesi, araştırmada olgun oyun şeklinde değiştirilerek kullanılmıştır. Anketin “Olgun Oyunun Önemi, Olgun Oyunun Öğrenmedeki Rolü ve Olgun Oyunun Programdaki Rolü” olmak üzere üç boyutlu yapısı bulunmaktadır. Nitel aşamada, on sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde ANOVA ve Post Hoc Scheffe testi, nitel verilerin analizinde anlatı analizi yöntemi kullanılmıştır. Nicel analiz sonuçlarına göre, eğitimcilerin olgun oyunun önemine ve programdaki rolüne ilişkin algılarının farklılık göstermediği ve tüm eğitimcilerin oyunun önemi ve programdaki rolü ile ilgili olumlu bir algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bir diğer nicel sonuca göre, tüm eğitimcilerin, oyunun öğrenmedeki rolüne ilişkin olumlu algılarının olduğu ve öğretmenlerin müdürlere göre daha olumlu bir algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Nitel analiz sonuçlarına göre, tüm eğitimcilerin olgun oyuna ilişkin olumlu bakış açıları bulunmaktadır. Eğitimciler, olgun oyunun sosyal öğrenmedeki önemine vurgu yapmış ve fen, matematik, dil ve okuma becerilerindeki rolüne ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır (Schwait, 2020).

Grigoropoulos (2023) erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin serbest oyunda üstlendikleri rolleri ve bu roller ile demografik özellikler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yunanistan’da çalışan 95 erken çocukluk eğitimi öğretmenin yer aldığı araştırmada “Serbest Oyunda Öğretmen Rollerini” ölçeği kullanılmıştır. Betimleyici analiz ve çoklu regresyon analizi yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada, öğretmenlerin en fazla yönetici rolünü ardından sırasıyla lider, dahil olmayan, izleyici ve yardımcı oyuncu rollerini üstlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin dahil olmayan rolünü, sınıfında az çocuk bulunan, daha az deneyimli ve eğitimli öğretmenlerin oyun lideri rolünü daha fazla üstlendiği saptanmıştır.

Devi ve ark. (2021) erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin çocukların hayali oyunlarına katılımını incelemiştir. Araştırmada 8 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıflarda gözlemler yapılmıştır. Araştırmada veriler kamera, fotoğraf makinesi, ses kayıt cihazı ve fotoğraf gibi görsel araçlar kullanılarak toplanmıştır. Sekiz hafta

boyunca elde edilen 65 saatlik video kaydı ve 2,5 saatlik yarı yapılandırılmış görüşme kaydı tematik analiz ile değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda, öğretmenlerin oyundaki rolleri ile ilgili 6 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; rehberli katılım, materyal sunma, etkinliklerle oyun temelli öğrenmeyi teşvik etme, soru sorma, oyunu belgeleme ve oyun arkadaşı olarak oyuna katılmadır. İlk beş roldeki öğretmenler oyunu dışarıdan desteklerken oyun arkadaşı rolündeki öğretmenler oyuna dahil olarak içeriden desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre ilk beş kategorideki öğretmenler oyunun dışında kalmışlar ve çocukların bakış açılarını anlayamamışlardır. Son kategoride ise oyundaki aktif katılım, öğretmenlerin çocukların rol dağılımlarına yönelik anlayış geliştirmelerine, oyun temasını oluşturmalarına, oyunu geliştirmelerine ve çocukların bakış açılarını anlamalarına yardımcı olmuştur.

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin sembolik oyunda üstlendikleri roller 13 öğretmenin yer aldığı eylem araştırmasında incelenmiştir. Tematik analiz sonuçlarına göre çoğu öğretmen serbest oyuna yaklaşık olarak 60 dakika zaman ayırmaktadır. Öğretmenlerden bazıları, başka etkinlikler nedeniyle serbest oyuna ayda birkaç kez yer veremediklerini belirtmiştir. Araştırmada öğretmenler materyal sağlayıcı, gözlemci, davranış yöneticisi ve yardımcı oyuncu rollerini üstlenmektedir. Tüm öğretmenler materyallerin çocukların erişebilecekleri yerde olması, ilgili alanlarına uygun olması ve yeterli miktarda olması gerektiğini savunmaktadır. Gözlemci rolündeki öğretmenler, çocukların gelişimi ve öğrenimi hakkında bilgi toplamak, oyunun teması ve gelişimi hakkında bilgi edinmek amacıyla bu rolü üstlenmektedir. Davranış yöneticisi rolündeki, öğretmenler oyunda çatışma yaşamaları durumunda çocuklara yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, bu rolleri benimseyerek kendilerini çocukların oyunlarına yakın tutmakta ancak oyunlara aktif olarak katılmamaktadır. Öğretmenlerin çocukların oyunlarına içeriden dahil oldukları rol yardımcı oyuncu rolüdür. Çoğu öğretmen bu rolü üstlenerek çocuklara model olduğunu, oyun senaryolarını zenginleştirdiğini ve çocukları teşvik ettiğini belirtmiştir. Ancak bazı öğretmenler, yardımcı oyuncu rolünü üstlenmede kendilerini yeterli bulmadıklarını ve bunun nasıl oynayacaklarını bilmemelerinden, çocukların seviyelerine inememelerinden ve

öğretmen statülerine geri dönememekten korkmalarından kaynaklandığını belirtmiştir (Marinova ve ark., 2020).

Villasin (2020) nitel durum araştırmasında erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin serbest oyuna ilişkin bakış açılarını ve uygulamalarını, 4 erken çocukluk eğitimi öğretmeniyle görüşmeler yaparak ve sınıflarını gözlemleyerek incelemiştir. Görüşmeler sonucunda sunulan oyun türleri, oyun ve öğretim programı, yönetim ve oyun, oyundaki duruş olmak üzere 4 tema ortaya çıkmıştır. Görüşmeler ve gözlemler birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin oyundaki rollerine yönelik koç, arkadaş, besleyici ve ebeveyn temaları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin oyuna değer verdikleri, oyunu çocuklarının gelişimlerinin önemli bir parçası olarak gördükleri ve serbest oyuna günlük uygulamalarında yer verdikleri tespit edilmiştir.

Perren ve ark. (2019) -miş gibi oyun müdahalesinin çocukların sosyal -miş gibi oyunlarına etkisini incelemek amacıyla 34-56 aylık 50 çocuk üzerinde araştırma yapmıştır. Ayrıca araştırmada sosyal ve işbirlikçi davranışların, oyun müdahalesinin sosyal -miş gibi oyun üzerindeki etkisini güçlendirip güçlendirmedeği araştırılmıştır. Oyun müdahalesi öncesinde çocukların sosyal ve işbirlikçi davranışları, her bir maddenin 3 puan üzerinden değerlendirildiği sosyal becerilere ilişkin öğretmen anketiyle ölçülmüştür. Çocukların -miş gibi oyunlarını değerlendirmek için araştırmacılar tarafından merkezden uzaklaşma, sembolik temsil, rol yapma ve eylem sıralaması kategorilerden oluşan 0'dan 3'e kadar derecelendirilmiş bir standartlaştırılmış kılavuz geliştirilmiştir. Eğitimcilerin oyuna müdahale stratejilerini değerlendirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen, yönlendirme, sözelleştirme, modelleme ve çocuğun ilgilerini takip etme stratejilerini içeren kodlama kılavuzu kullanılmıştır. Sosyal -miş gibi oyun eğitiminin çocukların sosyal -miş gibi oyunları üzerindeki etkisini incelemek için çoklu düzey model kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitimcilerin çocukların oyunlarına aktif katılımı, çocukların sosyal rol yapma oyunlarını pozitif yönde yordamıştır. Bir diğer araştırma sonucuna göre eğitimcinin oyuna aktif katılımı ile çocukların sosyal -miş gibi yapma oyunları arasındaki ilişkide sosyalliğin

pozitif etkisi bulunmuştur. Bir diğer deyişle oyundaki aktif yetişkin desteğinin etkisi, sosyalliği yüksek çocuklarda sosyalliği düşük olanlara kıyasla daha güçlü olmuştur.

Öğretmenlerin serbest oyunda üstlendikleri rolleri ve bu rolleri üstlenen öğretmenlerin davranışlarına çocukların nasıl tepki verdiklerini incelemek amacıyla 11 erken çocukluk eğitimi öğretmenin sınıfında gözlemler yapılmıştır. Gözlemler 30 dakikalık video çekimleri ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan gömülü teori deseni kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin 30 dakikanın %66.9'unda çocukların oyunlarına dahil oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte tüm öğretmenlerin telefonla konuşma, evrak işleriyle uğraşma, başka bir yetişkinle konuşma gibi oyun dışı işlerle uğraştıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler serbest oyunda izleyici, ortam düzenleyici, oyun arkadaşı, oyun lideri, yönetmen ve yönlendirici rollerinden birini üstlenmişlerdir. Öğretmenlerin bu roller içerisinde en fazla izleyici ardından sırasıyla ortam düzenleyici, oyun arkadaşı, yönetmen, oyun lideri ve yönlendirici rollerini üstlendikleri belirlenmiştir (Gavria-Loaiza ve ark., 2017).

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin oyuna yönelik bakış açılarının incelendiği araştırmada 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme bulgularına göre, tüm öğretmenler serbest oyuna ve açık hava oyunlarına 1 saat zaman ayırmaktadır. Araştırmada çoğu öğretmenin, çocuklar okula geldikten hemen sonra ve okuldan ayrılmadan önce serbest oyuna yer verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler oyuna daha fazla zaman ayırmak istediklerini ancak sınıflarının küçük olması, uygulanması gereken standart testler, ebeveynlerin ve okul idarecilerinin olumsuz tutumları nedeniyle bunu gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir (Edwards, 2017).

Randima-Rajapaksha (2016) erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin çocukların sosyo-dramatik oyunlarını desteklemedeki rollerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 48-60 aylık 12 çocuk, 36-48 aylık 13 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından mağaza, market, dispanseri ve sınıf temaları ile ilgili oyun müdahalesi tasarlanmış ve bu konuda uygulamayı

yapacak öğretmenlere bilgi verilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak, gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Betimsel analiz sonuçlarına göre, çocukların oyuna katılımlarının az olması nedeniyle öğretmenlerin ilk temada oyun lideri rolünü üstlendikleri, sonraki temalarda ise kademeli bir şekilde oyundaki desteklerini çekerek oyun lideri rolünden yardımcı oyuncu rolüne geçiş yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin oyun lideri ve yardımcı oyuncu rolünü üstlenmeleri ile birlikte oyun ortamını düzenleme, materyalleri hazırlama, öneriler sunma, övgüde bulunma, geri bildirim verme ve soru sorma gibi ek destekleme stratejilerini kullanmaları, çocukların oyuna katılmalarına yardımcı olmuştur.

Pyle ve Bigelow (2015) erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin oyun temelli öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarını görüşme ve gözlem veri toplama tekniklerini kullanarak incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üç öğretmen ve sınıflarındaki çocuklar oluşturmuştur. Nitel verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenler oyunu öğrenme için gelişimsel bir ihtiyaç, sosyal duygusal gelişimde ve akademik öğrenmede bir araç olarak görmektedir. Oyunu gelişimsel bir ihtiyaç olarak tanımlayan öğretmen, serbest oyuna 30-45 dakika zaman ayırmaktadır. Bu öğretmen oyununa katılım göstermemiş, çocukları bireysel veya küçük gruplar halinde oyundan ayırmış ve onlara akademik becerileri öğretmiştir. Bu öğretmenin sınıfındaki çocuklar, tanımlamalarında oyun ve öğrenmeyi birbirlerinden ayırmışlardır. Oyunu eğlenceli şeyler yapmak ve oyuncaklarla oynamak olarak tanımlarken, öğrenmeyi okuma ve sayı saymayla ilişkilendirmişlerdir. Diğer öğretmen oyunu, çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde bir araç olarak görmektedir. Bu sınıftaki çocuklar öğretmenleriyle benzer bakış açısına sahiptir. Çocuklar oyun sayesinde güzel oyun oynamayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmen serbest oyuna 45-60 dakika zaman ayırmaktadır. Ayrıca çocukların oyunlarına aktif katılım göstermekte ve yönlendirici bulunduğu için öğretmenin oyundaki rehber rolünü uygun bulmamaktadır. Bir diğer öğretmen ise oyunu akademik öğrenmede bir araç olarak kullanmakta ve serbest oyuna 60-90 dakika zaman ayırmaktadır. Öğretmen, önceden

belirlediği kavramları çocukların serbest oyunlarına dahil ederek çocukların bu kavramları öğrenmesini sağlamaktadır. Öğrenilecek matematiksel kavramlar, önceden öğretmen tarafından belirlenmiş olsa da kavramın kullanılacağı oyunun içeriği çocuklar tarafından oluşturulmaktadır. Örneğin, etkinliklerde para kavramına yer veren öğretmen, çocukların banka temasında oynama talepleri üzerine çocukların istediği banka materyallerini sınıf ortamına getirerek çocukların serbest oyun saatinde bu alanda oynamalarını sağlamıştır.

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin 36-66 aylık çocukların hayali oyunlarında üstlendikleri rolleri incelemek amacıyla yapılan araştırmada 9 öğretmenin sınıfında serbest oyun saatinde kameralar kullanılarak gözlem yapılmıştır. 399 saatlik video verileri, öğretmenlerin çocukların -mış gibi oyunlarının içinde veya dışında olma durumlarına göre analiz edilmiştir. Verilerin nitel analizi; öğretmenin çocukların oyununa yakınlığı, öğretmenin niyetinin çocukların oyun niyetiyle paralellik göstermesi, öğretmenin çocukların oyununu takip etmesi, öğretmenin çocuk gruplarıyla kolektif oyunlar oynaması ve öğretmenin çocukların hayali oyunlarının içinde olması olmak üzere beş kategoriye ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bazı öğretmenler çocuklara yakın bir mesafede oturmuş ve çocukların hayali oyunlarının içinde yönlendirmelerde bulunarak onları desteklemiştir. Öğretmenler, çocukların hayali durumlarını geliştirmek ve zenginleştirmek yerine hayali durumla ilişkisi olmayan öğrenme çıktılarına odaklandığı saptanmıştır. Öğretmenler arasındaki en yaygın etkileşim şekli, çocukların oyunlarını izlemek ve ihtiyaç duyulan oyun materyallerini tedarik etmektir. Öğretmenlerin birçoğu zamanlarını çocukların oyunlarının dışında ortaya çıkan ve gelişen oyun temalarına materyaller sağlayarak geçirmiştir. Ayrıca öğretmenler, hayali oyunlarda çocuklarla sürekli iletişim içinde olmalarına karşın çocuklarla nadiren işbirlikçi oyunlar oynamışlardır. Bir diğer araştırma bulgusuna göre öğretmenler ağırlıklı olarak çocukların hayali oyunlarının dışında yer almıştır. Sadece kısa süreliğine oyunlarına ziyaretçi olarak katılmışlar veya çocuklarla oyunda paralel etkileşim kurmuşlardır. Sonuç olarak öğretmenler, materyal sağlayarak ya da hikâye anlatarak hayali oyun durumlarını desteklemiş olsalar da oyunda aktif bir rol üstlenmemişlerdir (Fleer, 2015).

Serbest oyun saatindeki öğretmenlerin üstlendiği roller ile çocukların oyuna katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada Hollanda’da bulunan çocuk bakım merkezlerinde ses ve video kayıtları kullanılarak gözlemler yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 24 gruptan seçilen 116 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada her odak çocuk için 2 kez 30’ar dakikalık gözlemler yapılmıştır. Çocukların oyuna katılım seviyelerini belirlemek için “Çocuk Katılım Ölçeği” kullanılmıştır. Çocukların oyunda odaklanma sıkıntısı yaşamaları ve dikkatlerinin sık sık dağılması zayıf katılımın, oyuna 1.5-2 dakika odaklanmaları orta düzeyde katılımın, oyuna 2 dakikanın üzerinde odaklanmaları ise iyi düzeyde katılımın göstergesidir. Öğretmen değişkenlerine ilişkin kodlamalar araştırmacılar tarafından geliştirilen kodlama kılavuzuna göre yapılmıştır. Kılavuzda, öğretmenlerin çocuklara fiziksel yakınlığı (yakın, içeri/dışarı, yakın değil), çocuklarla kurulan iletişimin kalitesi (tek taraflı ve çift taraflı), oyunu geliştirici rolü (yapılandırılmış faaliyet, faaliyeti başlatmada destek ve oyun arkadaşı), oyunu yönetici rolü (davranış düzenlemesi, fiziksel çevrenin yapısı, sosyal çevrenin yapısı) kategorileri bulunmaktadır. Araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak ki-kare testleri uygulanmış ve etkilerin boyutunu değerlendirmek için olasılık oranları hesaplanmıştır. Nicel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin sadece %9.9’u çocuklara yakın mesafede dururken, %18.7’si uzak mesafede durmuş, %71.4’ü ise çocukların oyun alanına girip çıkmıştır. Öğretmenlerin çocuklara fiziksel yakınlığı ve kurdukları etkileşimin niteliği ile çocukların oyuna katılım seviyeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenler çocukların yakınına oturduklarında ve onlarla çift taraflı etkileşim kurduklarında çocukların oyuna iyi düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmen tarafından başlatılan, organize edilen etkinliklerin ve oyun arkadaşı olarak hareket etmenin çocukların oyuna katılım düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenin etrafta dolaşması ve çocuklarla kısa süreli temas kurmasının ise çocukların oyuna katılımını olumsuz etkilediği bulunmuştur (Singer ve ark., 2014).

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamaları ve görüşleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ulusal alanyazında bu oyun türü ile ilgili araştırmaların olmadığı, uluslararası alanyazında ise sınırlı araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda çoğunlukla hem olgun oyunu hem de olgunu destekleyici öğretmen uygulamalarını incelemeyi mümkün kılan “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği” (Germeroth ve ark., 2019) kullanılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler olgun oyunu yeterli düzeyde desteklememektedir. Öğretmenlerin oyuna ilişkin uygulamaları ve görüşleri ile ilgili alanyazındaki araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; izleyici, gözlemci, materyal sağlayıcı, ortam düzenleyici, tasarımcı, oyuncu, oyun arkadaşı, oyun lideri, katılımcı, rehber, arabulucu, davranış yöneticisi, yönetici, yönlendirici ve müdahale edici gibi çeşitli rolleri üstlenmektedir.

Öğretmenler, ulusal alanyazındaki gözlem sonuçlarına göre ağırlıklı olarak izleyici/gözlemci ve dahil olmayan rolünü, ulusal alanyazındaki gözlem sonuçlarına göre izleyici ve ortam düzenleyici rolünü üstlenmektedir. Her iki alanyazındaki görüşme sonuçlarına göre öğretmenler oyunu, çocukları tanımada, gelişim ve öğrenmeyi desteklemede bir araç olarak görmektedir. Araştırmalar yöntemsel açıdan incelendiğinde, nicel ve nitel yöntemlerden sadece birinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Her iki yöntemin sınırlılıklarını en aza indirme ve bu iki yöntemi birleştirme gücüne sahip olan karma yöntemler araştırmalarının kullanılması (Creswell, 2017), sınırlı çalışılmakta olan olgun oyunun daha detaylı, derinlemesine ve güvenilir bir şekilde incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca olgun oyun araştırmalarında kullanılan “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”nin Türkçe uyarlanması, ulusal alanda yapılan araştırmalarda çocukların olgun oyunlarının ve öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeylerinin belirlenebilmesini, çocukların olgun oyunları ile uygun öğretmen müdahalesi arasındaki nedensel ilişkinin incelenmesini ve ölçeğe dayalı farklı araştırmaların yürütülmesini mümkün kılacaktır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntemle ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmanın yöntemi; araştırmanın türü, nicel aşama, nicel aşamadan nitel aşamaya bağlantı, nitel aşama ve birleştirme aşaması alt bölümleri ile detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın Türü

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, olgun oyuna ilişkin uygulamalarını ve görüşlerini inceleyebilmek amacıyla karma yöntemler araştırması kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının, tekniklerinin ve yöntemlerinin bir arada kullanıldığı araştırma yöntemine karma yöntemler araştırması denilmektedir (Creswell, 2021a; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Karma yöntemler, nicel ve nitel verilerin toplanarak analiz edilmesini ve bütünleştirilmesini gerektirir (Creswell & Plano-Clark, 2020).

Araştırmanın problem durumunu açıklamada, nicel ve nitel yöntemlerden sadece birini kullanmak yeterli olmayacağı için karma yöntemler araştırması tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda genelleme yapma problemi ve nicel araştırmalarda bilgiyi derinlemesine inceleme problemi, karma yöntemler araştırması kullanılarak giderilmiştir. Karma yöntemler araştırması ile nicel aşamada büyük örneklem grubuyla elde edilen veriler, nitel aşamada detaylı bir şekilde incelenerek analiz edilmiştir (Creswell, 2021a). Araştırmada ayrıca veri çeşitlenmesi, tamamlayıcılık ve geliştirme nedenlerinden kaynaklı olarak karma yöntemler araştırması kullanılmıştır. Veri çeşitlenmesinde, nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılarak araştırmanın geçerliği artırılmaya çalışılır (Green ve ark., 1989). Araştırmada nicel gözlemler, nitel gözlemler, görsel doküman incelemeleri ve görüşmeler yapılarak veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Tamamlayıcılık gerekçesi ile bir yöntemden elde edilen sonuçlar ikinci yöntemden elde edilen sonuçlarla detaylandırılır ve açıklığa kavuşturulur. Nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yönleri kullanılarak araştırmanın anlamlılığı artırılır (Green ve ark., 1989). Araştırmanın nicel aşamasında, Olgun Oyun Gözlem

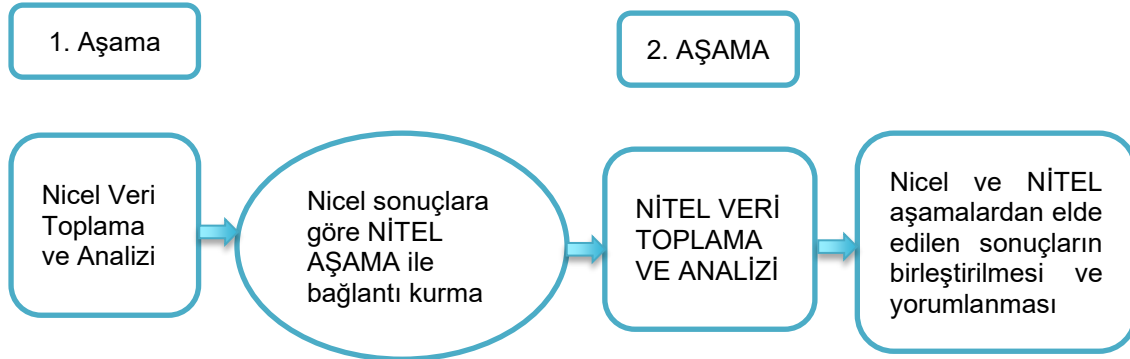
Ölçeği'nin öğretmen boyutunun çocuk boyutu üzerindeki etkisinin tespit edilmesinden dolayı, nitel aşamada sınıf ortamında doğal gözlemler ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin olgun oyuna ilişkin uygulamaları ve görüşleri daha detaylı incelenmiştir. Geliştirme ile bir yöntemle elde edilen sonuçlara bağlı olarak diğer yöntemin çalışma grubu seçilir (Green ve ark., 1989). Araştırmada Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin öğretmen boyutundan alınan puanlar dikkate alınarak nitel aşamada çalışılacak katılımcılar belirlenmiştir.

Araştırmada karma yöntemler araştırmasının temel desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen (nic→NİT) kullanılmıştır (Creswell & Plano-Clark, 2020; Bkz. Şekil 2). Açıklayıcı sıralı desende birinci aşamadaki nicel verilere bağlı olarak ikinci aşamadaki nitel veriler toplanmaktadır (Ivankova ve ark., 2006). Bu desen sayesinde nicel aşamada elde edilen genel sonuçlar, nitel aşamada derinlemesine incelenebilmektedir (Creswell, 2021a). Araştırmada açıklayıcı sıralı desen çerçevesinde, nicel aşamada Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış ve ölçeğin çocuk ve öğretmen boyutu arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ardından Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin öğretmen boyutundan düşük ve yüksek puan alan öğretmenler belirlenerek nitel aşamaya geçilmiştir. Nitel aşamada önce öğretmenlerin sınıflarında gözlemler ve görsel doküman incelemeleri (boş sınıf fotoğrafları ve videoları) ardından öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Birleştirme aşamasında nicel ve nitel bulgular karşılaştırılarak incelenmiştir (Bkz. Şekil 3).

Araştırmada erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamalarının ve görüşlerinin nasıl ve neden farklılaştığı incelenirken, nitel yöntem daha ağırlıklı kullanıldığı için öncelik nitel yöntemle verilmiştir (Creswell & Plano-Clark, 2020).

Şekil 2

Açıklayıcı Sıralı Desen (Nic→NİT)

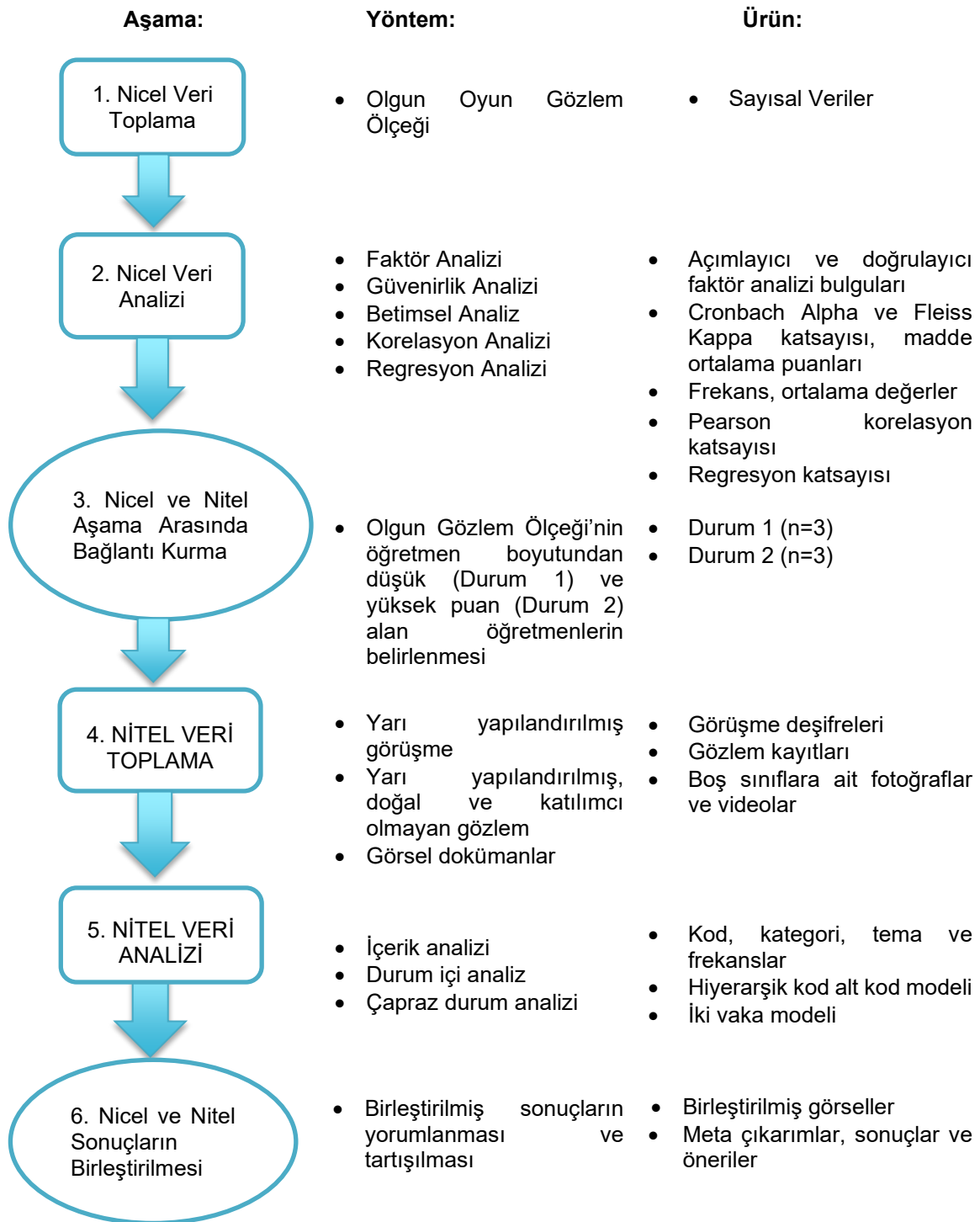


Not: Creswell'den (2021a) ve Toraman'dan (2021) uyarlanmıştır.

Araştırmada 1+1=3 karma yöntemler bakış açısı benimsenmiştir. Bu bakış açısına göre karma yöntemler araştırmalarında birleştirmenin kullanılması gerekmektedir (Fetters, 2018). Birleştirme, nicel ve nitel aşamaların birbiriyle ilişkilendirilmesi veya bütünleştirilmesidir (Creswell & Plano-Clark, 2020). Creswell ve Plano-Clark'a (2020) göre birleştirme; veri toplama, veri çözümlene ve yorumlama sırasında gerçekleşebilir. Araştırmada veri toplama sırasında birleştirme; nicel gözlemler ile elde edilen verilerin, nitel gözlem ve görüşme verilerinin toplanmasını şekillendirmesiyle gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle nicel sonuçlara göre nitel aşama ile bağlantı kurulmuş ve nitel veriler toplanmıştır. Veri çözümlene aşamasında birleştirme; nicel, nitel ve birleştirilmiş sonuçların, birleştirilmiş görseller (joint displays) kullanılarak sunulması ile gerçekleştirilmiştir. Birleştirilmiş görseller, nitel, nicel ve karma yöntemler araştırması sonuçlarının (Toraman, 2021) birlikte sunulduğu, "tablo, matris veya şekil biçimindeki görsellerdir." (Plano-Clark, 2019, s. 110). Araştırmada bulgular, tablo şeklindeki birleştirilmiş görsel kullanılarak sunulmuştur. Yorumlama sırasında birleştirme, nicel ve nitel bulguların karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulguların meta çıkarımlar yapılarak yorumlanması ve tartışılması ile gerçekleştirilmiştir.

Şekil 3

Açıklayıcı Sıralı (nic→NİT) Karma Yöntemler Araştırması Desenin Yöntemsel Diyagramı



Not: Plano-Clark'tan (2016) uyarlanmıştır.

Nicel Aşama

Bu bölümde nicel araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama araçları, örnek veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Türkiye’de çalışan erken çocukluk eğitimi öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıfları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 72 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıfları oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Kategori	N	Yüzde (%)
Şehir	Sinop	51	70.8
	Samsun	10	13.9
	Mersin	5	6.9
	Antalya	6	8.3
	Toplam	72	100.0
Cinsiyet	Kadın	72	100.0
Yaş	20-25 yaş	3	4.2
	26-31 yaş	12	16.7
	32-37 yaş	23	31.9
	38-43 yaş	21	29.2
	44 yaş ve üzeri	13	18.1
	Toplam	72	100.0
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	6	8.3
	Lisans	65	90.3
	Yüksek Lisans	1	1.4
	Toplam	72	100.0
Mezun Olunan Program	Okul Öncesi Eğitimi	60	83.3
	Çocuk Gelişimi	12	16.7
	Toplam	72	100.0
Kıdem Yılı	5 yıl ve daha az	8	11.1
	6-11 yıl	13	18.1

	12-17 yıl	27	37.5
	18-23 yıl	16	22.2
	24 yıl ve üzeri	8	11.1
	Toplam	72	100.0
Kurum Türü	Devlet	66	91.7
	Özel	6	8.3
	Toplam	72	100.0
Okul Türü	Anaokulu	48	66.7
	Anasınıfı	24	33.3
	Total	72	100.0
Sınıfın Yaş Grubu	48-60 Ay	34	47.2
	60-72 Ay	38	52.8
	Toplam	72	100.0
Sınıftaki Çocuk Sayısı	5-10 çocuk	6	8.3
	11-16 çocuk	23	31.9
	17-22 çocuk	24	33.3
	23-28 çocuk	19	26.4
	Toplam	72	100.0

Tablo 1'e göre katılımcıların %70.8'i Sinop, %13.9'u Samsun, %8.3'ü Antalya ve %6.9'u Mersin ilinde çalışmaktadır. Araştırmacının Sinop ilinde yaşaması ve diğer gözlemcilerin bu ilde öğrenim görmelerinden dolayı araştırmanın örneklem grubunu ağırlıklı olarak Sinop ilinde yaşayan öğretmenler oluşturmaktadır. Diğer gözlemcilerin Samsun, Mersin ve Antalya illerinde yaşamalarından dolayı bu illerde çalışan öğretmenler de araştırmanın örneklem grubunda yer almaktadır. Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu okul öncesi eğitimi bölümünden mezun olmuş ve lisans programını tamamlamıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde aşağıdaki sıralama takip edilmiştir.

1. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'ni kullanabilmek için ölçeği geliştiren yazarlardan biri olan Carrie Germeroth'dan online asenkron ölçek eğitimi alınmıştır.
2. Hacettepe Üniversitesi'nden etik komisyon izni alınmıştır (Bkz. EK-J).

3. Sınıflarda nicel gözlem yapacak, gözlemcilerle eğitim verebilmek amacıyla bir sınıfta yapılacak video çekimleri için okul idaresine ve sınıf öğretmenlerine “Gönüllü Katılım Formu” (Bkz. EK-F, Bkz. EK-G) ve ailelere “Veli Onam Formu” (Bkz. EK-H) verilmiştir.
4. Millî Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) araştırma uygulama izinleri alınmıştır (Bkz. EK-K).
5. Veri toplama aşamasında araştırmaya destek sunacak 10 gözlemciye eğitim verebilmek amacıyla Sinop ilinde MEB’e bağlı resmi bir anaokulunda serbest oyun saatinde video çekimleri yapılmıştır.
6. Diğer araştırmacılara 3 saat teorik, 10 saat uygulamalı eğitimler verilmiştir. Eğitimler tamamlandıktan gözlemciler arasındaki güvenilirlik incelenmiştir.
7. Gözlemciler arası uyum sağlandıktan sonra Sinop, Samsun, Mersin ve Antalya illerinde bulunan MEB’e bağlı resmi ve özel anaokulların idarecileri ve erken çocukluk eğitimi öğretmenleriyle ön görüşmeler yapılmıştır.
8. Öğretmenlere “Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu” (Bkz. EK-I) ve ailelere “Veli Onam Formu” (Bkz. EK-İ) verilmiştir.
9. Gönüllü öğretmenlerden “Demografik Bilgi Formu”nu (Bkz. EK-A) doldurmaları istenmiştir.
10. Gönüllü öğretmenlerin sınıfında “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği” (Bkz. EK-C) kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin ve sınıflarının demografik özelliklerini belirlemek için “Demografik Bilgi Formu”, çocukların olgun oyun seviyelerini ve öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeylerini belirleyebilmek için “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği” kullanılmıştır.

Örnek Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan “Demografik Bilgi Formu” ve Olgun Oyun Gözlem Ölçeği’nde yer alan maddelere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Veri Toplama Araçlarında Bulunan Maddeler

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Öğrenim durumunuz	Demografik Bilgi Formu
Kıdem yılınız	Demografik Bilgi Formu
Çalıştığınız yaş grubu	Demografik Bilgi Formu
Çocuklar en az 5 kelime kullanırlar veya dil bariyerleri nedeniyle iletişim kurmak için jestleri kullanırlar.	Olgun Oyun Gözlem Ölçeği
Planlanan oyun 40 dakika boyunca kesintisiz olarak gerçekleşir.	Olgun Oyun Gözlem Ölçeği
Öğretmen ihtiyacın ötesinde oyun senaryosunda kalır.	Olgun Oyun Gözlem Ölçeği

Demografik Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formunda; cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm, öğrenim durumu, çalışılan kurum türü, çalışılan okul türü, mesleki deneyim, çalışılan yaş grubu, sınıf mevcudu bilgilerine yer verilmiştir.

Olgun Oyun Gözlem Ölçeği (OOGÖ). Olgun Oyun Gözlem Ölçeği (Mature Play Observational Tool) Germeroth ve ark. (2019) tarafından geliştirilmiştir. OOGÖ doğal sınıf ortamında yapılan gözlemlerde kullanılan bir ölçek olup çocukların olgun oyunlarının kalitesini değerlendirebilmek için geliştirilmiştir. Bir sınıf değerlendirme ölçeği olan OOGÖ, her sınıf için bir kez doldurulmaktadır. Ölçeğin çocuk ve öğretmen olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. OOGÖ ile olgun ve olgunlaşmamış oyunun özellikleri göz önünde bulundurularak çocukların -miş gibi oyunları, -miş gibi oyunu destekleyici yetişkin davranışları göz önünde bulundurularak öğretmenler değerlendirilmektedir.

Ölçeğin çocuk boyutunda; çocuklar tarafından oluşturulan materyaller, çocuk üst oyunu, oyun etkileşimleri, çocukların rol yapma oyunları, çocukların rol konuşmaları ve iletişimleri olmak üzere 5 madde bulunurken, öğretmen boyutunda; merkez yönetimi, planlanan oyun süresi ve öğretmen müdahalesi olmak üzere 3 madde bulunmaktadır. Toplam 8 maddeden oluşan OOGÖ, 4'lü likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin çocuk boyutunda çocukların oyun seviyeleri, olgunlaşmamış oyundan olgun oyuna doğru giden dört derece ile belirlenmektedir. Her bir derecenin altında kodlamanın yapılmasını sağlayacak özellikler sunulmuştur. Ölçeğin 1. ve 2. derecesinde olgunlaşmamış oyunun özelliklerine, 3. derecede gelişmekte olan oyunun özelliklerine, 4. derecede ise olgun oyunun özelliklerine yer verilmiştir. Ölçeğin öğretmen boyutunda ise, olgun oyunu hiç desteklememeden en uygun desteği sunmaya doğru giden dördü derecelendirme yapılmıştır. OOGÖ'de, her bir derece ile ilgili kodlama kriterlerine yer verilmiştir. Örneğin araştırmacının "*Çocuklar Tarafından Oluşturulan Materyaller*" maddesinin 4. derecesini kodlayabilmesi için, bu derecede belirtilen tüm özelliklerin sınıftaki çoğu çocuk için gözlemlenmiş olması gerekmektedir. Araştırmacı benzer şekilde diğer maddelerde belirtilen özellikleri göz önünde bulundurarak sınıf gözlem ölçeğinin çocuk ve öğretmen boyutlarını doldurmalıdır. Çocuk boyutu doldurulurken, çocukların tek başlarına değil birlikte değerlendirilmeleri gerekmektedir. Çünkü OOGÖ bir sınıf gözlem ölçeğidir. Bundan dolayı her bir sınıf gözlemi için, ölçeğin çocuk boyutu bir kez doldurulmalıdır. Her bir sınıf gözlemi için öğretmen boyutu da bir kez doldurulmalıdır. Ölçeğin çocuk boyutu doldurulurken, çocukların oyun davranışlarını devam ettirme süreleri ve oyundaki çocuk sayısı dikkate alınmalıdır. Ölçeğin çocuk boyutundan alınabilecek minimum puan 5, maximum puan 20'tir. Ölçeğin öğretmen boyutunda alınabilecek minimum puan 3, maximum puan 12'dir. OOGÖ'den alınabilecek en düşük puan 8 iken en yüksek puan 32'dir.

Ölçme aracının güvenilirliği için gözlemciler arası güvenilirliğe, geçerlilik için ise içerik, yapı ve yordama geçerliğine bakılmıştır. Ölçeğin ilk aşamadaki içerik ve yapı geçerliği için erken çocukluk eğitim öğretmenlerinden ve oyun uzmanlarından oluşan danışma grubu,

ölçeğin maddelerini değerlendirmiştir. Değerlendirmeler doğrultusunda yapılan düzeltmeler sonrasında sınıf gözlemlerinde ölçek kullanılmış ve gözlemler videolar ile kayıt altına alınmıştır. Alan uzmanları, videoları ve ölçek bulgularını inceleyerek ikinci kez değerlendirmelerde bulunmuştur. Çekilen videolar daha sonra diğer araştırmacıları eğitmek için ve gözlemciler arası güvenilirliği belirleyebilmek için kullanılmıştır. Eğitimler sonrasında gözlemciler arasında yüksek düzeyde güvenilirlik sağlanmıştır (Cronbach's $\alpha = .909$).

OOGÖ'nün yordama geçerliliğini inceleyebilmek için sınıfların ölçeğin çocuk ve öğretmen boyutundan aldıkları puanlar ve çocukların öz düzenleme, matematik ve okuryazarlık performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. OOGÖ, 26 sınıfta kullanılmıştır. 26 sınıfta serbest oyun saatinde bir saatlik video çekimleri yapılmış ve OOGÖ her bir sınıf için bir kez doldurulmuştur. Çocukların öz düzenleme becerileri "*Baş-ayak-diz-omuz görevi*", "*Geriye doğru sayı sayma görevi*" ve "*Kalem ile vurma görevi*" ile ölçülmüştür. Baş-ayak-diz-omuz görevinde çocuğun araştırmacının tersini yapması gerekmektedir. Örneğin araştırmacının çocuktan kafasına dokunmasını istemesi durumunda, çocuğun ayak parmaklarına dokunması gerekmektedir. Geriye doğru sayı sayma görevinde çocukların duydukları rakam sıralamasını tersinden söylemeleri gerekmektedir. Kalem ile vurma görevinde ise, yapılan vuruş sayısı kadar çocuğun masaya kalemlle vurması istenir. Çocukların matematik becerilerini değerlendirmek için "Matematik için Erken Değerlendirme Araçları" kullanılmıştır. Bu araçta sayıları dizme, karşılaştırma, toplama, çıkarma ve şekilleri tanıma ile ilgili maddeler yer almaktadır. Çocukların okuryazarlık becerilerini ölçebilmek için "Fonolojik Farkındalık Okuryazarlık Taraması" ölçeği ve "Renfrew Otobüs Hikayesi-Kuzey Amerika" testi kullanılmıştır. Fonolojik farkındalık okuryazarlık taraması ölçeği ile isim yazma, büyük ve küçük harfleri tanıma becerileri, Renfrew otobüs hikayesi testi ile ifade edici ve alıcı dil becerileri ölçülmüştür.

Araştırmada çok düzeyli modeller kullanılmıştır. Modeller Rlme4 paketi ile oluşturulmuş ve etki boyutları standartlaştırılmış betalar (β) olarak rapor edilmiştir. P değerleri ise lmerTest paketi ile üretilmiştir. Araştırma sonucunda, OOGÖ'nün çocuk

boyutundan daha yüksek puan alan çocukların daha iyi geriye doğru sayı sayma performansı ($\beta = .192$, $t = 2.13$, $p = .044$), daha yüksek matematik becerisi ($\beta = .300$, $t = 2.56$, $p = .018$), daha iyi isim yazma ($\beta = .260$, $t = 3.75$, $p < .001$) ve küçük harf tanıma becerisi ($\beta = .249$, $t = 2.08$, $p = .049$) gösterdiği tespit edilmiştir. OOGÖ'nün öğretmen boyutu ile çocukların matematik puanı ($\beta = .337$, $t = 3.06$; $p = .006$), kurşun kalem ile vurma performansı ($\beta = .189$, $t = 2.22$, $p = .039$) ve isim yazma becerisi ($\beta = .302$, $t = 4.94$, $p < .001$) arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre "Olgun Oyun Gözlem Ölçeği" çocukların olgun oyunlarını ve öğretmenlerin olgun oyunu desteklemeye düzeyini ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin kullanım iznini alabilmek için ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri olan Carrie Germeroth ile iletişime geçilmiştir. Araştırmacının, ölçek kullanımı için asenkron eğitimlere katılması ve güvenilirlik sertifikasının alınması gerektiğini belirtmesi üzerine ölçek eğitimi alınmıştır. Eğitimler tamamlandıktan sonra ana araştırmacı ile %83 uyum oranının elde edilmesi sonucunda ölçeğin kullanımına ilişkin güvenilirlik sertifikası alınmıştır.

Ölçeğin kullanım sertifikası alındıktan sonra Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Germeroth ve ark. (2019) tarafından geliştirilen ölçeğin İngilizce formu, İngilizce mütercim ve tercümanlık bölümü öğretim üyesi iki dil uzmanı tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. İki dil uzmanı tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılan bu çeviriler bir araya getirilerek bir yabancı dil, altı alan uzmanı ve iki Türkçe dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Çevirileri, yabancı dil uzmanı dilsel açıdan, alan uzmanları anlamsal ve kuramsal açıdan, Türkçe dil uzmanı Türkçe'ye uygunluk açısından incelemiştir. Uzmanlar tarafından belirtilen görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve güncellemeler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi tamamlandıktan sonra geri çeviri aşamasına geçilmiştir. Ölçek, her iki kültüre hâkim ve anadili Türkçe olan bir dil uzmanı tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Geri çeviri işleminden sonra orijinal

form ve geri çevrilmiş form karşılaştırılmış ve her iki formun birbiriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir (Seçer, 2015).

Verilerin Analizi

Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin geçerlilik analizlerinde yapı geçerliliğine bakılmıştır. Yapı geçerliği için AFA ve DFA faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. AFA faktör analizi SPSS 23.0 paket programı kullanılarak ve DFA analizi IBM SPSS Amos 23.00 programı kullanılarak yapılmıştır.

Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin güvenirlik analizlerinde Cronbach Alpha Katsayısı, Madde Toplam Puan Korelasyonu ve Alt %27 ve Üst %27 Grupların Madde Ortalama Puanları kullanılmıştır.

Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin öğretmen ve çocuk boyutu arasındaki ilişki korelasyon analizi yöntemiyle, öğretmen boyutunun çocuk boyutunu yordama düzeyi regresyon analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Nicel Aşamadan Nitel Aşamaya Bağlantı

Araştırmanın nicel aşamasında elde edilen sonuçlar, Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin çocuk ile öğretmen boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve öğretmen boyutunun çocuk boyutunu yordadığını göstermiştir. Ölçeğin öğretmen boyutunun çocuk boyutu üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nden yüksek puan 3 öğretmen ve düşük puan alan 3 öğretmen belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin olgun oyunu destekleme durumu, sınıf ortamında yapılan gözlemler ve anısal görüşmeler ile (Kara, 2021) derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasında uygun ve aşırı durum örnekleme yöntemleri kullanılmıştır (Patton, 2018). Araştırmacının Sinop ilinde ikamet etmesi nedeniyle zamandan tasarruf sağlayabilmek adına uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Açıklayıcı sıralı desende, nicel aşamadan nitel aşamaya geçişte aykırı durumların

belirlenmesi yaygın yaklaşımlardan biridir. Araştırmada nicel aşamada elde edilen verileri, nitel veriler ile derinlemesine inceleyebilmek (Creswell, 2020) için aşırı durum örnekleme kullanılmıştır.

Nitel Aşama

Bu bölümde nitel araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama süreci, veri toplama araçları, örnek veri toplama aracı, verilerin analizi, geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın nitel aşamasında durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması bir veya birden fazla durumun gözlem, görüşme ve dokümanlar gibi çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılarak derin ve yoğun betimlemelerin yapıldığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2021b). Durum çalışmalarının temel özelliği, belirlenen durumun veya durumların derinlemesine incelenmesidir. Bu desende belirlenen durum ile ilişkili olabilecek faktörler (ortam, kişiler, zaman vb.) bütüncül bir şekilde araştırılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Ayrıca durum çalışmalarında, nasıl ve neden sorularıyla olaylar çok yönlü ve detaylı bir şekilde ele alınır (Yin, 2014).

Durum araştırmalarında görüşme, gözlem ve dokümanlar gibi çoklu veri toplama yöntemleri kullanılarak veri çeşitliliği sağlanır. Elde edilen veriler, birbirini destekleyici şekilde sunularak araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği artırılır (Maxwell, 2022; Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu nedenle sınıf ortamında doğrudan gözlem yapılarak, sınıf ortamına ilişkin görsel dokümanlar (fotoğraf ve videolar) incelenerek ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Yapılan veri çeşitlemesi ile durumlar daha geniş bir bakış açısı ile ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Araştırmada durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır (Yin, 2014). Bu desende her bir durum önce kendi içinde bütüncül olarak

incelenmekte ardından durumlar birbirleriyle karşılaştırılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmadaki durumları belirleyebilmek için Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Olgun Oyun Gözlem Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin öğretmen boyutundan düşük puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenleri birinci durumu, yüksek puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenleri ise ikinci durumu oluşturmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmada gönüllü olarak yer almak isteyen ve Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nden düşük puan alan 3 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ve yüksek puan alan 3 erken çocukluk eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada etik kurallar gereği öğretmenlerin isimleri gizil tutulmuş ve kod isimler kullanılmıştır. Ölçeğin öğretmen boyutundan düşük puan alan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, yüksek puan alan öğretmenler Ö4, Ö5 ve Ö6 olarak belirtilmiştir. Katılımcıların ve sınıflarının genel özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların ve Sınıflarının Genel Özellikleri

Ad	Yaş	Öğrenim Durumu	Program	Kıdem Yılı	Okul Türü	Eğitim Süresi	Yaş Grubu	Sınıf Mevcudu
Ö1	36	Lisans	O.O.E.	13 yıl	Resmi Anasınıfı	Yarım	60-72 ay	15
Ö2	37	Lisans	O.O.E.	13 yıl	Resmi Anaokulu	Yarım	48-60 ay	21
Ö3	34	Lisans	O.O.E.	13 yıl	Resmi Anaokulu	Tam	48-60 ay	22
Ö4	36	Lisans	O.O.E.	5 yıl	Resmi Anasınıfı	Yarım	60-72 ay	15
Ö5	42	Lisans	Ç.G.	23 yıl	Resmi Anaokulu	Tam	60-72 ay	23
Ö6	33	Lisans	O.O.E.	11 yıl	Resmi Anaokulu	Yarım	48-60 ay	21

Not: O.O.E. : Okul Öncesi Eğitimi, Ç.G. : Çocuk Gelişimi

Tablo 3'te görüldüğü üzere tüm öğretmenler lisans mezunudur ve resmî kurumlarda çalışmaktadır. Ö3 ve Ö5 tam gün grubunda, Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö6 yarım gün grubunda çalışmaktadır. Katılımcıların ve sınıflarının OOGÖ'den aldıkları puanlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların ve Sınıflarının OOGÖ'den Aldıkları Puanlar

	ÇOCUK BOYUTU					Top. Puan	ÖĞRETMEN BOYUTU			Genel Puan
	ÇOM	ÇÜO	OE	ÇRYO	ÇRKİ		POS	ÖM	Top. Puan	
Durum 1	1.18	1.09	2.09	1.91	1.64	7.91	2	1	3	10.91
	1.40	1.80	1.80	1.80	1.80	8.60	2	1	3	11.60
	1.74	1.58	2.16	1.58	1.58	8.64	4	1	5	13.54
Durum 2	2.40	1.80	2.70	2.55	2.40	11.85	4	3	7	18.85
	2.82	2.35	2.65	2.71	2.47	13.00	4	3	7	20.00
	2.86	2.29	3.00	3.14	2.86	14.15	4	3	7	21.15

Not: ÇOM: Çocukların Oluşturduğu Materyaller, ÇÜO: Çocuk Üst Oyunu, OE: Oyun Etkileşimleri, ÇRYO: Çocukların Rol Yapma Oyunları, POS: Planlanan Oyun Süresi, ÖM: Öğretmen Müdahalesi, Top.: Toplam

Tablo 4'te görüldüğü üzere Durum 2'deki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar, Durum 1'deki öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklara göre OOGÖ'den daha yüksek puanlar almıştır. Bu sonuca göre, Durum 2'deki öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların daha ileri düzeyde oyunlar oynadığı söylenebilir.

Durum 2'deki öğretmenler ölçeğin öğretmen boyutunda 7 puan alırken, Durum 1'deki Ö1 ve Ö2, 3 puan; Ö3, 5 puan almıştır. Ölçeğin öğretmen müdahalesi maddesinden Ö1, Ö2 ve Ö3, 1 puan alırken; Ö4, Ö5 ve Ö6, 3 puan almıştır. Öğretmen müdahalesindeki birinci seviye (1 puan), öğretmenin çocukların oyunlarına odaklanmadığını ve oyun dışı işlerle meşgul olduğunu gösterirken (dahil olmayan rolü), üçüncü seviye (3 puan) öğretmenin çocukların oyununda aktif rol üstlendiğini (yardımcı oyuncu) göstermektedir. Nicel gözlem sonuçlarına göre, Durum 2'deki öğretmenlerin Durum 1'deki öğretmenlere göre öğretmen müdahalesi maddesinde daha üst düzeyde performans sergilediği söylenebilir. Durum 1'deki Ö1 ve Ö2, ölçeğin planlanan oyun süresi maddesinden 2 puan

(40 dk.) alırken, Durum 1'deki Ö3 ve Durum 2'deki tüm öğretmenler 4 puan (60 dk. ve üzeri) almıştır. Bu sonuca göre Ö3'ün, Ö4'ün, Ö5'in ve Ö6'nın, Ö1 ve Ö2'ye göre serbest oyuna daha fazla zaman ayırdığı söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde aşağıdaki sıralama takip edilmiştir.

1. Gönüllü bir öğretmenin sınıfında pilot nitel gözlem yapılmıştır.
2. Katılımcıların sınıflarında serbest oyun saatinde 4 gün boyunca nitel gözlemler yapılmıştır.
3. Boş sınıfların fotoğrafları ve videoları çekilmiştir.
4. 6 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ile online pilot görüşmeler yapılmıştır.
5. 6 kişiden uzman görüşü alınmıştır.
6. 1 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ile yüz yüze pilot görüşme yapılmıştır.
7. Katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

İyi tasarlanmış durum çalışmalarında doğrudan gözlemler, görüşmeler ve dokümanlar gibi çoklu veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesi yapılır (Yin, 2014). Bundan dolayı araştırmada “Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu”, görsel dokümanlar (fotoğraf ve videolar) ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada katılımcıların olgunu oyunu destekleme durumlarını inceleyebilmek için “Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu” kullanılmıştır. Sınıfın fiziksel özelliklerini detaylı ve derinlemesine incelemek için sınıflarda fotoğraf ve video çekimleri yapılmıştır. Katılımcıların olgun oyunu nasıl desteklediklerini ve neden desteklediklerini veya desteklemediklerini belirleyebilmek için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Örnek Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış gözlem formunda ve görsel dokümanlarda sorulara yer verilmediği için Tablo 5'te sadece yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan örnek sorulara yer verilmiştir.

Tablo 5

Veri Toplama Aracında Bulunan Sorular

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Çocuklar serbest oyun oynarken hangi rolünüzün/rollerinizin olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?	Görüşme Formu
Serbest oyun zamanında çocukların kendi oyunlarını planlamalarına yardımcı oluyor musunuz? (Cevap evet ise) Nasıl yardımcı oluyorsunuz? Yardımcı olma nedeninizi açıklayabilir misiniz? (Cevap hayır ise) Yardımcı olmama nedeninizi açıklayabilir misiniz?	Görüşme Formu
Sizce bir erken çocukluk eğitimi öğretmeni çocukların olgun oyun oynayabilmesi için neler yapmalıdır? Siz neler yapıyorsunuz?	Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu. Gözlem, insan davranışları ve insan davranışlarının gerçekleştiği bağlam hakkında, doğrudan bilgi edinmenin en etkili yollarından biridir (Maxwell, 2022). Araştırmada "Olgun Oyun Gözlem Ölçeği" ile yapılan bir günlük nicel gözlemlerin sınırlı olması, olgun oyuna ilişkin uygulamaların ve görüşlerin derinlemesine incelenilmek istenmesi nedeniyle, 6 erken çocukluk eğitimi öğretmenin sınıfında serbest oyun saatinde 4 gün boyunca nitel gözlemler yapılmıştır.

Creswell'e (2021b) göre araştırmacılar gözlem yaparken tam katılımcı, gözlemci olarak katılımcı, katılımcı olmayan gözlemci ve tam gözlemci olmak üzere çeşitli roller üstenebilirler. Katılımcı olmayan gözlemci rolündeki araştırmacı, çalışma alanındaki uygulamalara katılmaz ve gözlemin yapıldığı alanda kendisi için en uygun yerde incelenen durumu izler ve notlarını alır (Creswell, 2020). Araştırmada katılımcı olmayan gözlemci rolü üstlenilmiştir. Gözlem esnasında çocukların oyunlarına veya öğretmenlerin uygulamalarına dahil olunmamıştır. Sınıfta öğretmen ve çocukların rahatlıkla görülebileceği ve notların

kolaylıkla alınabileceği en uygun yere oturulmuştur. Gözlem esnasında öğretmenlerin davranışları, çocuklarla olan iletişimi ve etkileşimi araştırmacı tarafından not alınmıştır.

Araştırmada karma yöntemlerin açıklayıcı sıralı deseni kullanılmıştır. Bu desenin sınırlılıklarından biri nitel aşamadaki katılımcıların nicel bulgulara göre belirlenebilmesidir (Creswell & Plano-Clark, 2020). Uygulama izni başvurusunda bulunurken nitel aşamada yer alacak katılımcıların bilinmemesinden ötürü video çekimi izinlerinde gerekli olan gönüllü katılım ve onam formları MEB'e gönderilememiştir. Bundan dolayı öğretmenlerin serbest oyun saatindeki davranışlarının incelenebilmesi için video kayıtları yerine doğal ortam alınan gözlem notları kullanılmıştır.

Gözlem notlarının kaydedilebilmesi için araştırmacı tarafından "Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu" oluşturulmuştur. Gözlem formunda; gözlem numarası, gözlem tarihi, gözlem yeri, sınıf adı, çalışılan yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı, sınıfta bulunan öğrenme merkezleri ve serbest oyun süresi, araştırmanın amacı, kapsamı, betimleyici ve yansıtıcı notlar bölümlerine yer verilmiştir. Araştırmacının olaylar, kişiler veya ortam hakkında yorumunu katmaksızın aldığı notlar betimsel notlardır. Yansıtıcı notlar ise araştırmacı gözlemlerine ilişkin duygu ve düşüncelerini, tahminlerini, içgörülerini ve izlenimlerini yansıtır (Creswell, 2020). Gözlem sırasında alınan betimsel notlara örnek olarak "Öğretmen 'Mirza bununla oyunun bittiyse kaldırmalısın haydi.' dedi.", "Öğretmen çocuk sandalyesine oturdu ve yoklama aldı." cümleleri; yorumlayıcı notlara örnek olarak ise "Çocukların OOGÖ'nün çocuk boyutundan aldıkları ortalama puanın neden 2 olduğunu şimdi daha iyi anlıyorum. Öğretmen çocukların oyunlarına her gün katılmıyor.", "Bu alıntılara tezinde yer verebilirsin.", "Çocukların oyunlarını sürdürmekte bu kadar ısrarcı olmalarının nedeni içten güdümlü bir şekilde oyuna başlamaları." cümleleri verilebilir.

Sınıflarda gözlem yapmadan önce öğretmenlerin gözleme nasıl tepki verebilecekleri hakkında ön bilgi sahibi olabilmek, gözlem formunun kullanılabilirliğini değerlendirebilmek, gözlem tutma ve not alma becerilerini değerlendirebilmek adına (Glesne, 2020), bir erken çocukluk eğitimi sınıfında serbest oyun saatinde pilot gözlem yapılmıştır. Pilot gözlemede

herhangi bir sorunla karşılaşılmadığının tespit edilmesi üzerine, 6 katılımcının sınıfında serbest oyun saatinde “Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu” kullanılarak gözlemler yapılmıştır (EK-E).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Nitel araştırmalar kapsamında yapılan görüşmeler ile katılımcıların durum veya durumlar hakkında ne düşündükleri rahatlıkla belirlenebilir (Yin, 2014). Görüşmeler yapılandırma derecesine göre yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde durumlara ilişkin sorular önceden belirlenir ancak belirli bir soru sıralaması bulunmamaktadır. Araştırmacı ihtiyaç durumunda katılımcıların verdikleri cevaplara yönelik ek sorular sorabilir. Ya da katılımcı kendiliğinden bir sonraki soruyu cevaplamışsa aynı soru tekrar sorulmaz (Şentürk-Kara, 2021). Araştırmada görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde önceden belirlenen 6 soru sırayla yöneltilmiştir. Ancak katılımcının görüşme esnasında sonraki soruları kapsayacak şekilde açıklamalara yer vermesi durumunda aynı sorular tekrar sorulmamıştır. Örneğin katılımcıya “*Çocukların oyun senaryolarını geliştiriyor musunuz?*” sorusu sorulduğunda katılımcı oyun senaryosunu nasıl ve neden geliştirdiğini de açıklıyorsa, katılımcıya oyun senaryosunu neden ve nasıl geliştirdiği tekrar sorulmamıştır. Görüşmelerde açıklanan durumun detayları hakkında bilgi edinebilmek ve anlatılan durum hakkında detaylı keşifler yapabilmek için (Creswell, 2020); “*Neden böyle olduğunu düşünüyorsunuz? Bahsettiğiniz durumla ilgili başka ne gibi örnekler verebilirsiniz? Bahsettiğiniz durumu biraz daha açar mısınız?*” gibi detaylandırıcı sonda sorular ve “*Bu olay olurken siz nerede duruyordunuz? Oyunda neler yapıyordunuz? Bahsettiğiniz uygulamaları serbest oyun saatinde mi yaptınız? Oyunda hangi oyun materyallerini kullandınız? Etkinliğinizde kurbağa var mıydı?*” şeklinde aydınlatıcı sonda sorular sorulmuştur.

Patton (2018) görüşme sorularını deneyim ve davranış soruları, düşünce ve değer soruları, duygu ve his soruları, bilgi soruları, duyuşsal sorular ve geçmiş ile ilgili demografik sorular olmak üzere altı gruba ayırmıştır. Araştırmada “*Serbest oyun zamanında çocukların*

kendi oyun materyallerini oluşturmaları için onları teşvik ediyor musunuz? (Cevap evet ise) Nasıl teşvik ediyorsunuz?” gibi deneyim ve davranış soruları ile birlikte “*Sizce bir okul öncesi öğretmeni çocukların olgun oyun oynayabilmesi için neler yapmalıdır?*” şeklinde düşünce soruları sorulmuştur. Patton’a (2018) göre katılımcıların geçmişteki davranışlarını, duygu, düşünce ve niyetlerini gözlemleyemediğimiz için bu konular hakkında bilgi edinmek için katılımcılarla görüşmelerin yapılması gerekir. Bu şekilde onların geçmiş deneyimleri ve bakış açıları hakkında bilgi sahibi olabiliriz. Görüşmelerde sorulan deneyim soruları sayesinde, öğretmenlerin gözlemlerin yapılamadığı zamanlardaki davranışlarına ilişkin bilgiler edinilmiştir.

Görüşme sorularının hazırlanma sürecinde öncelikle araştırma konusuyla ilişkili olan çalışmalar ve bu çalışmalarda kullanılan görüşme soruları incelenmiştir. Ardından araştırmanın problem durumunu açıklığa kavuşturacak sorular araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Sorulan soruların uygunluğu, anlaşılabilirliği ve kullanılabilirliğinden emin olmak adına, 6 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler Sinop dışında ikamet etmelerinden ötürü görüşmeler, online platform üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bittikten sonra öğretmenlerden soruları eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri istenmiştir. 5 öğretmen soruların anlaşılır olduğunu belirtirken bir öğretmenin “*Çocukların oyun senaryolarını çeşitlendiriyor musunuz?*” sorusunun yeteri kadar anlaşılır olmadığını belirtmesi üzerine bu soru “*Çocukların oyun senaryolarını/içeriklerini geliştiriyor/çeşitlendiriyor musunuz?*” şeklinde güncellenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan pilot görüşmelerin ardından uzman görüş formu hazırlanmıştır. Uzman görüş formunda, araştırmanın konusu kısaca açıklanmıştır. Formda görüşme sorularına, uzmanların yorumlarını ve önerilerini yazabileceği bölümlere yer verilmiştir. Uzman görüş formu beş farklı uzmana gönderilmiştir. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda “*Serbest oyun zamanında çocukların kendi oyunlarını planlamalarına, a) yardımcı olduğunuzu belirtmişsiniz. Nasıl yardımcı oluyorsunuz? b) yardımcı olmadığınızı belirtmişsiniz. Neden yardımcı olmuyorsunuz?*” sorusu “*Serbest oyun zamanında*

çocukların kendi oyunlarını planlamalarına yardımcı oluyor musunuz? a) (Cevap evet ise) Nasıl yardımcı oluyorsunuz? Yardımcı olma nedeninizi açıklayabilir misiniz? b) (Cevap hayır ise) Yardımcı olmama nedeninizi açıklayabilir misiniz?" şeklinde düzeltilmiştir. Materyal oluşturmaya ve oyun senaryolarını geliştirmeye yönelik benzer şekilde sorulan sorular da yukarıdaki belirtilen şekilde düzeltilmiştir. Ayrıca bir uzmanın önerisi üzerine görüşme sorularına "*Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?"* sorusu eklenmiştir.

Uzmanların önerileri ve yorumları doğrultusunda güncellenen görüşme formu, Sinop ilinde çalışan bir erken çocukluk eğitimi öğretmeni ile yüz yüze görüşme tekniğiyle yapılan pilot görüşmede kullanılmıştır. Görüşme bitiminde öğretmenden görüşme sorularını değerlendirmesi istenilmiştir. Görüşme sorularının anlaşılır ve uygun bulunmasının ardından asıl uygulamaya geçilmiştir.

OOGÖ'nün öğretmen boyutundan düşük puan alan 3 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ve yüksek puan 3 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ile 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak birer kez yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmenler odası, boş sınıf ortamı ve araştırmacının ofisi olmak üzere farklı ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Ses kaydedici ile kayıt altına alınan görüşmeler ortalama olarak 45 dakika sürmüştür (EK-D).

Dokümanlar. Nitel araştırmalarda kullanılan bir diğer veri toplama yöntemi dokümanlardır. Dokümanlar, tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilirdiği gibi görüşmeyi ve gözlemi desteklemek amacıyla ek bilgi kaynakları olarak da kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada gözlem verilerini desteklemek amacıyla görsel dokümanlar (Merriam, 2018) kullanılmıştır. Katılımcılardan, boş sınıflarda fotoğrafların ve videoların çekilebileceği ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra boş sınıfların fotoğrafları ve videoları çekilmiştir. Öğrenme merkezlerinin ve materyallerin yer aldığı bu fotoğraf ve videolar analiz edilerek altı öğretmenin ortam düzenleyici rolü değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel aşamada elde edilen veriler, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde amaç, verilerin açıklamasını sağlayacak kategorilere erişmektir (Yıldırım & Şimşek, 2008). İçerik analiz ile hem nicel hem nitel veriler incelenebilmektedir (Elo & Kyngas, 2008). Nitel içerik analizinde, veriler sayısallaştırılabilir ve sıklık ifadelerine yer verilebilir (Vaismoradi ve ark., 2013). İçerik analizinde veriler, tümevarımsal veya tümdengelimsel analiz yöntemleri ile incelenir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda iki analiz yöntemi birlikte de kullanılabilir (Merriam, 2018). Tümevarımsal analizde veriler incelenerek kod, kategori ve temalar oluşturulur. Tümdengelimsel analizde ise kategoriler önceden belirlenir ve verilerin kategorilerle bağlantısı kurulur (Patton, 2018). Bir kuram veya model göz önünde bulundurularak genel özele doğru gidilir (Elo & Kyngas, 2008).

İçerik analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada, gözlem verileri kod, kategori ve temalar üzerinden incelenmiş ve öğretmenlerin davranışlarına ilişkin kodların ve kategorilerin frekans bilgilerine yer verilmiştir. Görüşme verilerinde ise frekans bilgileri kullanılmamış, kod, kategori ve temalara yer verilmiştir. Araştırmada olgun oyun ile ilgili çalışmaların incelenmesi sonucunda temalar ve kategoriler önceden belirlenmiştir. Bir diğer deyişle veriler başlangıçta tümevarımsal analiz tekniği ile incelenmiştir. Ancak gözlem ve görüşme verilerinin incelenmesi sürecinde kategorilerde değişiklik yapılarak ve yeni kategoriler eklenerek tümevarımsal analiz tekniğinden de yararlanılmıştır. Bu anlamda araştırmada hem tümdengelimsel hem de tümevarımsal analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada gözlem ve görüşme verileri in vivo, yapısal, kavram, nedensellik kodlama yöntemleri kullanılarak kodlanmıştır. In vivo kodlamada katılımcıların gerçek sözleri kullanılarak kodlama yapılır (Saldana, 2022). Örneğin araştırmada “*Bir okul öncesi öğretmenin çocukların olgun oyun oynayabilmesi için neler yapmalıdır?*” sorusuna verilen “*O yüzden ben öğretmenin çok iyi bir rol model olması gerektiğini düşünüyorum.*” yanıtı üzere bu bölüm “rol model olma” olarak kodlanmıştır. Yapısal kodlama soru temelli bir kodlama yöntemi olup katılımcıların her bir soruya verdikleri cevaplar bir arada kodlanarak

kodlar arasındaki benzerlik, farklılık ve ilişkiler incelenir. Araştırmada tüm öğretmenlere olgun oyunu destekleme durumlarına yönelik sorular sorulmuş ve verilen cevaplar karşılaştırılarak incelenmiştir. Bir diğer kodlama yöntemi olan kavram kodlama, gözlemlenen davranıştan ziyade görünenin ardındaki anlamları içerir. Örneğin öğretmenlerin oyun materyallerinin kullanım zamanını ve yerini belirlemeye yönelik davranışları “yönetici rolü” ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmada sıklıkla kullanılan nedensellik kodlama yöntemi ise, neden sorusuna verilen cevapların kodlanmasını veya katılımcıların çünkü, bundan dolayı ve bu yüzden gibi ifadelerinin yer aldığı bölümlerin kodlamasını içerir. Araştırmada, katılımcıların neden sorusuna verdikleri doğrudan yanıtlar ile neden sonuç ilişkisini kendiliğinden kurdukları yerler, nedensellik kodlama yöntemiyle kodlanmıştır.

Araştırmada başlangıçta nitel verilere daha hâkim olabilmek amacıyla pilot görüşmelerin deşifreleri kâğıt üzerinde kodlanmıştır. Kodlamalar yapılırken birinci aşamada nedensellik kodlama yöntemi ikinci aşamada örüntü kodlama yöntemi kullanılmıştır. Pilot kodlamaların ardından asıl araştırma verileri MAXQDA 24 yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada çoklu durum deseni kullanılmasından ötürü öncelikle her bir durum MAXQDA 24 programının hiyerarşik kod-alt kod modeli kullanılarak kendi içinde analiz edilmiştir. Ardından durumlar, programda yer alan iki vaka modeli kullanılarak karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda araştırmanın güvenirliliğini ve geçerliliğini sağlamak adına kullanılan çeşitli stratejiler bulunmaktadır (Creswell, 2021b). Bu stratejiler geçerlilik ve güvenirlilik stratejileri olmak üzere iki başlıkta ele alınacaktır.

Geçerlilik Stratejileri. Nitel araştırmalarda geçerlilik, verilerin doğruluğunu temsil etmekle beraber (Creswell, 2021b) bulguların dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymamasıyla ve sonuçların farklı durumlara uygulanıp uygulanamamasıyla ilgilidir (Merriam, 2018). Geçerliliği sağlamak adına uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, veri çeşitlemesi, akran değerlendirmesi, olumsuz durum analizi, katılımcı onayı, yoğun betimlemeler ve dış

denetimler yapılabilir (Creswell & Miller, 2000). Araştırmacılara önerilen en az iki geçerlilik stratejisinin kullanılmasıdır (Creswell, 2021b). Araştırmada geçerliliği artırmak adına kullanılan stratejilere aşağıda yer verilmiştir.

Veri Çeşitlemesi. Araştırmacılar, çoklu veri toplama yöntemlerini ve kaynakları kullanılarak veri çeşitlemesi yapabilirler (Merriam, 2018). Araştırmada karma yöntemler araştırması uygulanarak ve nicel ve nitel gözlem, görüşme ve görsel dokümanlar gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmış ve bu şekilde bulguların geçerliliği artırılmıştır.

Akran Değerlendirmesi. Araştırmada elde edilen verilerin başka bir araştırmacı tarafından incelenmesi, değerlendirilmesi ve kontrol edilmesidir (Merriam, 2018). Araştırmada araştırmacıyla benzer konuları çalışan bir başka doktora öğrencisi ile görüşmeler yapılarak kodlar üzerinde tartışılmış ve güncellemeler yapılmıştır. Akran incelemesi sonrasında “Plan” kodu “Günlük eğitim akışı” ve “Çocuğun sosyal oyun oynayabilmesini sağlama” kodu “Çocuğun sosyalleşmesini sağlama” olarak değiştirilmiştir.

Katılımcı Onayı. Katılımcılardan bulguları incelemeleri, değerlendirmeleri ve geri bildirimler vermeleri istenerek (Miles & Huberman, 2021) araştırmacının geçerliliği artırabilir. Stake’e (1995) göre katılımcıların durum çalışmalarının yönlendirilmesinde etkili rolleri bulunmaktadır. Araştırmada kodlu görüşme deşifreleri, Sinop merkezde yaşayan 2 katılımcıya mesaj ile gönderilmiştir. Ayancık ilinde yaşayan 4 katılımcıya ise birebir teslim edilmiştir. Katılımcılardan kodları incelemeleri ve değerlendirmeleri istenmiştir. 2 kod dışında tüm kodların uygun olduğu katılımcılar tarafından teyit edilmiştir. Bir katılımcının “yönlendirme” kodunun “önerilerde bulunma” olarak değiştirmesi gerektiğini belirtmesi üzerine kod belirtildiği gibi değiştirilmiştir. Diğer bir katılımcının “temaya uygun fiziksel ortamı düzenleme” kodunu uygun bulmaması üzerine bu kod “yeni ve artık materyaller sunma” olarak güncellenmiştir.

Yoğun Betimlemeler. Durumlarla ilgili yapılan detaylı tanımlamalar, açıklamalar ve betimlemeler ile bilgilerin okuyucuya aktarılması sağlanır (Creswell, 2021b; Merriam, 2018).

Araştırmada gözlem ve görüşme bulguları açıklanırken katılımcılara ait doğrudan alıntılara ve gözlem notlarına sıklıkla yer verilmiştir.

Dış Denetimler. Danışman veya uzman bir kişi tarafından verilerin incelenmesi, doğruluğunun kontrol edilmesi bir diğer geçerlilik stratejisidir (Creswell, 2021b). Araştırmada oluşturulan kod, kategori ve temalar danışman hoca tarafından incelenmesi sonucunda “oyuncu” kategorisi altındaki “çocukla ilgili nedenler” ve “öğretmen ile ilgili nedenler” kategoriler çıkarılmıştır. “Güvenliği sağlayıcı” kategorisinde öğretmenin neden bu rolü üstlendiğiyle ilgili olan tüm kodlar (örn. argo sözcük kullanma, oyuncakları atma vb.) silinmiş yerine diğer kategorilerde olduğu gibi öğretmenin ne yaptığıyla ilgili kodlar (sözlü uyarma ve müdahale) eklenmiştir.

Güvenirlilik Stratejileri. Araştırmanın güvenirliğini artırmak için görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış, deşifre programı ile yazıya aktarılmış ve kodlayıcılar arası uzlaşma sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası uzlaşma, bir ya da daha fazla ek kodlayıcının nitel verileri kodlamasını ve kodların karşılaştırılarak uzlaşma oranının belirlenmesini içerir (Creswell, 2019). Araştırmada öncelikle kodların, tanımlarının ve örnek ifadelerin yer aldığı bir kod çizelgesi hazırlanmıştır. İkinci kodlayıcı ile online görüşme yapılarak kod çizelgesi incelenmiş ve güncellenmiştir. Görüşme metinleri, güncellenmiş kod çizelgesi kullanılarak iki kodlayıcı tarafından MAXQDA aracılığıyla kodlanmıştır. Programda uzlaşma oranı, belgede kod varlığı, belgede kod frekansı ve bölümlerdeki kod çakışması uzlaşım türleriyle hesaplanabilmektedir. Araştırmada belgede kod varlığı uzlaşım türü kullanılarak uzlaşma oranı hesaplanmıştır. Bu uzlaşım türünde kodlayıcıların metin üzerinde aynı kodları kullanıp kullanmadıkları karşılaştırılmaktadır. Kodlayıcılar, her bir katılımcı için aynı iki soruyu kodlamıştır. Yapılan kodlamalar karşılaştırıldığında kodlayıcılar arasında %71.73'lük uzlaşmanın sağlandığı tespit edilmiştir. Miles & Huberman'a (2021) göre kodlayıcılar arasındaki %70 ve üzerindeki uzlaşmalar güvenirliğin sağlandığını göstermektedir. Bu sonuca göre kodlayıcılar arasındaki %71.73'lük uyum kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bulgular

Araştırmada açıklayıcı sıralı desenin kullanılmasından ötürü bu bölümde önce nicel bulgulara ardından nitel bulgulara en son birleştirilmiş bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

Bu bölümde Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlik bulgularına, ölçeğin betimsel istatistiklerine, ölçeğin çocuk ve öğretmen boyutu arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara, ölçeğin öğretmen boyutunun çocuk boyutunu yordamasına ilişkin regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik Bulguları

Bu bölümünde araştırmmanın birinci alt problemi olan “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Geçerlilik Bulguları. Ölçeğin yapı geçerliliği için açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Yapı Geçerliliği. OOGÖ'nün 72 sınıfta uygulanması sonucunda, tüm öğretmenlerin ölçeğinin öğretmen boyutundaki “Merkez Yönetimi” maddesinde birinci seviyede performans sergilediği saptanmıştır. Bu seviyedeki öğretmenler, çocukların merkez seçimi yapmaları için belli bir sistem (planlama çarkı, cep tablosu, klipsler vb.) kullanmamaktadır. Ölçek uyarlama çalışmalarında, ölçekte bulunan bir maddenin kültüre uygun olmaması durumunda değiştirilmesi veya çıkartılması gerekmektedir (Acar-Güvendir & Özer-Özkan, 2015; Akbaş & Korkmaz, 2007). Araştırmada “Merkez Yönetimi” maddesinin değiştirilmesi mümkün olmadığı için bu madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapı geçerliliğine yönelik analizler, çocuk alt boyutunda beş, öğretmen alt boyutunda iki madde olmak üzere toplam yedi madde üzerinden yapılmıştır.

Araştırmada yer alan 72 sınıfın okul idarecilerinden, öğretmenlerinden ve çocukların ailelerinden izin almak için yeterli sürenin bulunmamasından dolayı video çekimleri için MEB'e uygulama izni başvurusunda bulunulamamıştır. Bundan dolayı orijinal çalışmada olduğu gibi sınıflarda video çekimleri yapılamamıştır. Bunun yerine 10 ön lisans öğrencisine 13 saatlik teorik ve uygulamalı ölçek eğitimi verilmiştir. Ana araştırmacı ile birlikte 11 gözlemci doğal sınıf ortamında serbest oyun saatinde bir kez doğrudan gözlem yapmıştır. Sınıflarda video çekimleri yapılamadığı için orijinal ölçekte olduğu gibi tüm çocuklar birlikte değerlendirilememiş ve her sınıf için bir ölçek doldurulamamıştır. Bunun yerine kodlamalar oyun grupları üzerinden yapılmış ve oyun oynayan her bir çocuk grubu için ölçek bir kez doldurulmuştur. Araştırmada 72 sınıfta toplamda 314 oyun grubu gözlemlendiği için 314 ölçek verisi elde edilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri de 314 ölçek verisi üzerinden yapılmıştır.

OOGÖ'nün yapı geçerliliğini tespit edebilmek ve faktör yapısını ortaya koyabilmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA analizinde, sık ve kolay kullanılan yöntem bir olması nedeniyle temel bileşenler (principal components) yöntemi ve faktörler arasında ilişkinin olduğu düşünülmesinden ötürü doğrudan eğik döndürme (direct oblimin) yöntemi kullanılmıştır (Çokluk ve ark., 2021).

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği değeri 0.875 olarak bulunmuştur. Bu değer 0.50'nin üzerinde olması örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Her madde için hesaplanan KMO değeri en düşük 0.625 olarak bulunmuş ve bu sonuç ile örneklemin yeterli olduğunu doğrulanmıştır. Ayrıca Barlett Testi sonucunda maddeler arasındaki korelasyon değerinin $\chi^2(21) = 1523.735$; $p < 0.05$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç maddeler arasındaki korelasyonun AFA için yeterli büyüklükte olduğunu göstermektedir.

AFA sonucunda, 7 maddeden oluşan OOGÖ'nün 2 alt boyutlu (faktörlü) bir yapıdan oluştuğu ve bu 2 faktörün toplam varyansın %77.48'ni açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre OOGÖ'nün geçerli özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alt boyutlardan ilki

varyansın %59.43'nü, ikincisi ise %18.04'ünü açıklamaktadır. Tablo 6'da maddelerin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 6

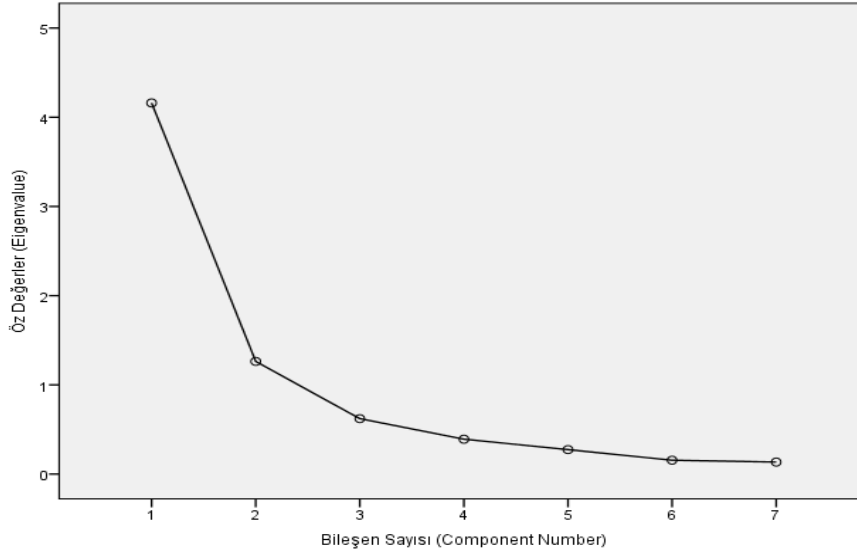
Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin Faktör Analizi Bulguları

Maddeler	Faktör Yüğü	
	Çocuk	Öğretmen
1. Çocukların Oluşturduğu Materyaller	0.826	
2. Çocuk Üst-Oyunu	0.889	
3. Oyun Etkileşimleri	0.923	
4. Çocukların Rol Yapma Oyunu	0.930	
5. Oyun Sırasında Çocukların Rol Konuşmaları ve İletişimleri	0.921	
6. Planlanan Oyun Süresi		0.840
7. Öğretmen Müdahalesi		0.820
Öz Değer	4.160	1.263
Açıklanan Varyans	59.434	18.043
Açıklanan Toplam Varyans	77.478	

Tablo 6'da görüldüğü üzere alt boyutlardan ilki 5 maddeden (1-5. maddeler), ikincisi 2 maddeden (6-7. maddeler) oluşmaktadır. En düşük faktör yükü 0.820 olarak tespit edilmiştir. 0.40 ve üzerindeki faktör yükleri ideal olarak kabul edildiği için (Field, 2013) maddelerin faktörlere önemli düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. OOGÖ, orijinal çalışmada olduğu gibi iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin birinci boyutunda yer alan 5 madde ile çocukların oyun davranışları değerlendirildiği için, orijinal çalışmada olduğu gibi bu bölüm çocuk boyutu olarak adlandırılmıştır. İkinci boyutta bulunan 2 madde, öğretmenlerin olgun oyunu destekleyici uygulamaları ile ilgili olduğu için, yine orijinal çalışmada olduğu gibi bu bölüm öğretmen boyutu olarak adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan faktör sayısını netleştirebilmek için kullanılan yamaç birikinti grafiğine (scree plot) Şekil 4'te yer verilmiştir.

Şekil 4

Yamaç-Birikinti Grafiği



Şekil 4'te iki kırılma noktası olmasından dolayı ölçeğin iki faktörlü yapısı olduğu görülmektedir. Bu aşamaya kadar tespit edilen yapının doğrulanması amacıyla son aşamada doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Tespit edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7

Uyum İyiliği İndekslerine Ait Bulgular

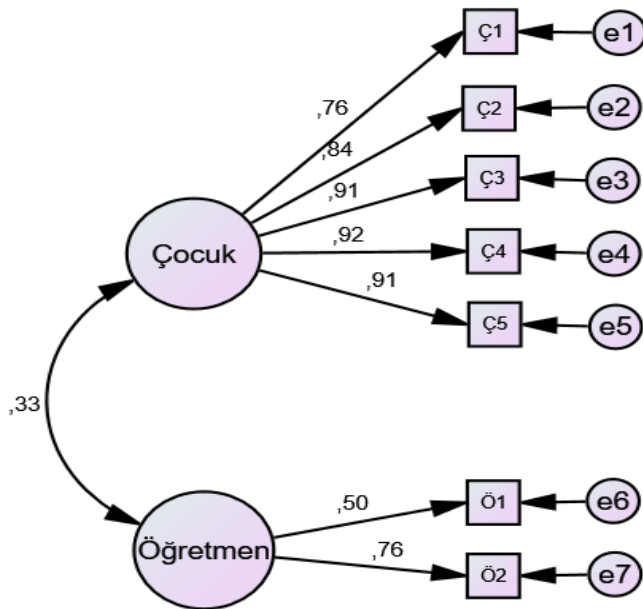
Uyum İndeksleri	Uyum Değeri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Sonuç
CMIN/Sd	2.704*	$0 \leq \text{CMIN/Sd} \leq 2$	$2 \leq \chi^2/\text{Sd} \leq 3$	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	0.938**	$0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1$	$0.85 \leq \text{AGFI} \leq 0.90$	İyi Uyum
GFI	0.971**	$0.95 \leq \text{GFI} \leq 1$	$0.90 \leq \text{GFI} \leq 0.95$	İyi Uyum
NFI	0.977**	$0.95 \leq \text{NFI} \leq 1$	$0.90 \leq \text{NFI} \leq 0.95$	İyi Uyum
CFI	0.985**	$0.95 \leq \text{CFI} \leq 1$	$0.90 \leq \text{CFI} \leq 0.95$	İyi Uyum
IFI	0.985**	$0.95 \leq \text{IFI} \leq 1$	$0.90 \leq \text{IFI} \leq 0.95$	İyi Uyum
TLI	0.976**	$0.95 \leq \text{TLI} \leq 1$	$0.90 \leq \text{TLI} \leq 0.95$	İyi Uyum
RMSEA	0.74*	$0.00 \leq \text{RMSEA} \leq 0.05$	$0.05 \leq \text{RMSEA} \leq 0.08$	Kabul Edilebilir Uyum

Not: ** Mükemmel Uyum, * Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 7 incelendiğinde iki faktörlü olan ölçeğe göre hesaplanan uyum indekslerinin referans aralıklarında olduğu görülmektedir CMIN/Sd (Kline, 2011) ve RMSEA (Browne & Cudeck, 1993) uyum parametrelerinde kabul edilebilir uyum, AGFI (Schermelleh-Engel ve ark., 2003), GFI, CFI, IFI (Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh ve ark., 2006), NFI ve TLI (Byrne, 2011) parametrelerinde iyi uyum düzeyine ulaşıldığı görülmektedir. Şekil 5'te Olgun Oyun Ölçeği'nin DFA analizi path diyagramına yer verilmiştir.

Şekil 5

Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı



Şekil 5'e göre faktör yük değerleri 0.50 ile 0.92 arasında değişmektedir. Faktör yüklerinin 0.32 olması zayıf, 0.45 olması orta, 0.55 olması iyi, 0.63 olması çok iyi, 0.71 ve üzerinde olması mükemmel olarak kabul edilmektedir (Comrey & Lee, 2013). Bu sonuçlara göre tüm faktör yüklerinin beklenen uyumu gösterdiği söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular. OOGÖ'nün güvenilirliğini belirleyebilmek için, Cronbach Alpha Katsayısına, Madde Toplam Puan Korelasyonuna ve Alt %27 ve Üst %27 Grupların Madde Ortalama Puanlarına bakılmıştır.

Cronbach Alpha Katsayısı. OOGÖ'nün güvenilirliğini tespit edebilmek amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin güvenilirliğinin $\alpha=0.863$ olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre OOGÖ yüksek güvenilirliğe sahip bir ölçme aracıdır (Alpar, 2016).

Madde Toplam Puan Korelasyonu. OOGÖ'de yer alan 7 maddenin madde-toplam korelasyonu Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

OOGÖ'nün Madde Toplam Korelasyonu

Değişkenler	Ölçek Maddeleri	Madde Toplam Korelasyonu
Çocuk Boyutu	Ç1	.710
	Ç2	.786
	Ç3	.829
	Ç4	.840
	Ç5	.833
Öğretmen Boyutu	Ö1	.201
	Ö2	.311

Tablo 8'de OOGÖ'de bulunan 7 maddenin madde-toplam puan korelasyon katsayılarının $.201 \leq r \leq .840$ aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan 1 maddenin $.30 \leq r \leq .39$ aralığında olması "*iyi derecede bir madde*" ve 5 maddenin $r \geq .40$ olması "*çok iyi bir madde*" olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu sonuçlara göre ölçekte bulunan maddelerin genel anlamda güvenilirliğe anlamlı düzeyde katkı sağladığı söylenebilir.

Alt %27 ve Üst %27 Grupların Madde Ortalama Puanları. OOGÖ'den yüksek ve düşük puan alan grupların madde ortalama puanları Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

OOGÖ'nün Alt %27 ve Üst %27 Grupların Madde Ortalama Puanları için T Testi Sonuçları

Madde	Grup	N	\bar{x}	Sd	t
1	Alt	85	1.0941	.33179	-19.313*
	Üst	85	3.0824	.88924	

2	Alt	85	1.0235	.15248	-30.230*
	Üst	85	2.8353	.53111	
3	Alt	85	1.0706	.25766	-47.907*
	Üst	85	3.8000	.45774	
4	Alt	85	1.1176	.32410	-28.981*
	Üst	85	3.5412	.69954	
5	Alt	85	1.0353	.18562	-33.273*
	Üst	85	3.5765	.67922	
6	Alt	85	2.6235	1.21476	-6.285*
	Üst	85	3.6000	.75907	
7	Alt	85	1.5059	.54823	-7.651*
	Üst	85	2.1647	.57419	

Not: *p < .01

Tablo 9’da görüldüğü üzere yüksek ve düşük puan gruplarında yer alan katılımcıların her bir maddedeki puan ortalamaları birbirinden farklılık göstermektedir. T testi sonuçlarına göre ölçekte yer alan tüm maddeler ölçüğe anlamlı katkı sağlamaktadır. Bu sonuçlara göre geliştirilen ölçüğün ayırt edicilik gücünün yüksek olduğu söylenebilir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik. OOGÖ’nün geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları tamamlandıktan sonra ders performansı yüksek ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 10 ön lisans öğrencisi belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilere olgun oyun ve Olgun Oyun Gözlem Ölçeği’nin kullanımı ile ilgili 3 saatlik teorik eğitim verilmiştir. Eğitimin ardından ölçüğün her bir maddesi ile ilgili çekilmiş videolar izlenerek ölçek kodlamaları yapılmıştır. Araştırmacının ölçek kodlaması ile diğer gözlemcilerin kodlamaları karşılaştırılmış ve kodlamalardaki farklılıklar üzerine tartışılmıştır. Ölçek kullanımına ilişkin video temelli 5 saatlik uygulamalı eğitimlerin ardından, on gözlemci üçerli ve ikişerli gruplar halinde doğal sınıf ortamında serbest oyun saatinde birer kez gözlem yapmış ve OOGÖ’yü doldurmuştur. Aynı sınıflarda gözlem yapan gözlemcilerin ölçek kodlamaları arasındaki farklılıklar, ölçüğe alınan notlar da dikkate alınarak araştırmacı ile birlikte tartışılmıştır.

Kodlamalarda görüş birliğine varılmasından sonra araştırmacı tarafından bir anasınıfında serbest oyun saatinde video çekimi yapılmıştır. Araştırmacı ve gözlemciler tarafından video izlenerek OOGÖ kodlanmıştır. Araştırmada 2’den fazla gözlemci, olması

nedeniyle Fleiss'in Kappa katsayısı kullanılarak gözlemciler arası uyuma bakılmıştır. Gözlemciler arası uyum değeri $\kappa(11)=0.839$ olarak bulunmuştur. Kappa değerinin 0.75 ve üzerinde olması gözlemciler arasında mükemmel düzeyde uyumun olduğunu göstermektedir (Fleiss ve ark., 2013). Gözlemciler arası uyumun sağlanmasından sonra OOGÖ, 72 sınıfta yapılan nicel gözlemlerde kullanılmıştır.

Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin Betimsel İstatistikleri

Orijinal ölçekte betimsel istatistikler, her bir sınıf için tek bir ölçek verisi üzerinden hesaplanmıştır. Bundan dolayı OOGÖ'nün betimsel, korelasyon ve regresyon analizlerinin yapılabilmesi için ölçeğin çocuk boyutu için aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır. Sınıfta oyun oynayan her bir çocuk grubunun, ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının alınması ile 72 sınıfa ait ortalama değerlere ulaşılmıştır. Aritmetik ortalama değeri sadece çocuk boyutu için kullanılmıştır. Ölçeğin öğretmen boyutu için orijinal ölçekte olduğu gibi 1'den 4'e kadar puanlamalar yapılmıştır. OOGÖ'nün alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

OOGÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	n	Min.	Max.	\bar{x}^2	s
Çocuk Boyutu	72	1.00	3.91	2.17	0.58
Çocukların Oluşturduğu Materyaller	72	1.00	4.00	2.04	0.63
Çocuk Üst Oyunu	72	1.00	3.55	1.85	0.47
Oyun Etkileşimleri	72	1.00	4.00	2.46	0.69
Çocukların Rol Yapma Oyunları	72	1.00	4.00	2.30	0.65
Oyun Sırasında Çocukların Rol Konuşmaları ve İletişimleri	72	1.00	4.00	2.21	0.71
Öğretmen Boyutu	72	1.00	3.50	2.49	0.73
Planlanan Oyun Süresi	72	1.00	4.00	3.13	1.10
Öğretmen Müdahalesi	72	1.00	3.00	1.85	0.62

Tablo 10'da belirtildiği üzere çocukların puan ortalamaları 2.17 ± 0.58 ; öğretmenlerin puan ortalamaları 2.49 ± 0.73 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar (1-4 puan) göz önünde bulundurulduğunda çocukların düşük düzeyde -miş

gibi oyunlar oynadığı söylemek mümkündür. Serbest oyuna ayrılan ortalama süreye ilişkin sonuca göre ($\bar{x}=3.13$), öğretmenlerin serbest oyuna yeterli süreyi ayırdığı; öğretmen müdahalesi maddesinin sonucuna göre ($\bar{x}=2.49$) öğretmenlerin çocukların oyunlarını yeterli düzeyde desteklemediği söylenebilir.

OOGÖ'nün öğretmen boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

OOGÖ'nün Öğretmen Boyutundaki Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler	N	Yüzde (%)
Planlanan Oyun Süresi		
Seviye 1 (30 dakika)	8	11.1
Seviye 2 (40 dakika)	15	20.8
Seviye 3 (50 dakika)	9	12.5
Seviye 4 (60 dakika ve üzeri)	40	55.6
Toplam	72	100.0
Öğretmen Müdahalesi		
Seviye 1	20	27.8
Seviye 2	43	59.7
Seviye 3	9	12.5
Seviye 4	0	0.0
Toplam	72	100.0

Tablo 11'de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu serbest oyuna bir saat ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Öğretmen müdahalesinde dördüncü seviyede performans gösteren öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu (n=43), oyunu ikinci seviyede desteklerken sadece 9 öğretmen üçüncü seviyede desteklemektedir.

Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin Öğretmen ve Çocuk Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın ikinci alt problemi olan "Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin çocuk ve öğretmen boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. OOGÖ'nün çocuk ve öğretmen boyutu arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 12'te yer verilmiştir.

Tablo 12*OOGÖ'nün Çocuk ve Öğretmen Boyutu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular*

		Çocuk Boyutu
Öğretmen Boyutu	Pearson r	0.504**
	p	0.000
	n	72

Not: **p < 0.01

Tablo 12'ye göre OOGÖ'nün öğretmen ve çocuk boyutu arasında orta düzeyde pozitif ($r=0.504$) ve anlamlı ($p<0.01$) bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeyleri ve çocukların olgun oyun seviyeleri, orta düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak birlikte artmaktadır.

Olgun Oyun Gözlem Ölçeğinin Öğretmen Boyutunun Çocuk Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin öğretmen boyutu çocuk boyutunu yordamakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. OOGÖ'nün öğretmen boyutunun çocuk boyutunu yordama durumunun değerlendirilmesi için yapılan basit regresyon analizi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13*OOGÖ'nün Öğretmen Boyutunun Çocuk Boyutunu Yordama Durumu*

		Standardize Olmayan Katsayılar	Standardize Katsayılar					
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	b	Std. Hat a	β	t	p	b için %95 GA	
							Alt Sınır	Üst Sınır
Çocuk Boyutu	(Sabit)	1.165	.215		5.426	.000	.737	1.593
	Öğretmen Boyutu	.405	.083	.504	4.881	.000	.239	.570

Not: $F(1,70) = 23.828$, $p = 0.00$; $R^2 = 0.254$; Durbin-Watson = 1.643.

Tablo 13'e göre kurulan model anlamlıdır ($F(1,70) = 23.828, p=0.00$). Öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeyi, çocukların olgun oyun seviyelerindeki değişimin %25'ini (R^2) açıklamaktadır. Öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeyi, çocukların olgun oyunlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($p=0.00$).

Nitel Bulgular

Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin öğretmen boyutundan düşük puan alan öğretmenler birinci durumu oluştururken, yüksek puan alan öğretmenler ikinci durumu oluşturmaktadır. Birinci durumda yer alan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 olarak, ikinci durumda yer alan öğretmenler Ö4, Ö5, Ö6 olarak belirtilmiştir. Nitel bulgular sunulurken öncelikle Durum 1'in gözlem ve görüşme bulgularına, ardından Durum 2'nin gözlem ve görüşme bulgularına, son olarak Durum 1 ve Durum 2'nin karşılaştırmalı gözlem ve görüşme bulgularına yer verilmiştir.

Durum 1

Bu bölümde öncelikle OOGÖ'den düşük puan alan Ö1'in, Ö2'nin ve Ö3'ün sınıflarında yapılan gözlemlere ilişkin bulgulara ardından öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularına yer verilmiştir.

Gözlem Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nden düşük puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamaları nasıldır?" ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Durum 1'deki öğretmenlerin sınıflarında yapılan 4 günlük gözlemler sonucunda, öğretmenlerin olgun oyuna ilişkin uygulamaları "Serbest Oyundaki Öğretmen Rollerini" ve "Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu" olmak üzere iki tema üzerinden incelenmiştir. Öğretmenlerin olgun oyun uygulamaları ile ilgili tema, kategori ve kodlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14*Öğretmenlerin Olgun Oyuna İlişkin Uygulamaları*

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Serbest Oyundaki Öğretmen Rollerini	Dahil Olmayan	• Etkinlik hazırlığı yapma	42
		• Sınıftan ayrılma	25
		• Başkalarıyla görüşme	17
		• Cep telefonu kullanma	16
		• Evrak işlerini yapma	8
		• Ödevleri inceleme ve düzenleme	8
		• Dolabı düzenleme	1
	Güvenliği Sağlayıcı	• Sözlü uyarma	40
		• Müdahale etme	4
	Yönetici	• Oyun materyalinin kullanımını belirleme	17
	Yeniden Yönlendiren	• Erken akademik becerilerle ilgili çalışmalara yönlendirme	2
		• Erken akademik becerilerle ilgili sorular sorma	2
		• Etkinlikler hakkında konuşma	1
	İzleyici	• İzleme	22
• Olumlu geri bildirim verme		11	
• Soru sorma		6	
Ortam Düzenleyici	• Sınıfın genişliği		
	• Öğrenme merkezleri		
	• Serbest oyun süresi		
Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu	Oyun Planlamasına Yardımcı Olma	• Yardımcı olmuyor.	12
	Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme	• Teşvik etmiyor.	12
	Oyun Senaryosunu Genişletme	• Genişletmiyor.	12

Tablo 14'te belirtildiği üzere Durum 1'deki öğretmenler, serbest oyunda dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren, ortam düzenleyici ve izleyici

rollerini üstlenmektedirler. Öğretmenler, dahil olmayan rolünde en fazla etkinlik hazırlığı yapma (f=42) ardından sınıftan ayrılma (f=25), başkalarıyla görüşme (f=17), cep telefonu kullanma (f=16), evrak işlerini yapma (f=8), ödevleri inceleme ve düzenleme (f=8), dolabı düzenleme (f=1) ile ilgili davranışlar sergilemektedir. Güvenliği sağlayıcı rolünde sözlü uyarma (f=40) ve müdahale etme (f=4) davranışını göstermektedir. Öğretmenler yönetici rolünde oyun materyalinin kullanımını belirlemektedir (f=17). Erken akademik beceriler ile ilgili çalışmalara yönlendirme (f=2), bu beceriler ile ilgili sorular sorma (f=2) ve etkinlikler hakkında konuşma (f=1) öğretmenlerin yeniden yönlendiren rolünde üstlendikleri davranışlar arasında yer almaktadır. Öğretmenler izleyici rolünde en fazla izleme (f=22) ardından olumlu geri bildirim verme (f=11) ve soru sorma (f=6) davranışlarını göstermektedir.

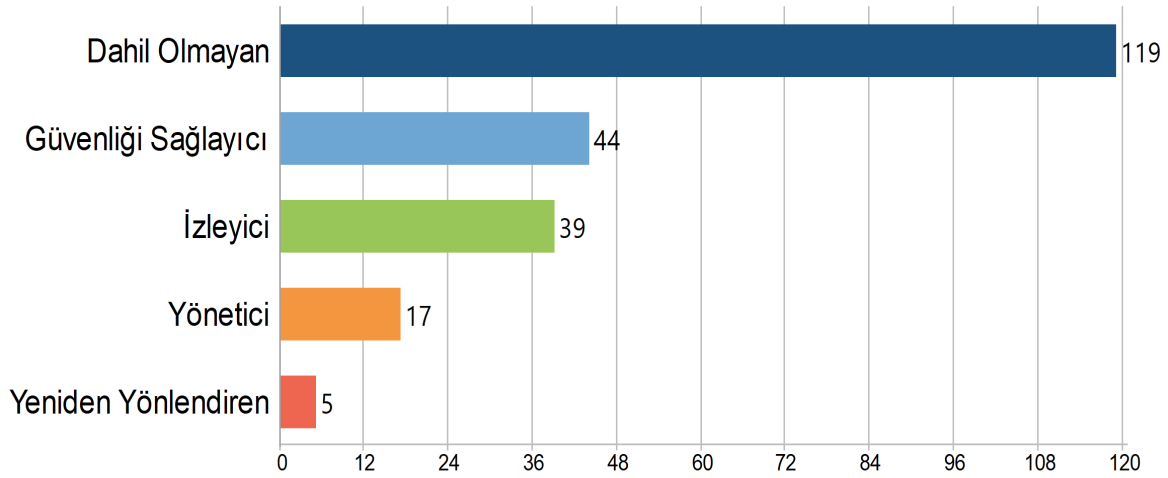
Tablo 14'te görüldüğü üzere ortam düzenleyici rolüne ilişkin frekans bilgilerine yer verilmemiştir. Bunun nedeni ortam düzenleyici rolünün sınıfın genişliği, öğrenme merkezleri ve serbest oyun süresi üzerinden incelenmiş olmasıdır. Bu kodlara ilişkin betimleyici analizlere ortam düzenleyici rolü bölümünde yer verilmiştir.

Öğretmenlerin olgun oyunu destekleme durumu, oyun planlamasına yardımcı olma, materyal oluşturmayı teşvik etme ve oyun senaryosunu genişletme kategorileri üzerinden incelenmiştir. Durum 1'deki her bir öğretmenin sınıfında 4 günlük gözlemler yapılmıştır. Üç öğretmenin sınıfında yapılan toplam 12 günlük gözlemler boyunca öğretmenlerin, oyunu planlamaya yardımcı olmadığı (f=12), materyal oluşturmayı teşvik etmediği (f=12) ve oyun senaryosunu genişletmediği (f=12) tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler, nitel gözlemlerde çocukların olgun oyunlarını destekleyici davranışlar sergilememişlerdir.

Serbest Oyundaki Öğretmen Roller. Öğretmenler gözlem bulgularına göre, serbest oyun saatinde dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren, ortam düzenleyici ve izleyici rollerini üstlenmektedirler. Öğretmenlerin serbest oyunda üstlendikleri rollerin kodlu bölüm temelli frekans grafiğine Şekil 6'da yer verilmiştir.

Şekil 6

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Üstlendikleri Rollerin Frekans Grafiği



Şekil 6'ya göre öğretmenler serbest oyun saatinde en fazla dahil olmayan rolünü (f=119) ardından güvenliği sağlayıcı (f=44), izleyici (f=39), yönetici (f=17) ve yeniden yönlendiren (f=5) rollerini üstlenmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenler, olumsuz öğretmen rollerini (dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici ve yeniden yönlendiren rolü) kolaylaştırıcı öğretmen rollerine (izleyici rolü) göre daha fazla üstlenmektedir.

Öğretmenlerin serbest oyun saatinde üstlendikleri ortam düzenleyici, dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, izleyici, yönetici ve yeniden yönlendiren rollerine ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Ortam Düzenleyici. Bu rol öğretmenin oyun ortamını düzenlemesini, çocuklar için yeterli alan, materyal ve zaman sağlamasını içermektedir. Öğretmenlerin ortam düzenleyici rolüne ilişkin kategori ve kodlara Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Ortam Düzenleyici Rolüne İlişkin Kod Tablosu

Kategori	Alt Kategori	Kodlar	Öğretmenler		
			Ö1	Ö2	Ö3
Sınıfın Genişliği		• 49.52 m2			✓
		• 31.32 m2		✓	
		• 41.44 m2	✓		

Öğrenme Merkezi	Sanat Merkezi		✓	✓	✓
	Merkez etiketi			✓	
	Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> • Kalemlik, kurşun kalem, silgi ve kalemıraş • Boya • Oyun hamuru • Makas • Yapıştırıcı 	✓	✓	✓
	Çocuğun tüm mat. erişimi				
	Kitap Merkezi		✓	✓	✓
	Merkez etiketi			✓	✓
	Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> • Hikâye • Masal • Kavram • Bilim • Egzersiz • Boyama 	✓	✓	✓
	Çocuğun tüm mat. erişimi				
	Fen Merkezi			✓	✓
	Merkez etiketi			✓	✓
	Çocuğun tüm mat. erişimi				
	Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> • İnsan vücudu maketi • Yer küre maketi • Gezegenler maketi • Organ önlüğü • Kozalak 		✓	✓
	Çocuğun tüm mat. erişimi				
	Müzik Merkezi				✓
	Merkez etiketi			✓	✓
	Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> • Ksilofon • Metalofon • Tef • Zil • Marakas • Kastanyet 	✓		✓
	Çocuğun tüm mat. erişimi				
	Blok Merkezi		✓	✓	✓
	Merkez etiketi			✓	✓
	Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> • Blok • Lego • Yapboz 	✓	✓	✓

	• Bambu çubukları		✓	
	• Eğitici oyuncak	✓		✓
	• Oyun hamuru kalıpları	✓		✓
	• Küçük renkli toplar	✓		
Çocuğun tüm mat. erişimi				✓
Dramatik Oyun Merkezi		✓	✓	✓
Merkez etiketi			✓	
Materyaller	• Mutfak araç gereçleri	✓	✓	✓
	• Yiyecekler		✓	✓
	• Tamir seti	✓	✓	
	• Doktor seti	✓	✓	
	• Taşıtlar	✓		✓
	• Bebekler	✓	✓	
	• Plastik hayvanlar	✓	✓	✓
	• Peluş hayvanlar	✓		✓
Çocuğun tüm mat. erişimi		✓		✓
Serbest Oyun Süresi	• 61 dakika	✓		
	• 62 dakika		✓	
	• 62.5 dakika			✓

Not: Mat. : Materyaller

Öğretmenlerin ortam düzenleyici rolü, sınıfın genişliği, sınıfta bulunan öğrenme merkezleri, öğrenme merkezlerinde bulunan materyaller ve serbest oyuna ayrılan süre üzerinden incelenmiştir. Ortam düzenleyici rolüne ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Sınıfın Genişliği. Sınıflar arasında en geniş sınıf Ö3'ün (49.52 m²), en dar sınıf ise Ö1'in (31.32 m²) sınıfıdır. Demografik bilgi formuna göre Ö3'ün sınıfında 22, Ö2'nin sınıfında 21 ve Ö1'in sınıfında 15 çocuk bulunmaktadır. Sınıf ortamında çocuk başına düşen alanın en az 1.5 m² olması gerektiği (MEB, 2020) göz önünde bulundurulduğunda bu koşulun tüm sınıflar tarafından karşılandığı söylenebilir. Ancak sınıflarda yapılan gözlemlerde üç öğretmen, sınıflarının yeterli genişlikte olmadığını özellikle belirtmişlerdir.

Öğrenme Merkezleri. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme merkezleri incelendiğinde, Ö1'in sanat, kitap, blok ve dramatik oyun merkezine; Ö2'nin sanat, kitap, fen, blok ve dramatik oyun merkezine; Ö3'ün sanat, kitap, fen, dramatik oyun, müzik ve blok merkezine yer verdiği tespit edilmiştir.

Merkezleri tanıtıcı görsel etiketler incelendiğinde ise sadece Ö2'nin sınıfında tüm merkezlerde bu görsellere yer verildiği, Ö3'ün sınıfında sanat ve dramatik oyun merkezini tanıtıcı görsel etiketlerin bulunmadığı, Ö1'in sınıfında ise merkezleri tanıtıcı görsel etiketlere hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Sanat Merkezi. Sınıflardaki sanat merkezi materyalleri incelendiğinde üç sınıfta da kalemliklerin içerisinde kurşun kalem, silgi, kalemtırışlara ve çeşitli türlerde boyalara (*pastel, sulu, keçeli, mum, kuru*), oyun hamurlarına ve yapıştırıcıya yer verildiği tespit edilmiştir. Makasa, Ö1 sanat merkezinde yer verirken Ö2 ve Ö3 yer vermemiştir. Yapılan görüşmelerde Ö1 ve Ö2 güvenlik riski nedeniyle sanat merkezinde makasa yer vermediğini belirtmiştir. Ö1'in sınıfında yapılan gözlemlerde parmak boyalarının çocukların erişemeyeceği yerde bulunduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak üç sınıfta da çocuklar sanat materyallerinin hepsine erişememektedir.

Kitap Merkezi. Sınıflarda yapılan gözlemler ve görsel doküman incelemeleri sonucunda kitap merkezinde hikâye, masal, kavram, bilim, egzersiz ve boyama kitaplarına yer verildiği tespit edilmiştir. Ö1 kitap merkezinde hikâye, masal, bilim ve boyama kitaplarına, Ö2 hikâye, masal, kavram ve egzersiz kitabına, Ö3 ise hikâye ve kavram kitaplarına yer vermektedir. Ö1 sınıfındaki çocukların tüm kitaplara erişimi bulunmaktadır. Ö2'nin sınıfındaki oyun materyallerinin kullanımı öğretmenin kontrolünde olduğu için çocukların kitaplara erişimi bulunmamaktadır. Ö3'nin sınıfında yapılan gözlemlerde, kitaplar duvara monte kitaplığın en üst rafında bulunmasından ötürü çocukların bu kitaplara erişemediği tespit edilmiştir.

Fen Merkezi. Sınıflarda bu merkezde insan vücudu, yerküre ve gezegenler maketi, organ önlüğü ve kozalak bulunmaktadır. Ö1 sınıfında fen merkezine yer vermezken, Ö2'nin sınıfında organ önlüğü, kozalak, insan vücudu, yerküre ve gezegenler maketi bulunmaktadır. Ancak gözlemlerde, gezegenler ve yerküre maketinin fen merkezinin yerine öğretmen dolabının üzerinde bulundurulduğu tespit edilmiştir. Ö3'ün sınıfında ise fen merkezinde sadece insan vücudu ve yerküre maketi bulunmaktadır. Materyallerin çeşitliliği

ve sayısı göz önünde bulundurulduğunda Ö2'nin ve Ö3'ün fen merkezi materyallerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Müzik Merkezi. Bu merkezde ksilofon, metalofon, tef, zil, marakas ve kastanyet materyalleri yer almaktadır. Sınıflar içerisinde en fazla müzik materyalinin bulunduğu sınıf Ö1'in sınıfıdır. Ancak bu sınıfta müzik merkezi için ayrı bir alan oluşturulmamıştır. Müzik materyalleri, blok ve dramatik oyun materyallerin yer aldığı dolabın üzerinde ahşap bir kasanın içerisinde sunulmuştur. Ö3'ün sınıfındaki müzik materyalleri tef, üçgen zil ve metalofon ile sınırlıdır. Üçgen zil, çocukların erişemeyeceği yükseklikte asılı durmaktadır. Ö2'nin sınıfında müzik merkezi etiketine ve çilek figürlü panoya yer verilmiştir. Ancak pano üzerinde müzik materyalleri bulunmamaktadır. Yapılan görüşmede öğretmen, diğer sınıftaki özel gereksinimli çocuğun kendi sınıfındaki müzik materyalleri ile sürekli oynaması ve sınıfından ayrılmak istememesi üzerine bu materyalleri dolabına kaldırmak zorunda kaldığını belirtmiştir. Ö2'nin sınıfında müzik materyali olarak sadece tef ve marakas bulunmaktadır. Çocukların materyallere erişim durumu incelendiğinde sadece Ö1'in sınıfındaki çocukların tüm müzik materyallerine erişiminin olduğu görülmektedir.

Blok Merkezi. Ö3'ün sınıfındaki blok merkezinde çeşitli bloklar (*tuğla ve yapı*), legolar (*renkli, küp, tik tak, ef ve esnek*), bambu çubukları, eğitici oyuncak (*ahşap boncuk labirenti*) ve oyun hamuru kalıpları bulunmaktadır. Ö1'in sınıfında çeşitli bloklar (*tuğla ve ef*), eğitici oyuncaklar (*eşleştirme kartları, dedektif oyunu, kodlama oyunu, İngilizce öğreniyorum eşleştirme oyunu*), oyun hamuru kalıpları ve şeffaf plastik kutunun içerisinde küçük plastik renkli toplar bulunmaktadır. Ö2'nin sınıfındaki blok merkezi materyalleri, bloklar (*yapı*), legolar (*tik tak, kaktüs, ev ve yıldız*) ve yapbozlar (*plastik*) ile sınırlıdır.

Sınıf gözlemleri ve görsel doküman incelemelerine göre en fazla materyal Ö3'ün sınıfında bulunmaktadır. Ö1 ve Ö3'ün sınıfındaki çocuklar blok materyallerine erişimde problem yaşamamaktadır. Ö2'nin sınıfındaki oyun materyallerinin kullanımı öğretmenin kontrolünde olduğu için çocukların bloklara erişimi bulunmamaktadır.

Dramatik Oyun Merkezi. Gözlemler, fotoğraf ve video incelemeleri sonucunda dramatik oyun materyalleri; mutfak araç gereçleri, yiyecekler, tamir seti, doktor seti, taşıtlar, bebekler, plastik ve peluş hayvanlar şeklinde gruplandırılmıştır. Tablo 16 incelendiğinde Ö1'in sınıfında yiyeceklerin, Ö2'nin sınıfında taşıtların ve peluş hayvanların, Ö3'ün sınıfında ise doktor setinin, tamir setinin ve bebeklerin olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, Ö3'ün sınıfında daha az çeşit dramatik oyun materyali olduğu söylenebilir.

Ö1'in sınıfındaki dramatik oyun merkezinde bebekler (*peluş, örgü, plastik*), peluş hayvanlar (*eşek, panda, balina*), plastik hayvanlar (*maymun, kedi, at*), mutfak araç gereçleri (*tepsi, tencere, tava, tabak, fincan, kaşık, çatal, tepsi, çaydanlık, ocak, mutfak sepeti*), plastik yiyecekler (*karpuz, mısır, marul, salatalık*), taşıtlar (*araba, kamyon, tren, ambulans, itfaiye arabası, çimento arabası*), doktor ve tamir seti bulunmaktadır.

Ö2'nin sınıfında bebek (*plastik*), mutfak araç gereçleri (*mutfak sepeti, ocak, sürahi, tencere, tava, tabak, bardak, fincan, plastik ızgara, kaşık, çatal, bıçak*), minyatür plastik hayvanlar (*dinozor, siyah at, kahverengi at, anne fil, yavru fil, ördek, yosun, inek, pelikan, zürafa, zebra, yengeç, keçi, ceylan*), plastik yiyecekler (*mısır ve üzüm*) bulunmaktadır. Sınıfta tamir setine (*vidalar, testere, çekiç, İngiliz anahtarı, kurbağacık anahtar, çift taraflı anahtar, tornavida, matkap, pense*) ve doktor setine (*iğne, makas, stetoskop, otoskop, refleks çekici, krem, ateş ölçer, röntgen resmi, tansiyon aleti, gözlük, cımbız, abeslang, boş kap*) de yer verilmiştir.

Ö3'ün sınıfında ise mutfak araç gereçleri (*plastik bardaklar, fincanlar, tabaklar, tepsi, tava, tencere, ahşap kaşıklar*), plastik yiyecekler (*üzüm, mısır, elma*), taşıtlar (*helikopter, uçak, otomobil, kamyon, motosiklet*), plastik hayvan (*tavşan*) ve peluş hayvan (*köpek*) bulunmaktadır.

Sınıflarda bulunan materyaller yapılarına göre incelendiğinde, üç sınıfta da açık uçlu materyallere en fazla blok merkezinde yer verildiği tespit edilmiştir. Bu materyaller haricinde Ö1'in sınıfındaki büyük boy dolabın içinde pullar, simler, renkli grapon kağıtları, rulolar, plastik kaşık, çatallar ve bardaklar, şöniler; Ö2'in sınıfındaki rafli dolabın içinde renkli plastik

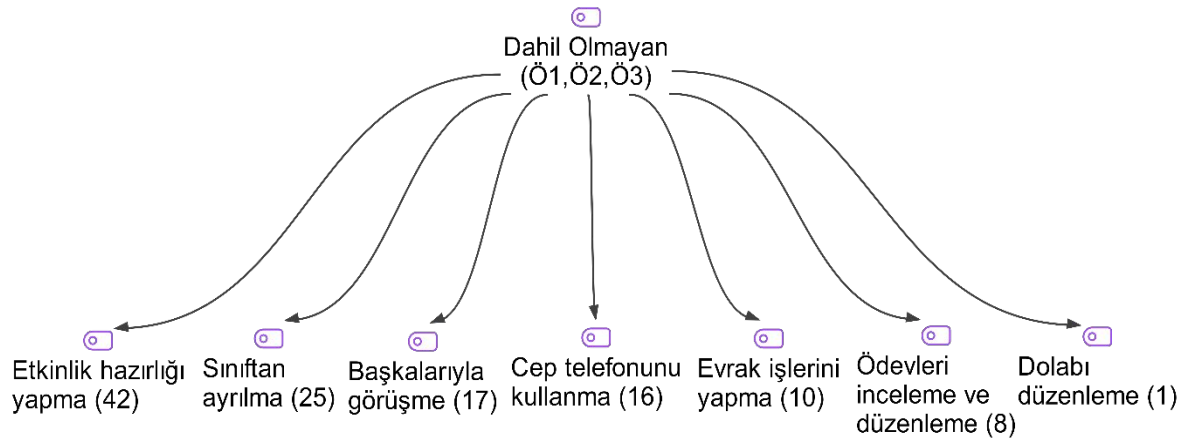
kapaklar, gazoz kapakları, kavanoz kapakları ve renkli abeslang çubukları; Ö3'ün sınıfındaki fen merkezinin altındaki kapalı dolabın içinde renkli plastik kapaklar, deniz kabukları, alüminyum folyo, kozalaklar, boş hamur kutuları, pamuk, köpük tabaklar, kurdele, plastik kaşık ve çatal, ip yumağı, abeslang çubukları, kulak çöpü, renkli pipetler ve çöp şiş bulunmaktadır. Ancak üç sınıftaki çocukların serbest oyun saatinde artık materyallere erişimi bulunmamaktadır.

Serbest Oyun Süresi. Tablo 16'da belirtilen serbest oyun süresi, sınıflarda yapılan dört günlük gözlemlerin ortalamasını yansıtmaktadır. Nicel gözlemde olduğu gibi nitel gözlemlerde de serbest oyun süresi belirlenirken çocukların oyuncaklarla oynamaya başladıkları dakika ile oyuncakların toplandığı dakika arasındaki zaman dilimi dikkate alınmıştır. Bu kritere göre Tablo 16'da sunulduğu üzere Ö1 serbest oyuna ortalama olarak 61 dakika, Ö2, 62 dakika ve Ö3, 62.5 dakika zaman ayırmaktadır.

Dahil Olmayan. Dahil olmayan rolündeki öğretmenler, çocukların oyunları ile ilgilenmek yerine etkinlik hazırlığı yapma, sınıftan ayrılma, cep telefonu kullanma, başkalarıyla görüşme, evrak işlerini yapma, ödevleri inceleme ve düzenleme, dolap düzenleme gibi başka işlerle meşgul olmaktadır. Öğretmenlerin serbest oyundaki dahil olmayan rolü ile ilgili davranışlarının kodlu bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 7'de yer verilmiştir.

Şekil 7

Öğretmenlerin Dahil Olmayan Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



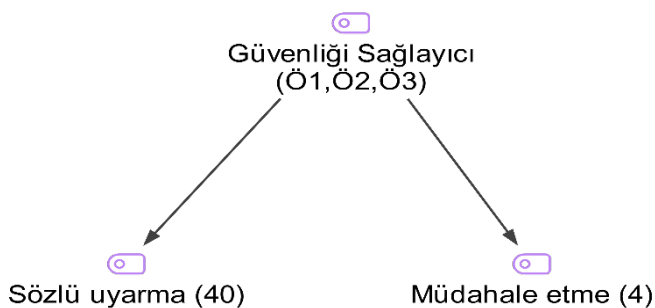
Şekil 7’de görüldüğü üzere öğretmenler oyun ile ilgili olmayan davranışlar içerisinde en fazla etkinlik hazırlığı yapma (f=42), en az dolabı düzenleme (f=1) ile ilgili davranışlar sergilemişlerdir. Öğretmenler etkinlik hazırlığı yaparken bilgisayarı, akıllı tahtayı ve sınıftaki kitapları kullanmakta, etkinliklerle ilgili çizme, kesme ve katlama çalışmaları yapmaktadır. Öğretmenlerin başkaları ile görüşme kodu kapsamında, diğer öğretmenler, stajyer öğrenci, okul personeli ve veliler ile konuşmaya zaman ayırdıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin evrak işlerini yapmaya yönelik, resmi evrakları okuma ve imzalama; ödevleri inceleme ve düzenlemeye yönelik, okula getirilen ödevleri inceleme, ödev çıktısını alma, zımbalama ve dosyalama davranışlarını sergiledikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin dahil olmayan rolünde sergiledikleri ödevleri inceleme ve düzenleme davranışına örnek olarak “*Öğretmen 10 rakamıyla ilgili ödev sayfasına baktı ve yıldız işareti koydu (Ö2).*”; evrak işleri yapma davranışına örnek olarak “*Öğretmen resmi evrakları imzalamaya devam ediyor (Ö1).*” ve etkinlik hazırlığı yapma davranışına örnek olarak “*Öğretmen yıldız kalıplarını çiziyor ve kesiyor (Ö3).*” gözlem cümleleri verilebilir.

Güvenliği Sağlayıcı. Güvenliği sağlayıcı rolündeki öğretmenler, çocukların istenmeyen ve güvenli olmayan oyun davranışları sergilemeleri durumunda sözlü uyarılarda bulunurlar. Ayrıca çocukların oyun içinde çatışma yaşadıkları durumlarda müdahalede bulunarak problemi çözmeye çalışırlar. Öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolü ile ilgili davranışlarının hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 8’de yer verilmiştir.

Şekil 8

Öğretmenlerin Güvenliği Sağlayıcı Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 8’de öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolünde ağırlıklı olarak sözlü uyarma davranışını (f=40) sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, çocukların oyunda çatışma yaşamaları durumunda problemi çözmeye yönelik müdahalelerde (f=4) bulunmuşlardır. Çocukların zarar verici davranışlarda bulunmaları, arkadaşlarının oyunlarını bozmaları, oyun materyalleri ile oynadıktan sonra kaldırmamaları, sınıftaki eşyaların üstüne çıkmaları, oyuncakları atmaları, koşmaları ve yüksek ses çıkarmaları durumunda öğretmenlerin "Koşmayın.", "Masanın üstüne çıkmayın.", "Oyuncakları fırlatmayın." gibi sözlü uyarı ifadelerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolünde, sözlü uyarma davranışlarına "Yere düşürdüğünüz oyuncakları toplayın yavrum. Yerde çok oyuncak var. Üzerine bastığınızda kırılabilir (Ö2)."; müdahale etme davranışlarına "Halının üzerinde oyun oynayan çocuğun eli yanındaki çocuğun yüzüne geldi. Çocuk arkadaşından özür diledi. Diğer çocuk ağlamaya başladı. Bu durumu fark eden öğretmen çocukların yanına gitti ve yere çömeldi. Çocuğa 'Özür diledin mi?' diye sordu. Çocuk 'Evet' dedi. Öğretmen ağlayan çocukla konuştu. Çocuk sakinleşti (Ö3)." gözlem cümleleri örnek verilebilir.

Yönetici. Yönetici rolündeki öğretmen, çocukların oyunlarına katılmaz. Bununla birlikte oyun materyallerini, oyun materyallerinin kullanım alanını, oyunun temasını ve oyundaki rolleri belirleyerek oyunu kontrol altına alır. Gözlemlerde, öğretmenler yönetici rolünde sadece oyun materyalinin kullanımını belirlemeye yönelik davranışlar sergiledikleri için modelde bu davranışa ve bu davranışın sıklık değerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin yönetici rolü ile ilgili davranışlarının hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 9’de sunulmuştur.

Şekil 9

Öğretmenlerin Yönetici Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 9’da sunulduğu üzere gözlemlerde Ö3 yönetici rolü ile ilgili davranışlar göstermemiştir. Ö1 ve Ö2 ise yönetici rolünde, oyun materyalinin kullanımını belirlemeye

yönelik davranışlar sergilemiştir. Sınıflarda yapılan gözlemlerde bazı materyallerin kullanımının öğretmenlerin kontrolünde olduğu tespit edilmiştir.

Örneğin Ö1, sanat merkezinde A4 kağıtlarına yer vermediği için, çocuklar kağıtları öğretmenlerinden isteyerek kullanabilmişlerdir. Diğer bir deyişle çocuklar, kağıtları öğretmen kontrolünde kullanabilmektedir. Öğretmene bunun nedeni sorulduğunda “*Çok fazla yer olmadığı için ama aslında tabii ki de onların daha ulaşılabilir bir yerde olması önemli ama kendi kutularının içinde olduğu zaman bazı çocuklar çok zarar veriyor, atabiliyor. Yani yazık oluyor. Boşa gidiyor. Pahalı bir ürün biliyorsunuz. O nedenle bu sene biraz daha korumalı halde verdik.*” yanıtını vermiştir. Öğretmen sınıfın yeterli genişlikte olmaması, kağıtların pahalı olması ve çocukların kağıtları dikkatli kullanmamaları nedeniyle oyun materyalini çocuklara kontrollü bir şekilde vermektedir. Ö1’in yönetici rolündeki oyun materyalinin kullanımını belirlemeye ilişkin davranışları şu şekildedir: “*F. öğretmenden boş kâğıt istedi. Öğretmen, dolabına baktıktan sonra ‘F. boş kağıdımız kalmamış. Kendi defterimden vereyim ama biraz çizgili olabilir.’ dedi (Ö1).*”

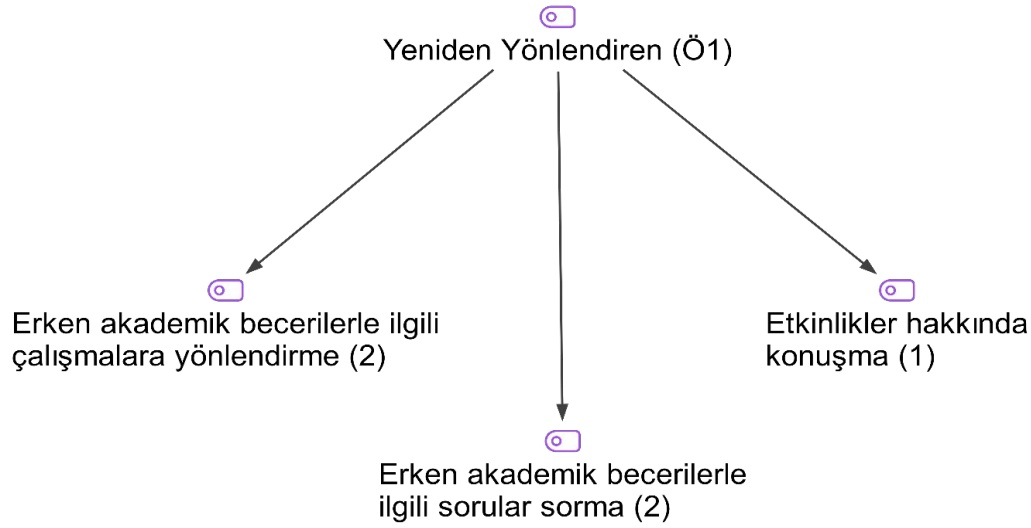
Ö2 öğretmenin, legolardan yapmış olduğu arabayı uçakmış gibi gezdiren bir çocuğa “*Masada oyna yavrum.*” diyerek oyuncağın kullanım yerini belirlediği ve “*Dün yapboz yapmıştık.*” dedikten sonra dolaptan lego kutularını alıp her masaya bir lego kutusu koyarak oyuncağın kullanım zamanını belirlediği tespit edilmiştir. Öğretmen bunun nedenini şu şekilde açıklamıştır: “*... Serbest zamanı her yaptığımda çocuk işte masanın altında, işte yerde, orada burada. Sınıfın içerisinde hep bir kaos havası gözlemledim açıkçası... arabasını yerde sürerken karşısındaki arkadaşına hiç dikkat etmiyor ya da yerdeki legonun üstüne basıyor, onu kırıyor, parçalıyor. O kırılan parça da bir başkasına zarar verebiliyor... çok ses ve gürültü oluyor bir de ayrıca hani oynarken... serbestlik var ya zaten çocuk koşuyor böyle sınıfta istediği gibi. Koşturduğu zaman masanın kenarına çarpabiliyor, işte birbiriyle çarpışabiliyor. Yani bu olaylarda kazalar da çok fazla olmaya başladı. Ben de böyle bir çözüm ürettim... Ben böyle masa masa grupladığımda çocukların daha sakin, daha kurallı oynadıklarını fark ettim.*” Bu açıklamalara göre öğretmenin materyallerin kullanım

yerini ve zamanını belirlemesinin nedeni, sınıfta kaotik oyunların oynanması ve bu durumun çocuğun kendisine ve çevresine zarar vermesine yol açmasıdır.

Yeniden Yönlendiren. Öğretmenin çocuklar oyun oynarken yapılmış veya yapılacak etkinliklerle ilgili çocuklarla konuşması, çocukları akademik çalışmalara yönlendirmesi (çalışma sayfası verme ve çalışma sayfasını tamamlatma), çocukların oyunlarında akademik içeriğe yönelik sorular sorması, yeni yönlendiren rolünü üstlendiğini göstermektedir. Durum 1'deki öğretmenlerin yeniden yönlendiren rolü ile ilgili davranışlarının hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 10

Öğretmenlerin Yeniden Yönlendiren Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 10'a göre sadece Ö1, yeniden yönlendiren rolünü üstlenmektedir. Ö1, yeniden yönlendiren rolünde erken akademik becerilerle ilgili sorular sorma ve çalışmalara yönlendirme, etkinlikler hakkında konuşma davranışlarını sergilemiştir.

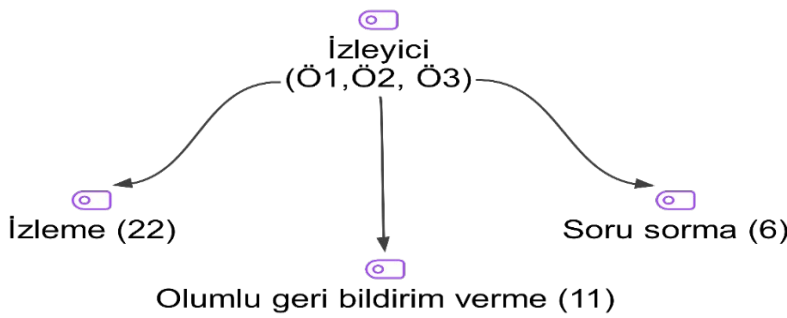
Sınıflarda yapılan gözlemlerde öğretmenin oyun oynayan çocukları erken okuryazarlık becerileriyle ilgili çalışmalara yönlendirdiği (rakamlar ile ilgili çalışma sayfasını verme), çocukların oyunları ile ilgili olmayan akademik içeriğe yönelik sorular sorduğu ve etkinlikler ile ilgili açıklamalar yaptığı saptanmıştır.

Ö1'in yeniden yönlendiren rolünde, erken akademik becerilerle ilgili çalışmalara yönlendirme davranışlarına “*Öğretmen dolabından çalışma kitabını çıkardı... Çocuğa 1 rakamıyla ilgili renkli çalışma sayfası verdi.*”; erken akademik becerilerle ilgili sorular sorma davranışlarına “*P. oyun hamurundan yaptığı pastayı öğretmene ikram etti... Öğretmen ‘P. sen tanıyor musun harfleri?’ diye sordu. P. ‘Evet’ dedi. P.’den yaptığı harfler içerisinde kendi baş harfini göstermesini istedi. P. harfi gösterince ‘Aferin’ dedi.*”; etkinlik hakkında konuşma davranışlarına “*Öğretmen akıllı tahtadan kaktüs etkinliğini seçti ve çocukların yanına gitti. Çocuklara ‘Bizim sınıfımızda da kaktüs var. Biliyorsunuz değil mi? Ucu sivri ve küt şeyler var. Onları da inceleyeceğiz.’ dedi. Bu açıklamaları yaparken camın önünden aldığı kaktüsü çocuklara gösterdi. İsteyen çocuklar kaktüsün dikenlerine dokundu.*” gözlem alıntıları örnek gösterilebilir.

İzleyici. İzleyici rolündeki öğretmenler, oyun oynayan çocukları izler, başını sallama ve gülümseme gibi sözsüz onay işaretleri verir, sözlü yorumlarda bulunur ve sorular sorar. Öğretmenlerin izleyici rolü ile ilgili davranışlarının hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 11’de sunulmuştur.

Şekil 11

Öğretmenlerin İzleyici Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Öğretmenlerin oyun saatinde izleyici rolü ile ilgili en fazla gösterdikleri davranış çocukları izlemedir (f=22). Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin çocuklara “*Aferin.*” “*Çok güzel olmuş.*” “*Harikasın.*” gibi oyunlarına yönelik olumlu geri bildirimlerde buldukları ve zaman zaman da “*Sen ne yaptın?*” “*Ne pişirdin?*” gibi oyunlarına yönelik sorular sordukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin izleyici rolündeki, izleme ile ilgili davranışlarına “*Öğretmen*

çocukları dikkatli bir şekilde izliyor (Ö1).”; olumlu geri bildirim verme ile ilgili davranışlarına “Çocuklar tamamladıkları yapbozu öğretmenlerine gösterdiler. Öğretmen ‘Aferin, aferin çok güzel yapmışsın. Az kalmış.’ dedi (Ö2).”; soru sorma ile ilgili davranışlarına “Çocuklardan biri ‘Ben börek yapıyorum.’ deyince öğretmen ‘Neyli yapıyorsun böreği?’ diye sordu (Ö3).” cümleleri örnek verilebilir.

Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu. Öğretmenlerin olgun oyunu destekleme durumu, oyun planlamasına yardımcı olma, materyal oluşturmayı teşvik etme ve oyun senaryosunu genişletme olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Öğretmenlerin olgun oyunu destekleme durumlarına ilişkin bulgulara Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumları

Kategori	Ö1				Ö2				Ö3			
	1.g.	2.g.	3.g.	4.g.	1.g.	2.g.	3.g.	4.g.	1.g.	2.g.	3.g.	4.g.
Oyun Planlamasına Yardımcı Olma												
Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme												
Oyun Senaryosunu Genişletme												

Not: g= Gün, ✓ = Durumun gözlemlendiğini göstermektedir.

Tablo 16 incelendiğinde, 4 günlük gözlemlerde öğretmenlerin çocukların oyun planlamasına, oyun materyalinin oluşturulmasına ve oyun senaryosunun genişletilmesine destek sunmadığı görülmektedir.

Görüşme Bulguları

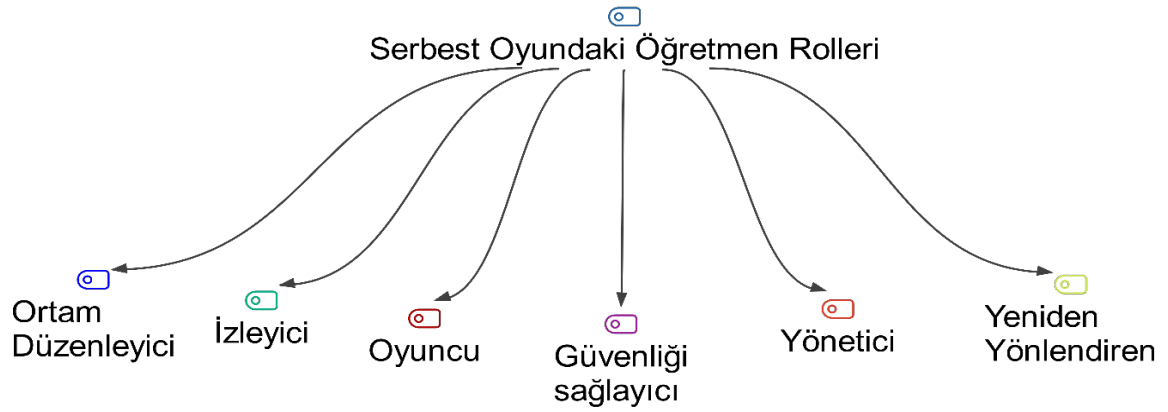
Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıfı Olgun Oyun Gözlem Ölçeği’nden düşük puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin görüşleri nasıldır?” ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Durum 1'deki öğretmenlerin olgun oyuna ilişkin görüşleri “Serbest Oyundaki Öğretmen Roller”, “Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu” ve “Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” olmak üzere üç tema üzerinden incelenmiştir. “Serbest Oyundaki Öğretmen Roller” temasının “Öğretmenlerin Serbest Oyundaki Roller Üstlenme Nedeni” alt teması, “Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu” temasının “Oyun Planlamasına Yardımcı Olma”, “Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme”, Oyun Senaryosunu Genişletme” kategorileri; Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” temasının “Yapılması Gerekenler” ve “Yapılanlar” kategorileri bulunmaktadır.

Serbest Oyundaki Öğretmen Roller. Öğretmenlerin serbest oyunda üstlendikleri rollere ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 12’de yer verilmiştir.

Şekil 12

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 12’de belirtildiği üzere öğretmenler serbest oyunda ortam düzenleyici, izleyici, oyuncu, güvenliği sağlayıcı, yönetici ve yeniden yönlendiren rollerini üstlenmektedirler. Öğretmenler gözlem bulguları ile tutarlı bir şekilde görüşme bulgularında da kolaylaştırıcı öğretmen rolleri olan izleyici ve ortam düzenleyici rolünü, olumsuz öğretmen rolleri olarak kabul edilen güvenliği sağlayıcı, yönetici ve yeniden yönlendiren rollerini üstlenmektedirler. Gözlem bulgularından farklı olarak görüşme bulgularında öğretmenlerin kolaylaştırıcı bir rol olan oyuncu rolünü de üstlendikleri tespit edilmiştir.

Ortam düzenleyici kategorisi, gözlem bulgularında serbest oyun süresi, sınıfın genişliği ve öğrenme merkezleri kodları ile incelenirken görüşme bulgularında sadece serbest oyun süresi kodu ile incelenmiştir. Görüşme formunda yer alan “*Her bir okul günü içerisinde serbest oyuna yaklaşık olarak kaç dakika zaman ayırıyorsunuz?*” sorusu ile öğretmenlerin ortam düzenleyici rolüne ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler “*gözlemci*”, “*izleyici*” ve “*öğretmen*” rollerini üstlendiklerini belirtmişlerdir. “*Öğretmen*” rolünün açıklanması istenildiğinde Ö3 “*Oturuyorum. İzliyorum yani.*” yanıtını vermiştir. Öğretmenler, gözlemci rolünü üstlendiklerine dair açıklamalar yapmalarına karşın, gözlem notu aldıklarını belirtmemeleri ve araştırmacı tarafından gözlem notunun alındığının gözlemlenmemesi üzerine “*gözlemci*” kodu tercih edilmemiş onun yerine “*izleyici*” kodu kullanılmıştır.

Öğretmenler doğrudan oyuncu rolünü üstlendiklerini belirtmemelerine karşın açıklamalarında “*Katılıyorum.*” ifadesini kullanmışlar ve oyuna katılım süreçlerine ilişkin örnek olaylara değinmişlerdir. Gözlem bulgularında öğretmenlerin oyuna dahil olma süreçleri yardımcı oyuncu ve oyun lideri olmak üzere iki kod üzerinden incelenirken, görüşmelerde bu sınıflandırmayı yapmak mümkün olmadığı için daha kapsayıcı bir kod olan “*oyuncu*” kodu tercih edilmiştir.

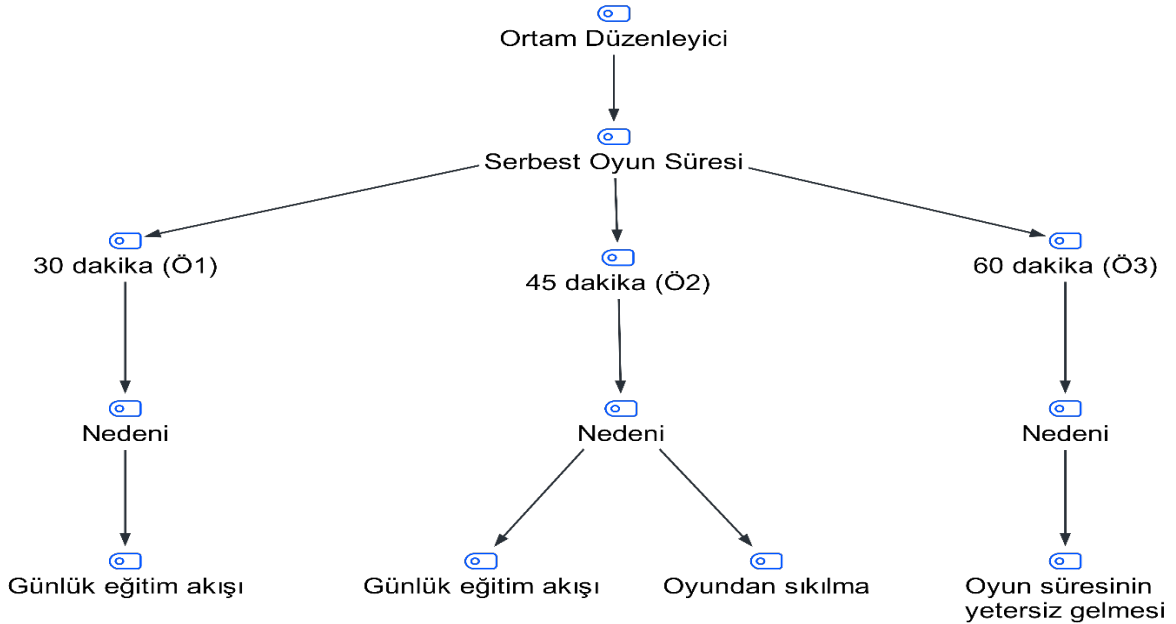
Öğretmenler doğrudan güvenliği sağlayıcı, yönetici ve yeniden yönlendiren rolleri üstlendiklerini belirtmemelerine karşın, öğretmenlerin bu rollerle ilişkili açıklamalar yapmaları durumunda “*güvenliği sağlayıcı*”, “*yönetici*” ve “*yeniden yönlendiren*” kodları kullanılmıştır. Öğretmenlerin oyun materyallerinin kullanım alanını ve zamanını belirlediklerine ilişkin açıklamaları “*yönetici*”, erken akademik becerilerle ilgili çalışmalara yönlendirici açıklamaları “*yeniden yönlendiren*”, güvenliği sağlamaya yönelik sözlü uyarılarda bulduklarını ve çatışmaları çözebilmek adına müdahalede bulduklarını belirten açıklamaları “*güvenliği sağlayıcı*” olarak kodlanmıştır.

Öğretmenlerin Serbest Oyundaki Rollerini Üstlenme Nedeni. Bu bölümde öğretmenlerin ortam düzenleyici, izleyici, oyuncu, güvenliği sağlayıcı, yönetici ve yeniden yönlendiren rollerini üstlenme nedenlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Ortam Düzenleyici Rolünü Üstlenme Nedeni. Öğretmenlerin serbest oyunda ortam düzenleyici rolünü üstlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 13'te yer verilmiştir.

Şekil 13

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Ortam Düzenleyici Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 13'e göre Durum 1'deki öğretmenler serbest oyuna 30, 45 ve 60 dakika zaman ayırmaktadır. Ö1, serbest oyuna günlük eğitim akışı nedeniyle 30 dakika zaman ayırdığını belirtmiştir. Ö2'nin serbest oyuna 45 dakika ayırmasının nedeni günlük eğitim akışı ve çocukların oyundan sıkılmalarıdır. Ö3, oyun süresinin yetersiz gelmesi nedeniyle serbest oyuna 60 dakika zaman ayırdığını belirtmiştir.

Ö3'ün "... Masada etkinlik yaparken sıkıldılar... Hani oyuncak almaya başladılar... Hani demek ki oyun saatim yetersiz diye. 40 dakika yaptım. 45 dakika sonra bir saat yeterli geldi benim için." açıklamaları oyun süresinin yetersiz gelmesi kodu ile ilişkilendirilmiştir.

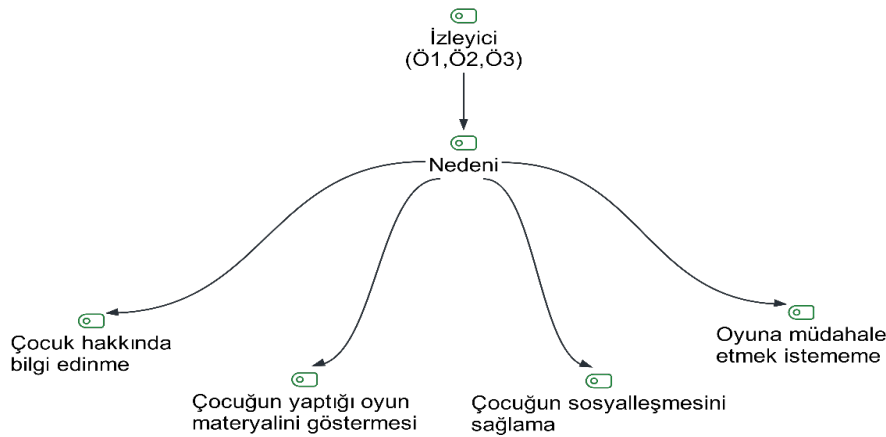
Öğretmenin de belirttiği üzere oyun süresinin kısaltması sonrasında çocuklar etkinliklere olan ilgileri kaybetmiş ve oyuncaklara yönelerek serbest oyun gereksinimlerini ortaya koymuşlardır. Ö3, çocukların bu ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak serbest oyuna ayrılan süreyi artırmıştır.

Ö1'in "Yani biraz plan programımızla da ilgili. Gün içerisindeki diğer etkinliklere ayrılabilir zamanla da alakalı." cümleleri ve Ö2'nin "Etkinlikleri ayırdığımız zaman dilimi var. Kahvaltı saatine geçmemiz gerekiyor. O zaman dilimini ayarlayabilmemiz için..." ifadeleri günlük eğitim akışı; Ö2'nin "Çünkü 45 dakikadan sonra artık sıkılıyorlar. Eeee oynamak istemiyorlar." ifadeleri oyundan sıkılma kodu ile değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin İzleyici Rolünü Üstlenme Nedeni. Öğretmenlerin izleyici rolünü üstlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 14'te sunulmuştur.

Şekil 14

Öğretmenlerin Serbest Oyunda İzleyici Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 14'te gösterildiği üzere öğretmenler, çocukların oyunlarına müdahale etmek istememe, çocuğun sosyalleşmesini sağlama, çocuk hakkında bilgi edinme ve çocuğun yaptığı materyali göstermesinden dolayı izleyici rolünü üstlenmektedirler. Öğretmenler, çocukların oyunlarına müdahale etmek istememelerinden dolayı ve çocukların sosyalleşmesini sağlamak için çocukları izlemekte, çocuğun yaptığı materyali göstermesi

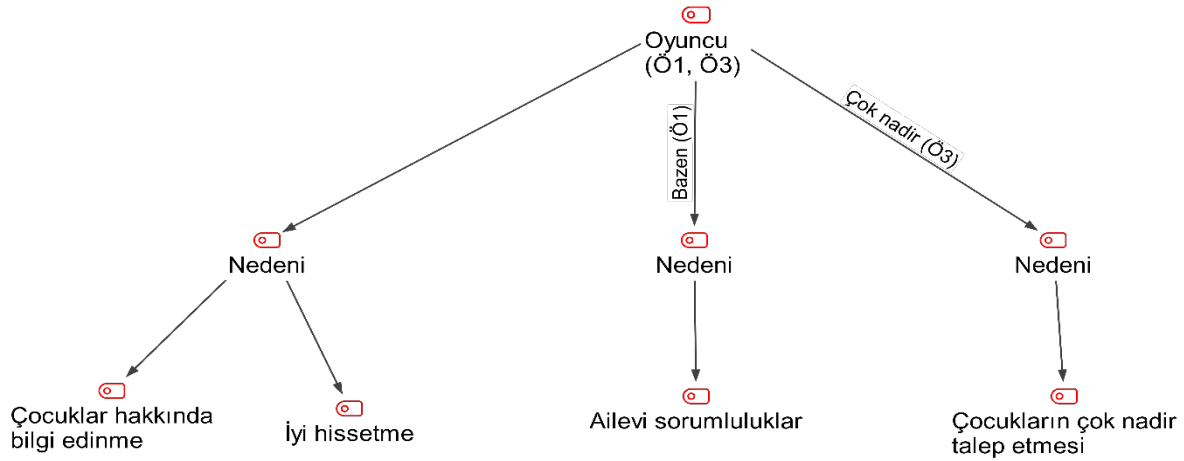
üzerine olumlu geri bildirimler vermekte, çocuk hakkında bilgi edinmek için ise onları izlemekte ve oyunları ile ilgili sorular sormaktadır.

“Ne yaşadığını görüyorsun. Çünkü yaşadıklarını gerçekten oyunda yansıtıyorlar... Veya anne baba sıkıntı yaşıyorsa o çocuktan o oyun saatinde onu anlıyorsunuz (Ö3).” cümleleri çocuk hakkında bilgi edinme; *“Onların kendilerinin oyun kurmasını, kendi aralarında iş birliği içerisinde çalışmalarını istiyorum (Ö2).”* ifadeleri çocuğun sosyalleşmesini sağlama; *“... Çocuk hani oyun hamurundan bir şey yapıyor bana getiriyor... ‘Sana kurabiye yaptım öğretmenim.’ Tabiki o zaman da diyoruz: ‘Aaa çok güzel olmuş, çok lezzetli olmuş aferin.’ falan (Ö2).”* açıklaması çocuğun yaptığı oyun materyalini göstermesi; *“Çocuklar kendi aralarında bence bütünleşmeliler. Ben hani oyunlarına çok müdahale etmek istemiyorum açıkçası... (Ö2)”* cümleleri oyuna müdahale etmek istememe olarak kodlanmıştır.

Öğretmenlerin Oyuncu Rolünü Üstlenme Nedeni. Öğretmenler serbest oyunda oyuncu rolünü neden üstlendiklerini açıklarken sıklık ifadelerine de yer vermişlerdir. Bundan dolayı modelde öğretmenlerin neden oyuncu rolünü üstlendiklerine ilişkin bulgular ile birlikte neden bazen ve çok nadiren bu rolü üstlendiklerine ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Öğretmenlerin serbest oyunda oyuncu rolünü üstlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 15’te yer verilmiştir.

Şekil 15

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Oyuncu Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 15'te görüldüğü üzere Ö2, oyuncu rolünü üstlenen öğretmenler arasında yer almamaktadır. Görüşmelerde Ö1 ve Ö3 oyuncu rolünü üstlendiklerine ilişkin açıklamalar yaparken, Ö2 bu rol ile ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Ö3, çocuklar hakkında bilgi edinmek için, Ö1 ise oyunda kendini iyi hissettiği için oyuncu rolünü üstlenmektedir.

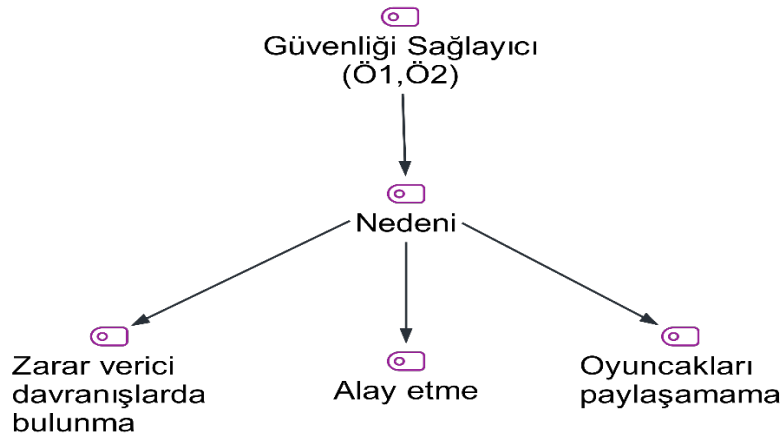
Oyuncu rolünü üstlenme nedenine ilişkin Ö1'in "*Onların oyunlarına katıldığım zaman çocukluğuma dönmüş gibi rahat, huzurlu böyle şey hissettim. Yani güzel hissettim.*" şeklindeki açıklamaları iyi hissetme; Ö3'ün "*Bir öğrencimiz... aile yaşantısından dolayı hayal dünyasında yaşıyor. Çocuğun gerçeğe bağlantısı yok. Onunla ilgili bir sıkıntı vardı. Onu konuşturmak için biraz oyunlaştırdık.*" ifadeleri çocuklar hakkında bilgi edinme olarak kodlanmıştır. Ayrıca Ö3, üstlendiği oyuncu rolünün çocuklar üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamıştır: "*Çocukların oyunlarına katıldığım da daha çok bana yakınlaştığını fark ettim. Daha çok açık, yani kendilerini açıkladıklarını, öyle daha rahat olduklarını...*"

Öğretmenlerden Ö1, oyuncu rolünü bazen üstlenme nedeninin ailevi sorumluluklardan, Ö3 çok nadir üstlenme nedeninin çocukların çok nadir talep etmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Ö3, oyuncu rolünü neden çok nadir üstlendiğine ilişkin "*... çok nadir talep ediyorlar. 'Öğretmenim gel bizimle oyna.' diye. Öyle oynuyorum.*" cümleleri çocukların çok nadir talep etmesi koduyla belirtilmiştir. Ö3'ün açıklamasına göre öğretmenin oyununa dahil olabilmesi için çocukların öğretmenlerini oyuna davet etmeleri gerekmektedir. Çocuklar bunu çok nadir yaptıkları için kendisi de oyuna çok nadir dahil olmaktadır.

Öğretmenlerin Güvenliği Sağlayıcı Rolünü Üstlenme Nedeni. Öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolünü üstlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 16'da yer verilmiştir.

Şekil 16

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Güvenliği Sağlayıcı Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 16'da görüldüğü üzere Ö3, güvenliği sağlayıcı rolünü üstlendiğine ilişkin açıklamalarda bulunmamıştır. Ö1 ve Ö2 çocukların birbirlerine karşı zarar verici davranışlarda bulunmaları, birbirleriyle alay etmeleri ve oyuncakları paylaşamamaları nedeniyle güvenliği sağlayıcı rolünü üstlenmektedir. Görüşmelerde öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolünde sözlü uyarılarda buldukları, çocukların oyunda çatışma yaşamaları durumunda müdahalede bulunarak problemi çözmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolünü, alay etme nedeniyle üstlenmelerine örnek olarak "L. hocamın sınıfında bugün mesela bir öğrenci diğerine 'Pantolonun modeli yırtık bir model. Sen fakirsin, pantolonun yırtık.' demiş mesela. Bu konu hakkında da yine uyarıda bulunduk (Ö2)." açıklaması; çocukların zarar verici davranışlarda bulunmaları nedeniyle üstlenmelerine örnek olarak; "Mesela çocuklar işte evcil hayvanlar olabiliyor ya da kedi köpek olabiliyor... Döver gibi itekliyor. Orada gördüğü davranışı bir şekilde arkadaşıyla yansıtıyor... (Ö1)"; oyuncakları paylaşamama nedeniyle üstlenmelerine örnek olarak "Ya mesela oyuncak paylaşımında sıkıntı yaşadıkları olabiliyor... Ya da birbirinden bir oyuncakçı

almak istediğinde işte rica etmesi gerektiğini bilmiyor. Çekip elinden alıyor... (Ö2)” ifadeleri verilebilir.

Öğretmenlerin Yönetici Rolünü Üstlenme Nedeni. Öğretmenin neden yönetici rolünü üstlendiğine ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 17’de sunulmuştur.

Şekil 17

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Yönetici Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 17’ye göre sadece Ö3 yönetici rolünü üstlenmektedir. Ö3, çocukların masa oyuncakları ile oynanmamaları nedeniyle yönetici rolünü üstlenmektedir. Ö3, masa oyuncaklarıyla oynamama kodu ile ilgili “Serbest oyunda karıştırıyorlar. Oynamıyorlar da hani bazılarıyla. Atıyorlar.” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Öğretmen, bu nedenden dolayı masa oyuncaklarının kullanımına serbest oyun saatinde değil gün sonunda izin vermiştir.

Öğretmenlerin Yeniden Yönlendiren Rolünü Üstlenme Nedeni. Öğretmenlerin neden yeniden yönlendiren rolünü üstlendiklerine ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 18’de yer verilmiştir.

Şekil 18

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Yeniden Yönlendiren Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 18’e göre sadece Ö1 yeniden yönlendiren rolünü üstlenmektedir. Ö1, günlük eğitim akışı nedeniyle çocukları renk kavramı ve örüntü becerisi ile ilgili çalışmalara yönlendirerek yeniden yönlendiren rolünü üstlenmektedir. Ö1, neden yeniden yönlendiren

rolünü üstlendiğini “*Ama şimdi zaman kısıtlaması... zaman zaman serbest oyunlarına da müdahale ettik hocam yani. Hani biz hazırladık, biz ııı sunduk. Hani sunduk derken biz onları çektik o şeyin içerisine. Hani tamamen de hani girin bugün işte oyuncaklar indirin oynayın şeklinde değil. Yani çoğu zaman sistemliydi.*” ifadeleri ile açıklamıştır.

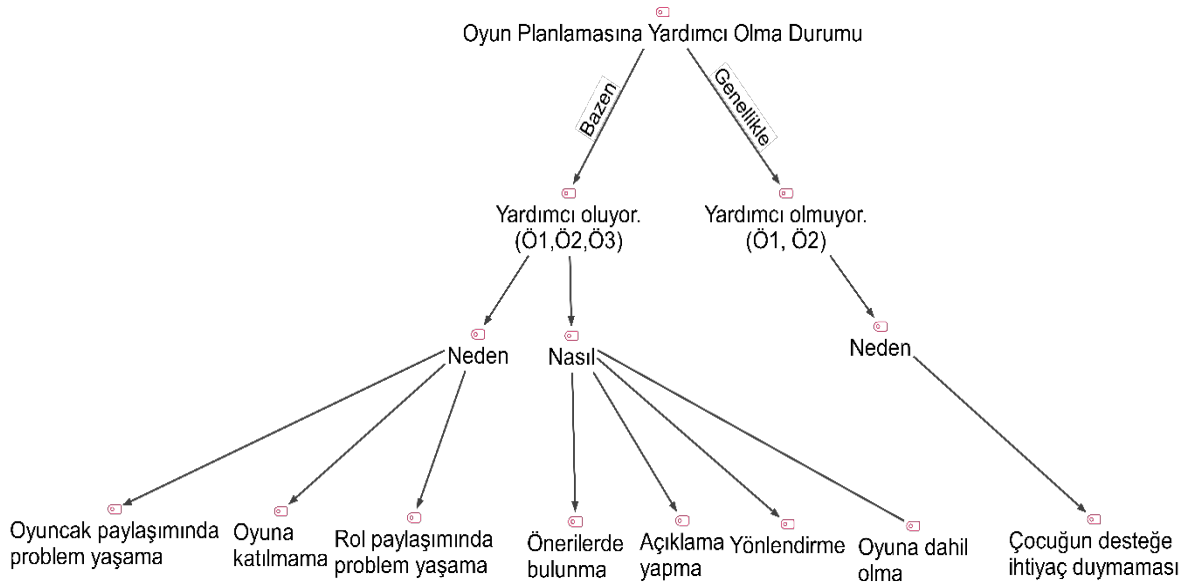
Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu. Öğretmenlerin olgun oyunu destekleme durumu teması, oyun planlamasına yardımcı olma, materyal oluşturmayı teşvik etme ve oyun senaryosunu genişletme olmak üzere üç kategori üzerinden incelenmiştir. Oyun planlamasına yardımcı olma kategorisinin “Yardımcı oluyor.” ve “Yardımcı olmuyor.”; materyal oluşturmayı teşvik etme kategorisinin “Teşvik ediyor.” ve “Teşvik etmiyor.”; oyun senaryosunu genişletme kategorisinin “Genişletiyor.” ve “Genişletmiyor.” alt kategorileri bulunmaktadır. Bu kategorilere göre öğretmenlere “Neden” ve “Nasıl” soruları sorularak kodlar oluşturulmuştur.

Oyun Planlamasına Yardımcı Olma. Öğretmenin oyun planlamasını destekleme durumu, sınıf ortamında merkez planlama panosunu, rol kartları ve kavram haritaları gibi görsel araçları kullanmayı, serbest oyun öncesinde ve sonrasında çocuklarla neler yapacakları ve yaptıklarıyla ilgili sohbet etmeyi ve resimler yaptırmayı, oyunda planlamaya ilişkin öneriler sunmayı, açıklama yapmayı ve yönlendirmelerde bulunmayı içermektedir.

Görüşmelerde öğretmenlerin önerilerde ve yönlendirmelerde bulunarak, açıklama yaparak ve oyuna dahil olarak oyun planlamasına yardımcı oldukları belirlendiği için araştırmada bu kodlar kullanılmıştır. Öğretmenlerin oyun planlamasına ilişkin açıklamalarında sıklık ifadelerini kullanmalarından dolayı modelde sıklık ifadeleri de yer verilmiştir. Öğretmenlerin oyun planlamasına yardımcı olma durumlarına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 19’da yer verilmiştir.

Şekil 19

Öğretmenlerin Oyun Planlamasına Yardımcı Olma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 19'a göre öğretmenler, çocukların oyun planlamalarına bazen yardımcı olurken genellikle yardımcı olmamaktadır. Öğretmenler, çocukların oyuncak ve rol paylaşımında problem yaşamaları ve oyuna katılmamaları durumunda, önerilerde bulunarak, açıklama yaparak, onları yönlendirerek ve oyunlarına dahil olarak oyun planlamalarına yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, çocukların oyuncak paylaşımında problem yaşamaları nedeniyle açıklamalar yaparak oyun planlamasına yardımcı olmalarına ilişkin açıklamalara örnek olarak "... Oyuncaklarını arkadaşına vermiyordu. O durumda mesela hani oyuncakların sınıfın olmadığını, onun olduğunu ondan izin alması gerektiğini açıkladım (Ö3)." ifadeleri; çocukların oyuna katılmamaları nedeniyle oyuna dahil olarak oyun planlamasına yardımcı olmaya örnek olarak "... çocuğu her bölümden dışlamaya başladılar... Sonra oyunlarına birkaç sefer 'Beni misafir eder misiniz? Bana kim pasta yapar? Bana kim kahve yapar?' falan yaptım. Sonra dedim H. ile size misafirlığe geleceğiz işte H.'yi de yanıma alarak... (Ö1)" cümleleri; çocukların oyuncak paylaşımında problem yaşamaları durumunda öneriler sunarak oyun planlamasına yardımcı olmaya örnek olarak "... 'Ben şunu olmak istiyordum da arkadaşım da onu olmak istiyor.' gibi. O zaman çözüm önerilerinde bulunuyorum. Mesela 'Şimdi sen olabilirsin. Biraz bu şekilde oyununuza devam edin. İşte bir süre sonra arkadaşın bu role geçer, sen diğer role geçersin.' şeklinde aralarındaki anlaşmazlığa çözüm

önerilerinde bulunuyorum (Ö2).” ifadeleri ve oyuna katılamama durumunda yönlendirmelerde bulunarak yardımcı olmaya örnek olarak “*Ondan önce mesela birini oyuna almıyorlardı. Hani ıı izin istemesini söyledim (Ö3).*” cümleleri verilebilir.

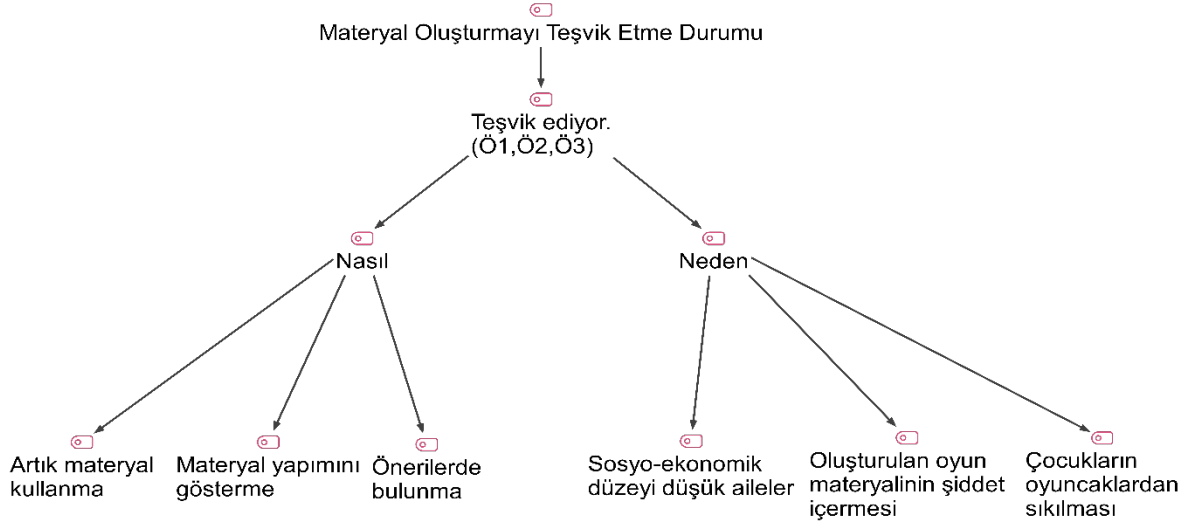
Öğretmenlerin çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları nedeniyle oyun planlamasına genellikle yardımcı olmadıklarına dair açıklamalarına örnek olarak “*Hocam genelde olmuyorum çünkü inanın o kadar güzel oyunlar kuruyorlar ki ... Hani çok da benim böyle hani ‘Çocuklar hadi bugün de şunu oynayın.’ dememe zaman zaman ihtiyaç bırakmıyorlar yani (Ö1).*” ve “*Onlar kendi aralarında sorunlarını çözebiliyorlar. 11 ya genelde aslında onlar oyun kurmada çok fazla zorlanmıyorlar benim gözlemlediğim. 11 kendileri planlarını yapıp kendi uygulamalarını yapıyorlar (Ö2).*” cümleleri gösterilebilir.

Oyun planlamasına ilişkin bulgulara göre öğretmenler çocukların desteğe ihtiyaç duymadıklarını düşünmelerinden ötürü oyun planlamasına genellikle yardımcı olmamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin oyun planlamasına yardımcı olma nedenleri çocukların oyun planlamasında problem yaşadıkları durumlar ile sınırlıdır. Öğretmenler, oyundaki planlamasına ilişkin bu problemleri sözlü rehberlik yaparak ve oyuna dahil olarak çözmektedir.

Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme. Öğretmenin materyal oluşturmayı teşvik etme durumu; sınıf ortamında açık uçlu materyallere yer vermeyi, materyal yapımını göstererek model olmayı, açık uçlu materyalleri kullanma ve materyal oluşturma konusunda önerilerde ve yönlendirmelerde bulunmayı, öğretmenin kendi oluşturduğu oyun materyalini çocuklara sunmasını içerir. Görüşmelerde öğretmenlerin, artık materyal kullanarak, materyal yapımını göstererek ve önerilerde bulunarak materyal oluşturmayı teşvik ettikleri tespit edildiği için modelde bu kodlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin materyal oluşturmayı teşvik etme durumlarına ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 20’de sunulmuştur.

Şekil 20

Öğretmenlerin Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Öğretmenler, çocukların oyuncaklardan sıkılması, oluşturulan oyun materyalinin şiddet içermesi ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler nedeniyle sınıflarında artık materyaller kullanarak, materyal yapımını göstererek ve materyal yapımına yönelik önerilerde bulunarak materyal oluşturmayı teşvik ettiklerini belirtmişlerdir.

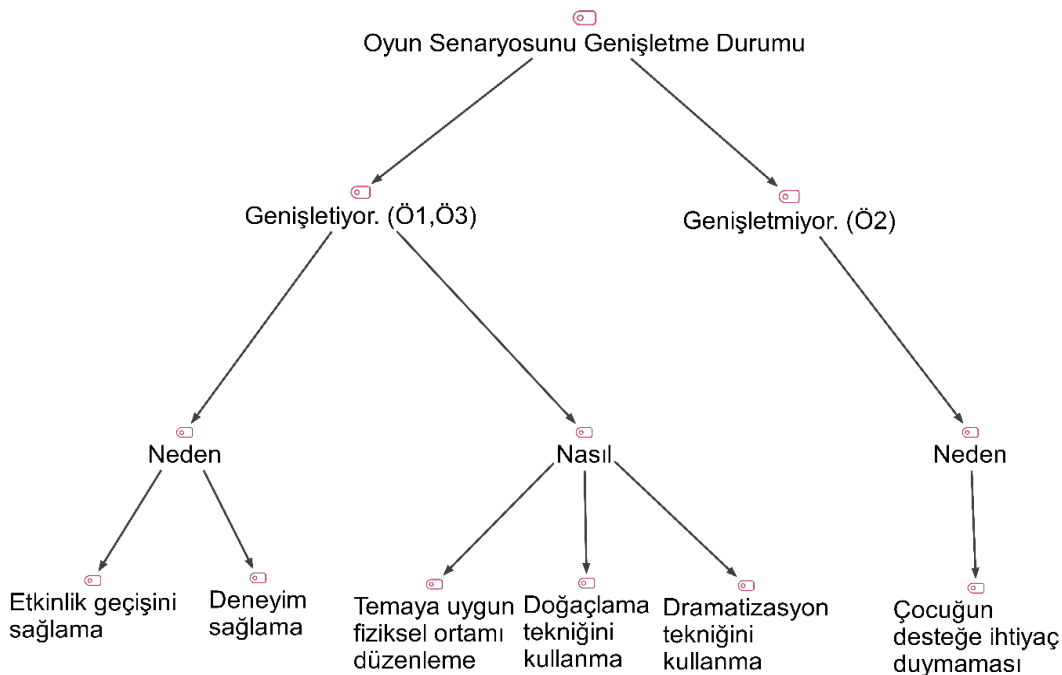
Ö1'in sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler nedeniyle artık materyal kullanarak materyal oluşturmayı teşvik ettiklerini belirten açıklamaları "*Biz dezavantajlı bir veli potansiyeline sahip olduğumuz için şimdi hani çok da böyle peş peşe bir şey alamıyoruz, isteyemiyoruz. Bu nedenle de biz artık malzemeyi çok kullanırız... Mesela ne oldu? O ara müzik etkinliklerinde marakas ihtiyacımız olacak. Alamayacağız biliyoruz. Eeeee boş pet şişelerden istedim çocuklardan...*"; Ö3'ün çocukların oyuncaklardan sıkılmaları nedeniyle materyal yapımını göstererek materyal oluşturmayı teşvik ettiğini belirten ifadeleri "*Mesela silah yapıyorlar, bomba yapıyorlar. Bunları birbirlerine atıyorlar... Silahı bozup... labutları toplu yuvarlama tarzı bir şey yapmıştık... Eeee işte labutları dizelim. Hadi toplu yuvarlayalım tarzı bir şeydi... Legolardan yaptık.*"; Ö2'nin çocukların oyuncaklardan sıkılmaları nedeniyle önerilerde bulunarak materyal oluşturmayı teşvik ettiğini belirten açıklamaları "*Mesela tahta küçük küçük böyle bloklarımız var. Iıı onları III veriyorum. Onunla birlikte aynı zamanda hayvanları da veriyorum. 'Bununla hayvanlarınıza çiftlik oluşturabilirsiniz.' diyorum... Şimdi onlarla şekil oluştururken baktım zorlanıyorlar... Bir zaman sonra sıkılmaya başlıyorlar... Ben de öyle bir alternatif sundum onlara.*" şeklindedir.

Öğretmenlerin materyal oluşturmayı teşvik etmelerini sağlayan nedenler arasında oluşturulan oyun materyalinin uygun bulunmaması, çocukların oyundan kopmaları ve maddi anlamda yaşanan zorluklar yer almaktadır. Öğretmenler yaşanan bu problemlerin önüne geçebilmek adına materyal yapımını göstermekte, artık materyaller kullanmakta ve önerilerde bulunmaktadırlar.

Oyun Senaryosunu Genişletme. Öğretmenin oyun senaryosunu genişletmesi; oyunda rol üstlenmesini, oyunda çocuklara sorular sorarak, önerilerde bulunarak, açıklama yaparak, yönergeler vererek oyunu desteklemesini, canlandırılan tema ile ilgili fiziksel ortamın düzenlenmesini, alan gezilerine çıkılmasını, kitapların kullanılmasını, doğaçlama ve dramatizasyon gibi drama tekniklerinden yararlanılmasını içerir. Öğretmenlerin temaya uygun fiziksel ortamı düzenleyerek, doğaçlama ve dramatizasyon tekniklerinden yararlanarak oyun senaryosunu genişlettiklerinin belirlenmesi üzerine araştırmada bu kodlar kullanılmıştır. Öğretmenlerin oyun senaryosunu genişletme durumlarına ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 21’de sunulmuştur.

Şekil 21

Öğretmenlerin Oyun Senaryosunu Genişletme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Yapılan görüşmelerde Ö1 ve Ö3 çocukların oyun senaryolarını genişlettiğini, Ö2 genişletmediğini belirtmiştir. Ö1 ve Ö3, etkinlik geçişini sağlayabilmek ve çocukların deneyim kazanmalarını sağlamak için oyun senaryolarını genişlettiklerini ve bunu doğaçlama, dramatizasyon tekniklerinden yararlanarak ve temaya uygun fiziksel ortamı düzenleyerek yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö2 ise çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları nedeniyle oyun senaryosunu genişletmediğini ifade etmiştir.

Ö1'in deneyim sağlama nedeniyle dramatizasyon tekniğini kullanarak oyun senaryosunu genişlettiğini belirten açıklamaları şu şekildedir: *“Daha çok yaşantıyı deneyimleyebilmeleri adına farklı yaşantılarda, farklı karakterlerde, farklı rollerde daha farklı duygu, düşünceleri deneyimleyebilmeleri adına onları zaman zaman evet yönlendiriyorum... Bir hikâyenin yarısına kadar okuyordum. Yarısından sonrasını ‘Buradan sonrası size ait. Hikâyenin nasıl bitmesini istiyorsanız o şekle hani dönecek, döndürün.’ şeklinde çocukları zaman zaman yönlendirdim.”* Etkinlik geçişini sağlayama nedeniyle doğaçlama tekniğini kullanan Ö3, bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“... Hani oyuncakları falan bırakıp normal III drama tarzında bir şey olmuştu... İşte ‘Aaa kurbağalar hadi bakalım deredeler... Aaa kurbağalar sudan çıkmış zıplıyorlar. Hadi hepsi zıpladı.’ O tarzda ben kendi etkinliğime yönlendirmeye yönelik bir şey yapmıştım mesela... Bir de hani dediğim gibi etkinliğime geçiş yapmak için tam toplanma saatiydi.”*

Öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde Ö1'in çocukların günlük yaşam deneyimlerini zenginleştirebilmek için oyun senaryolarını zenginleştirdiği ve bunu yaparken de doğaçlama, dramatizasyon gibi farklı ve etkili yöntemleri kullandığı, Ö3'ün ise etkinlik geçişini sağlayabilmek adına doğaçlama tekniği kullandığı görülmektedir. Bu bulgulara göre Ö1'in belirttiği uygulamalarının odağında oyun senaryosunu genişletmek olduğu, Ö3'ün dramatizasyon uygulamasında ise gün içerisinde yapılacak etkinliğe geçiş yapabilmenin amaçlandığı söylenebilir.

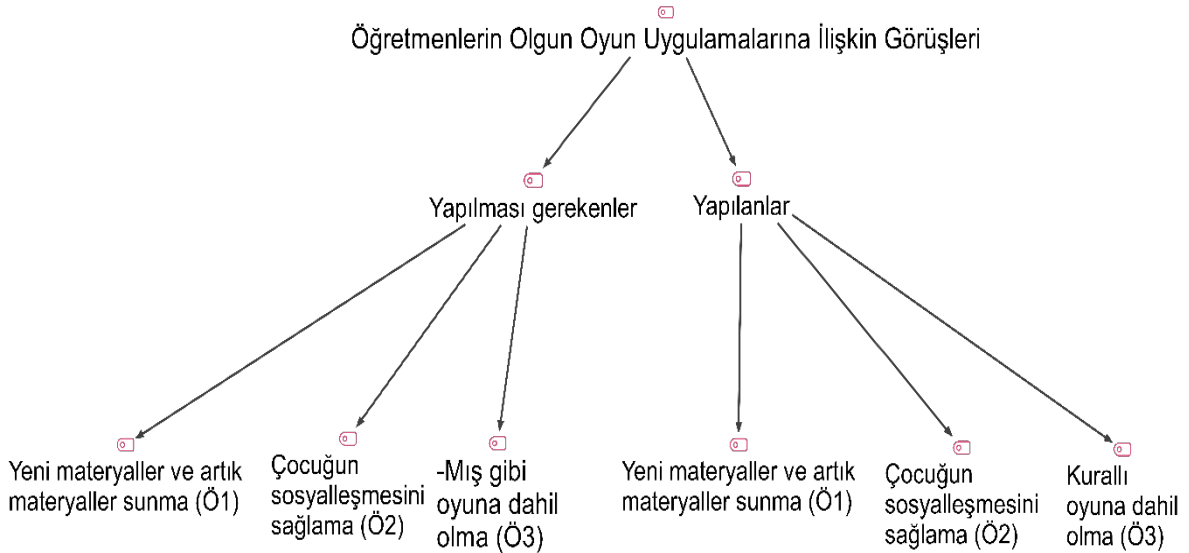
Ö2'nin çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları nedeniyle oyun senaryosunu gelişmediğini belirten ifadeleri şu şekildedir: *“Genelde III açıkçası benim sınıfım oyun kurup*

oyun oynamak konusunda çok sıkıntı yaşayan çocuklar değiller... ama genel olarak onlar zaten oyunlarını kendileri organize ediyorlar, planlıyorlar, oynuyorlar. Çok fazla da açıkçası bana ihtiyaç duymuyorlar bu konuda.” Ö2’ye göre çocuklar oyunu planlayıp devam ettirebildikleri için diğer bir deyişle bu anlamda desteğe ihtiyaç duymadıkları için oyun senaryosunu genişletmemektedir.

Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Öğretmenlerin olgun oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri, görüşme formunda yer alan “Sizce bir erken çocukluk eğitimi öğretmeni çocukların olgun oyun oynayabilmesi için neler yapmalıdır?”, “Siz neler yapıyorsunuz?” soruları göz önünde bulundurularak “Yapılması gerekenler” ve “Yapılanlar” kodları üzerinden incelenmiştir. Öğretmenlerin olgun oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 22’de yer verilmiştir.

Şekil 22

Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Öğretmenler, çocukların olgun oyunlarının desteklenebilmesi için çocukların sosyalleşmelerinin sağlanması, -miş gibi oyunlara dahil olunması, yeni ve artık materyallerin sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, çocukların olgun oyun

oynayabilmeleri için çocukların sosyalleşmelerini sağladıklarını, kurallı oyunlara dahil olduklarını, yeni materyaller ve farklı materyaller sunduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler “Sizce bir okul öncesi öğretmeni çocukların olgun oyun oynayabilmesi için neler yapmalıdır?” sorusunu yanıtlarken “Çocukların olgun oyun oynayabilmesi için siz yapıyorsunuz?” sorusunun yanıtını da kendiliğinden vermelerinden ötürü iki sorunun yanıtlarına ilişkin alıntılar birlikte sunulmuştur.

Olgun oyunun oynanabilmesi için, Ö3’ün -miş gibi oyuna dahil olunması gerektiğini ve kendisinin kurallı oyuna dahil olduğunu belirten açıklamaları “Yani bence kendisi de oyuna dahil olmalı en başta... Ama ben bunu hani serbest oyunda değil de hani bunu daha çok şeyde dramatize oyunda veya oyun saatimizde yapıyoruz biz. Oyunlaştırıyoruz.” şeklindedir. Ö2’nin olgun oyunun oynanabilmesi için çocukların sosyalleşmesini sağlanması gerektiğine ve kendisinin bunu sağladığına ilişkin ifadeleri şu şekildedir: “Ben genelde çocukları gözlemlendiğimde, hangi çocuklar hangi çocuklarla daha güzel iletişim kuruyorlarsa onları bir arada işbirliği içerisinde oynatabilmeleri için genelde bir araya getirmeye çalışıyorum... Eee bu olgunluğun olması için bence eee çocukların birbiriyle ee iletişim becerilerinin güzel olması gerektiğini düşünüyorum açıkçası.” Ö1 olgun oyunun oynanabilmesi için çocuklara yeni ve artık materyallerin sunulması gerektiği ve kendisinin bunu yaptığını “Yeni materyaller getirmeli, çocukların daha önce sınıfta görmediği materyaller sunmalı... Yani ben buna çok önem veriyorum ve artık malzeme noktasında artık malzemelerin yeni ürünlere dönüştürme, işte bunları etkinliklerin içerisine çekme...” cümleleri ile belirtmiştir.

Öğretmenlerden Ö1 ve Ö2 olgun oyun için yapılması gerekenler ile yapılanlara benzer cevaplar vermişlerdir. Örneğin Ö1’e göre olgun oyunun oynanabilmesi için yeni ve artık materyaller sunulması gerekmekte ve kendisi de olgun oyunu desteklemek için yeni ve artık materyaller sunmaktadır. Benzer şekilde Ö2’ye göre olgun oyunun oynanması için yapılması gereken ve kendisinin yaptığı şey çocukların sosyalleşmesi sağlamaktır. Ancak Ö3 çocukların olgun oyun oynayabilmesi için serbest oyunda -miş gibi oyuna dahil olunması

gerektiğini belirtirken, kendisi kurallı oyunlara dahil olarak bunu sağlamaktadır. Öğretmene bunun nedeni sorulduğunda “Gözlemlemek için hani kendim dışarda kalmak istiyorum.” yanıtını vermiştir. Ö3, serbest oyunda hangi rolleri üstlendiği sorusuna da “çoğunlukla izleyici, gözlemci” rolünü üstlendiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmene çocukların oyunlarına çok nadir katılmasının nedeni sorulduğunda da “Oyunlarına çok nadir katılıyorum...Daha çok öğretmen rolünde kalıyorum. Oturuyorum, izliyorum yani.” cevabını vermiştir. Öğretmenin farklı sorulara verdiği benzer yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin çocukların serbest oyunlarında genellikle izleyici rolünü üstlendiği ve olgun oyunu desteklemede genellikle oyun dahil olmamayı tercih etmediği görülmektedir.

Durum 2

Bu bölümde önce OOGÖ’den yüksek puan alan Ö4’ün, Ö5’in ve Ö6’nın sınıflarında yapılan gözlemlere ilişkin bulgulara ardından bu öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularına yer verilmiştir.

Gözlem Bulguları

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemi olan “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği’nin öğretmen boyutundan yüksek puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamaları nasıldır?” ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Durum 2’deki öğretmenlerin sınıfında serbest oyun saatinde yapılan 4 günlük gözlemler sonucunda olgun oyuna ilişkin uygulamaları “Serbest Oyundaki Öğretmen Roller” ve “Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu” olmak üzere iki tema üzerinden incelenmiştir. Öğretmenlerin olgun oyun uygulamaları ile ilgili tema, kategori ve kodlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17’de görüldüğü üzere Durum 2’deki öğretmenler serbest oyun saatinde dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren, ortam düzenleyici, izleyici, yardımcı oyuncu ve oyun lideri rollerini üstlenmektedirler. Öğretmenler dahil olmayan rolünde sırasıyla etkinlik hazırlığı yapma (f=38), sınıftan ayrılma (f=16), başkalarıyla görüşme (f=29), cep telefonu kullanma (f=12), evrak işlerini yapma (f=2), ödevleri inceleme

ve düzenleme (f=1), dolabı düzenleme (f=1) ile ilgili davranışlar sergilemişlerdir. Güvenliği sağlayıcı rolünde sözlü uyarılarda (f=57) ve müdahalede (f=11) bulunmuşlardır. Öğretmenler yönetici rolünde oyun materyalinin kullanımını belirlemişlerdir (f=11). Yeniden yönlendiren rolünde, öğretmenler etkinlikler hakkında konuşmuş (f=2), çocukları erken akademik beceriler ile ilgili çalışmalara yönlendirmiş (f=1) ve bu becerilerle ilgili sorular sormuşlardır (f=1). Öğretmenler izleyici rolünde en fazla olumlu geri bildirim verme (f=18) ardından izleme (f=14) ve soru sorma (f=10) davranışlarını göstermişlerdir.

Tablo 17*Öğretmenlerin Olgun Oyuna İlişkin Uygulamaları*

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Serbest Oyundaki Öğretmen Roller	Dahil olmayan	• Etkinlik hazırlığı yapma	38
		• Sınıftan ayrılma	16
		• Başkalarıyla görüşme	29
		• Cep telefonu kullanma	12
		• Ev işlerini yapma	2
		• Ödevleri inceleme ve düzenleme	1
		• Dolabı düzenleme	1
	Güvenliği Sağlayıcı	• Sözlü uyarma	57
		• Müdahale etme	11
	Yönetici	• Oyun materyalinin kullanımını belirleme	11
	Yeniden Yönlendiren	• Etkinlikler hakkında konuşma	2
		• Erken akademik beceriler ile ilgili çalışmalara yönlendirme	1
		• Erken akademik becerilerle ilgili sorular sorma	1
	Ortam Düzenleyici	• Sınıf genişliği • Öğrenme merkezleri • Serbest oyun süresi	
	İzleyici	• İzleme	14
		• Olumlu geri bildirim verme	18
		• Soru sorma	10
	Yardımcı Oyuncu	• Fiziksel oyun	1
• Eğitici oyun		1	
• -Mış gibi oyun		2	
• Yapı -inşa oyunu		2	
Oyun Lideri	• -Mış gibi oyun	4	
	• Eğitici oyun	3	

Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu	Oyun Planlamasına	• Yardımcı oluyor.	4
	Yardımcı Olma	• Yardımcı olmuyor.	8
	Materyal Oluşturmayı	• Teşvik ediyor.	5
	Teşvik Etme	• Teşvik etmiyor.	7
	Oyun Senaryosunu	• Genişletiyor.	5
	Genişletme	• Genişletmiyor.	7

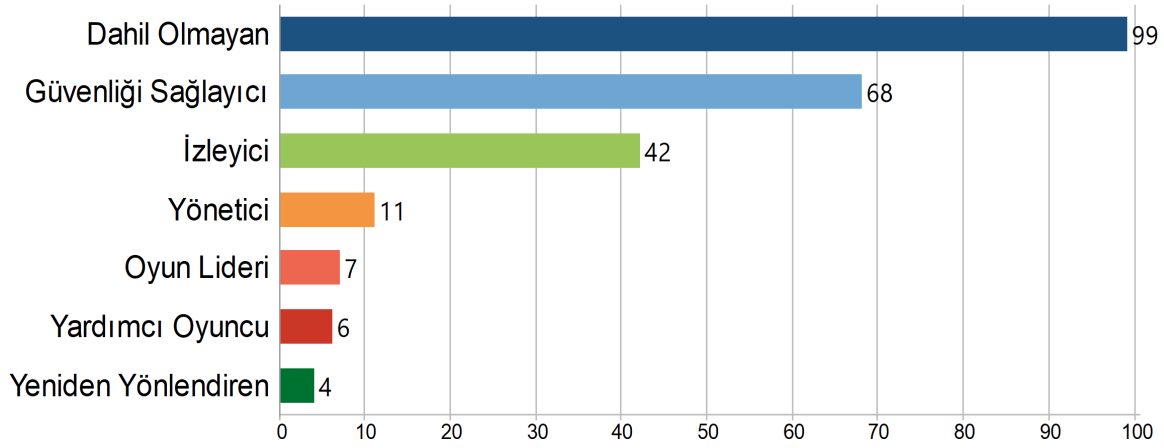
Tablo 17’de ortam düzenleyici rolüne ilişkin frekans bilgilerine yer verilmemiştir. Bu rol, sınıfın genişliği, öğrenme merkezleri ve serbest oyun süresi kodları ile sonraki bölümlerde incelenecektir.

Öğretmenlerin olgun oyunu destekleme durumu, oyun planlamasına yardımcı olma, materyal oluşturmayı teşvik etme ve oyun senaryosunu genişletme kategorileri üzerinden değerlendirilmiştir. Her bir sınıfta 4 gün olmak üzere üç sınıfta toplamda 12 günlük gözlemler yapılmıştır. Gözlemler sonucunda üç öğretmenin toplamda, 4 gözlem gününde oyun planlamasına yardımcı olma, 5 gözlem gününde materyal oluşturmayı teşvik etme ve 5 gözlem gününde oyun senaryosunu genişletmeye ilişkin davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Planlamaya yardımcı olma kategorisinde 8 gün, materyal oluşturmayı teşvik etmede 7 gün ve oyun senaryosunu zenginleştirmede 7 gün boyunca olgun oyunu destekleyici davranışlar sergilememişlerdir. Her bir öğretmenin olgun oyunu destekleme durumu sonraki bölümlerde detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Serbest Oyundaki Öğretmen Roller. Gözlem bulgularına göre öğretmenler, serbest oyun saatinde dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren, ortam düzenleyici, izleyici, yardımcı oyuncu ve oyun lideri rollerini üstlenmektedirler. Öğretmenlerin serbest oyunda üstlendikleri rollerin kodlu bölüm temelli frekans grafiğine Şekil 23’te yer verilmiştir.

Şekil 23

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Üstlendikleri Rollerin Frekans Grafiği



Şekil 23'e göre öğretmenler serbest oyun saatinde en fazla dahil olmayan rolünü (f=99) ardından güvenliği sağlayıcı (f=68), izleyici (f=42), yönetici (f=11), oyun lideri (f=7), yardımcı oyuncu (f=6) ve yeniden yönlendiren (f=4) rollerini üstlenmektedirler. Bu sonuçlara göre, öğretmenler olumsuz öğretmen rolleri içerisinde (dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren) en fazla dahil olmayan rolünü, kolaylaştırıcı öğretmen rolleri içerisinde ise (izleyici, yardımcı oyuncu, oyun lideri) izleyici rolünü üstlenmektedir.

Öğretmenlerin serbest oyun saatinde üstlendikleri ortam düzenleyici, dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, izleyici, yönetici ve yeniden yönlendiren rollerine ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Ortam Düzenleyici. Ortam düzenleyici rolü, öğretmenin oyun ortamını düzenlemesini, çocuklar için yeterli alan, materyal ve zaman sağlamasını kapsamaktadır. Öğretmenlerin ortam düzenleyici rolü ilgili kategori ve kodlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Ortam Düzenleyici Rolüne İlişkin Kod Tablosu

Kategori	Alt Kategori	Kodlar	Öğretmenler		
			Ö4	Ö5	Ö6
Sınıf Genişliği		• 32.76 m2	✓		
		• 52.83 m2		✓	
		• 62.35 m2			✓
Öğrenme Merkezleri	Sanat Merkezi		✓	✓	
	Merkez etiketi				

Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> • Kalemlik, kurşun kalem, silgi ve kalemtırış • Boya • Oyun hamuru • Makas • Yapıştırıcı 	✓	✓	✓
Çocuğun tüm mat. erişimi		✓	✓	
Kitap Merkezi		✓	✓	✓
Merkez etiketi			✓	
Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> • Hikâye • Masal • Kavram • Bilmece • Bilim dergisi 	✓	✓	✓
Çocuğun tüm mat. erişimi		✓	✓	✓
Fen Merkezi		✓	✓	✓
Merkez etiketi		✓	✓	
Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> • İnsan vücudu maketi • Yerküre maketi • Diş maketi • Terazi • Mıknatıs • Organ önlüğü • Büyüteç • Abaküs • Saat • Afiş (iskelet sistemi) • Mıknatıslı yazı tahtası 	✓	✓	✓
Çocuğun tüm mat. erişimi		✓		
Müzik Merkezi				✓
Merkez etiketi				
Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> • Org • Ksilofon • Tef • Zil • Marakas • Davul 		✓	✓
Çocuğun tüm mat. erişimi		✓		

Blok Merkezi		✓	✓	✓
Merkez etiketi			✓	
Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> • Blok • Lego • Yapboz • Minyatür trafik işaretleri seti • Bambu çubukları • Eğitici oyuncak • Oyun hamuru kalıpları • Bowling seti • Küçük renkli toplar 	✓	✓	✓
Çocuğun tüm mat. erişimi		✓	✓	
Dramatik Oyun Merkezi		✓	✓	✓
Merkez etiketi		✓	✓	
Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> • Mutfak araç gereçleri • Yiyecekler • Tamir seti • Doktor seti • Taşıtlar • Bebekler • Plastik hayvanlar • Peluş hayvanlar • Kuklalar • Kukla sahnesi • Ayaklı yazı tahtası • Hikâye kitapları 	✓	✓	✓
Çocuğun tüm mat. erişimi		✓	✓	✓
Serbest Oyun Süresi	<ul style="list-style-type: none"> • 62.25 dakika • 104.5 dakika • 55.25 dakika 	✓	✓	✓

Not: Mat.: Materyaller

Öğretmenlerin ortam düzenleyici rolü, sınıfın genişliği, sınıfta bulunan öğrenme merkezleri, öğrenme merkezlerinde bulunan materyaller ve serbest oyuna ayrılan süre üzerinden incelenmiştir. Ortam düzenleyici rolüne ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Sınıfın Genişliği. Tablo 19'a göre 32.76 m²'lik yüzölçümüyle en dar sınıf Ö4'ün, 62.35 m²'lik yüzölçümü ile en geniş sınıf Ö6'nın sınıfıdır. Demografik bilgi formuna göre,

Ö4'ün sınıf mevcudu 15, Ö5'in 23 ve Ö6'nın 21'dir. Bir çocuk için ayrılması gereken alanın en az 1.5 m² olması gerektiği koşulu (MEB, 2020) tüm sınıflarda sağlanmıştır.

Öğrenme Merkezleri. Gözlem sonuçlarına göre Ö4'ün sınıfında sanat, kitap, fen, blok ve dramatik oyun merkezi; Ö5'in sınıfında sanat, kitap, fen, blok ve dramatik oyun merkezi; Ö6'nın sınıfında kitap, fen, müzik, blok ve dramatik oyun merkezi bulunmaktadır. Ö4'ün sınıfında sanat, blok, müzik ve kitap merkezini tanıtıcı etiketlere; Ö5'in sınıfında sanat ve müzik merkezini tanıtıcı etiketlere; Ö6'nın sınıfında sanat, blok, dramatik oyun, kitap, fen ve müzik merkezini tanıtıcı etiketlere yer verilmemiştir.

Sanat Merkezi. Sınıflarda sanat materyalleri arasında; kalemliklerin içerisinde kalem, kurşun kalem, silgi ve kalemıraş, oyun hamuru, çeşitli boyalar (*pastel boya, kuru boya, keçeli boya, sulu boya*), makas ve yapıştırıcı yer almaktadır. Ö4 ve Ö5'in sınıfında sanat merkezinde makas bulunmaktadır. Ancak Ö6'nın sınıfında makaslar öğretmen dolabında çocukların erişemeyeceği bir yerdedir. Ayrıca Ö6'nın sınıfında Tablo 19'da belirtildiği üzere sanat merkezi bulunmamaktadır. Ancak çocuklar serbest oyun saatinde sanat materyallerini öğretmen dolabından alarak kullanabilmektedir. Öğretmen ile yapılan görüşmelerde sınıfta yer olmadığı için sanat merkezine yer veremediğini, sanat materyallerini dolabında ve çocukların erişebileceği bir yerde bulundurduğunu ve serbest oyun saatinde çocukların bu materyalleri rahatlıkla kullanabildiğini belirtmiştir. Öğretmen ayrıca makasları da dolabında bulundurduğunu ancak güvenlik riski nedeniyle çocukların erişemeyeceği bir yere koyduğunu, etkinliklerde kendi kontrolünde kullandığını açıklamalarına eklemiştir.

Kitap Merkezi. Kitap merkezi materyalleri arasında hikâye, masal, kavram, bilmece kitapları ve bilim dergisi yer almaktadır. Ö4'ün sınıfında hikâye, masal kitabı ve bilim dergisi, Ö5'in sınıfında hikâye ve masal kitapları, Ö6'nın sınıfında ise hikâye, kavram ve bilmece kitapları bulunmaktadır. Üç sınıfta da çocuklar tüm kitaplara rahatlıkla erişebilmektedir.

Fen Merkezi. Fen merkezi materyalleri incelendiğinde en fazla materyal Ö6'nın sınıfında bulunmaktadır. Ö6'nın sınıfında 7 çeşit fen materyali bulunurken, Ö4'ün sınıfında 6 çeşit ve Ö5'in sınıfında 5 çeşit materyal bulunmaktadır.

Müzik Merkezi. Ö4'ün sınıfında müzik merkezi için ayrı bir alan oluşturulmamıştır. Dramatik oyun ve blok merkezi materyallerinin bulunduğu açık raflı dolabın bir bölmesine sınırlı sayıda müzik materyaline yer verilmiştir. Sınıfta sadece 9 adet el yapımı marakas bulunmaktadır. Ö5'in sınıfında da müzik merkezine yer verilmemiştir. Sınıfta yapılan gözlemlerde org, 10 adet el yapımı marakas ve ksilofon çocukların erişemeyeceği yükseklikte olan çocuk dolaplarının üzerinde bulunmaktadır. Ö6'nın sınıfında ahşap elma figürünün üzerinde ksilofon, tef, zil ve marakaslar bulunmaktadır. Elma figürünün altında bulunan blok merkezi dolabının üzerinde el yapımı 2 adet davul bulunmaktadır. Bu sınıfta bulunan müzik materyallerinin çeşitliliği diğer sınıflara göre daha fazladır. Ancak müzik merkezi yüksek bir yerde konumlandırıldığı için çocuklar bu materyallere erişememektedir.

Blok Merkezi. Üç sınıftaki blok merkezi materyalleri incelendiğinde Ö4'ün ve Ö6'nın sınıflarında minyatür trafik işaretleri, Ö5'in sınıfında plastik renkli küçük toplar bulunmamaktadır. Çeşitli blok materyallerine üç sınıfta da yer verilmektedir. Ancak yapılan gözlemler ve görsel doküman incelemeleri sonucunda Ö5 ve Ö6'nın sınıfındaki materyal sayısının Ö4'ten daha fazla olduğu saptanmıştır.

Ö4'ün sınıfında bloklar (*tuğla ve yapı*), legolar (*yıldız, vidalı, küp, renkli ve çark*), yapbozlar (*ahşap ve karton*), eğitici oyuncak (*dedektif eğitici kutu oyunu, match it masal kahramanlarını giydiriyorum eğitici oyun seti, tangram seti*), bambu çubukları, bowling seti ve oyun hamuru kalıpları bulunmaktadır. Sanat merkezinde bulundurulması gereken oyun hamuru kalıplarına üç sınıfta da blok merkezinde yer verilmesi dikkat çekicidir. Yapılan gözlemlerde Ö5 ve Ö6'nın sınıflarındaki oyun hamuru kalıplarının, Ö4'ün sınıfındaki oyun hamuru kalıplarına göre sayıca daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Ö5'in sınıfında çeşitli bloklar (*tuğla ve yapı*), legolar (*çubuk ve halka lego, ef lego, boru lego, kaktüs lego, renkli lego, yıldız lego, robot yapımı seti*), yapboz (*plastik, karton,*

ahşap), bambu çubukları, eğitici oyuncak (*redka akıl oyunu, manyetik tablet matematik seti, eşleştirme kartları vb.*), minyatür trafik işaretleri seti, bambu çubukları, oyun hamuru kalıpları ve bowling seti bulunmaktadır.

Ö6'nın sınıfında bloklar (*ef, tuğla ve yapı*), legolar (*atom, çark, yıldız, çubuklu-halka ve ef*), eğitici oyuncak (*şekil birleştirme oyuncağı, ip geçirme oyuncağı vb.*), oyun hamuru kalıpları, bowling seti ve plastik küçük renkli toplar bulunmaktadır. Sınıf gözlemlerinde renkli topların çocukların erişemeyeceği yükseklikteki dolapların üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitici oyuncaklara merkez dolabında yer verilmemektedir. Ayrı bir dolapta muhafaza edilen bu materyaller öğretmen tarafından çocuklara verilmektedir.

Dramatik Oyun Merkezi. Dramatik oyun materyalleri arasında; mutfak araç gereçleri, yiyecekler, tamir seti, doktor seti, taşıtlar, bebekler, plastik ve peluş hayvanlar, kuklalar, kukla sahnesi, ayaklı yazı tahtası ve hikâye kitapları yer almaktadır.

Ö4'ün sınıfındaki dramatik oyun merkezinde; yiyecekler, plastik ve peluş hayvanlar, tamir ve doktor seti, kukla sahnesi, ayaklı yazı tahtası ve hikâye kitapları, Ö5'in sınıfında ayaklı yazı tahtası ve peluş hayvanlar, Ö6'nın sınıfında ayaklı yazı tahtası bulunmamaktadır. Materyal çeşitliliği ve sayısı göz önünde bulundurulduğunda Ö5 ve Ö6'nın sınıfında bulunan oyun materyalleri Ö4'ün sınıfına göre oldukça fazladır.

Ö4'ün sınıfında plastik bebek, peluş hayvanlar (*tavşan, maymun, iki ayıcık, ördek, köpek*), mutfak araç gereçleri (*plastik çaydanlıklar, çatal ve kaşıklar, tencereler, tavalar, sürahi, fincanlar*), plastik pazar arabası, araçlar (*ambulans, tır, legolu araba*), el kuklası (*ayıcık*) bulunmaktadır.

Ö5'in sınıfında plastik ve bez bebekler, mutfak araç gereçleri (*tencere, bardak, tava, tabak, fincan, kaşık, çatal, bıçak, süzgeç, plastik lavabo, plastik bulaşık sepeti, ahşap tepsi*), plastik yiyecekler (*mısır, havuç, üzüm, biber*), minyatür plastik hayvanlar (*inek, keçi, yavru keçi, koç, gergedan, eşek, at, fil, köpek, zürafa, leopar, deve, koyu gri fil, açık gri fil, turuncu at, kahverengi at, sarı at*), taşıtlar (*itfaiye aracı, uçak, kamyon, helikopter, otomobil, polis*

arabası, yarış arabası, cip), ayaklı yazı tahtası, ahşap kukla sahnesi ve el kuklaları (*kurbağa, maymun, ördek, ayıcık, inek, ördek, çocuk*) bulunmaktadır.

Ö6'nın sınıfında dolgu hayvanlar (*ayıcık, tavşan, kuzu, kaplan, sincap, inek*), bez ve peluş bebek, mutfak araç gereçleri (*plastik tencere, tava, tabak, bardaklar, fincan, demlik, tencere kaşığı, süzgeç, kaşık, çırpıcı, tuzluk, yumurta, hamburger köftesi, sürahi, mayonez şişesi, küçük plastik ocak, plastik mutfak sepeti, kasa, ahşap tepsi*), plastik sebze ve meyveler (*kırmızı biber, yeşil üzüm, mor üzüm, armut, havuç, mısır, tavuk, muz, karpuz*), amigurumi sebze ve meyveler (*kabak, elma, kiraz, armut, biber, limon*), taşıtlar (*ambulans arabası, gemi, tır, traktör, kepçe, otobüs, otomobil, uçak, legolu araba*), minyatür hayvan figürleri (*yunus, köpek balığı, keçi, koyun, oğlak, geyik, fil, aslan, zebra, gergedan, inek, kedi, kuğu, kılıç balığı, kutup ayısı, tavuk, denizanası*) bulunmaktadır. Sınıfta ayrıca ahşap tamir seti (*ahşap vidalar, ahşap pense, ahşap cetvel, ahşap dolap*), hikâye kitapları, kukla sahnesi ve el kuklaları da (*inek, maymun, kaplan, fil, kral, at, ayı, tamirci polis, itfaiyeci*) bulunmaktadır. Üç sınıfta da çocukların tüm materyallere rahatlıkla erişebilmektedir.

Sınıflar bulunan materyaller yapılarına göre incelendiğinde, 3 sınıfta da açık uçlu materyallere en fazla blok merkezinde yer verilmiştir. Bu materyaller haricinde Ö4'ün sınıfındaki öğretmen dolabının içinde renkli fon kartonları, plastik kaşık, çatal ve bıçak, kürdan, kulak çöpü, renkli abeslang çubukları ve pipetler; Ö5'in sınıfındaki vestiyerin altındaki kapaklı dolabın içinde plastik bardaklar, ponponlar, şöniler, abeslang çubukları, mavi kapaklar, boş hamur kutuları, renkli A4 kağıtları, renkli fon kartonları, evalar, rulolar, pamuk ve keçeler; Ö6'nın sınıfındaki öğretmen dolabının içinde pinpon topları, balonlar, pullar, ponponlar, renkli abeslang çubukları, renkli A4 kağıtları, keçeler, evalar ve pamuk bulunmaktadır. Ancak çocukların serbest oyun saatinde bu artık materyallere erişimi bulunmamaktadır.

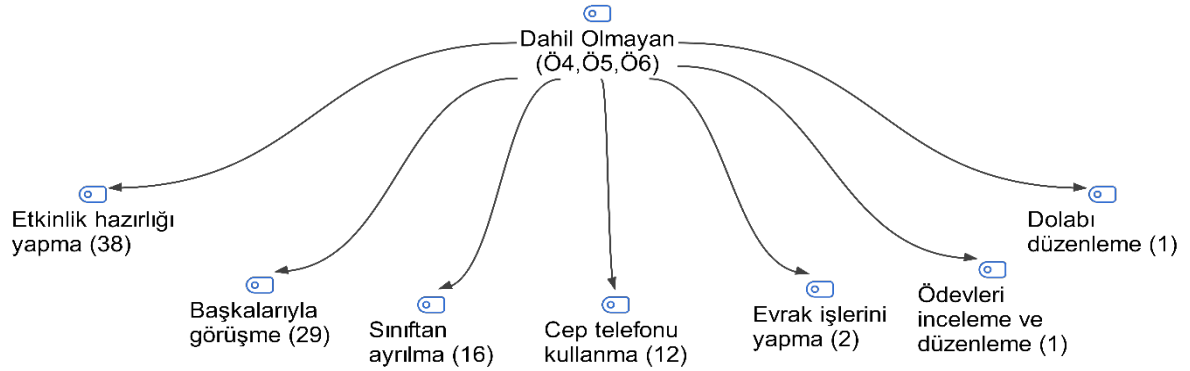
Serbest Oyun Süresi. Serbest oyuna ayrılan süre incelendiğinde Ö5'in serbest oyuna ayırdığı sürenin Ö4'ün ve Ö6'nın ayırdığı süreden çok daha fazla olduğu

görülmektedir. Serbest oyuna en fazla süreyi 104.5 dk. ile Ö5 ayırırken; Ö4, 62.25 dakika ve Ö6, 55.25 dakika ayırmaktadır.

Dahil Olmayan. Dahil olmayan rolündeki öğretmenler etkinlik hazırlığı yapma, sınıftan ayrılma, cep telefonu kullanma, başkalarıyla görüşme, evrak işlerini yapma, ödevleri inceleme ve düzenleme, dolap düzenleme gibi oyun ile ilgili olmayan farklı işlerle meşgul olurlar. Öğretmenlerin serbest oyun saatinde sergiledikleri davranışlarının kod bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 24'te yer verilmiştir.

Şekil 24

Öğretmenlerin Dahil Olmayan Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



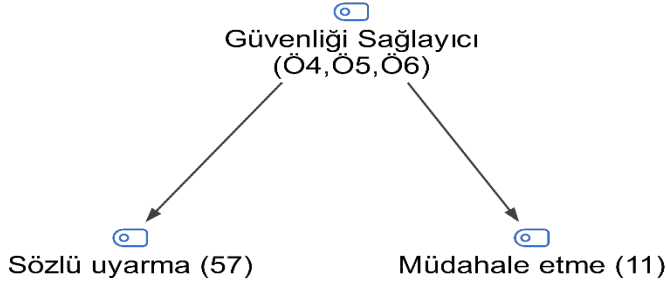
Şekil 24'te görüldüğü üzere öğretmenler dahil olmayan rolünde en fazla etkinlik hazırlığı yapma (f=38), en az ödev (f=1) ve dolap düzenleme (f=1) davranışlarını sergilemişlerdir. Öğretmenlerin dahil olmayan rolünde başkalarıyla görüşme ile ilgili davranışları "Öğretmen stajyer öğrenci ile konuşuyor (Ö6)."; ödevleri inceleme ve düzenleme ile ilgili davranışları "Öğretmen çocuklara bakarak 'Siz yemeğinizi yerken ben ödevlerinize bakayım.' dedi ve elindeki ödevlere göz gezdirdi (Ö4)."; etkinlik hazırlığı yapma işe ilgili davranışları "Öğretmen mezuniyet belgelerine çocukların adını yazıyor (Ö5)." şeklindedir.

Güvenliği Sağlayıcı. Çocuklar istenmeyen ve güvenli olmayan oyun davranışları sergilemeleri durumunda bu roldeki öğretmenler sözlü uyarı ifadelerini kullanırlar. Ayrıca çocukların oyun içinde çatışma yaşamaları durumunda müdahalede bulunarak problemi

çözmeye çalışırlar. Öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolündeki davranışlarına ilişkin kod bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 25'te yer verilmiştir.

Şekil 25

Öğretmenlerin Güvenliği Sağlayıcı Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

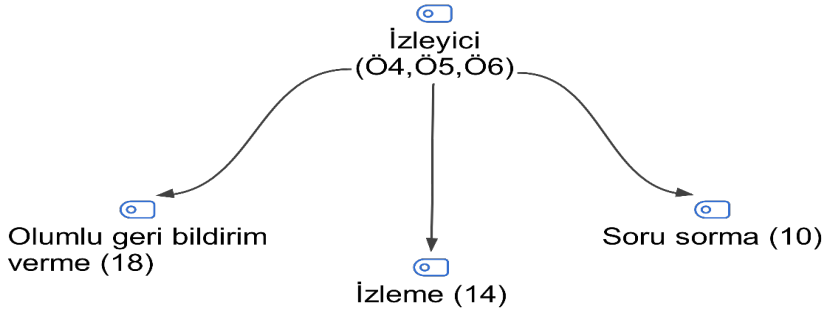


Şekil 25'te öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolünde çoğunlukla sözlü uyarma davranışını (f=57) sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca bu rolü üstlenen öğretmenler çocukların oyunda çatışma yaşamaları durumunda müdahalede bulunarak (f=11) problemin çözümüne yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolünde sözlü uyarmaya ilişkin örnek davranışlarına "Çocuklar sınıfın içinde koşunca öğretmen 'Sakin sakin!' dedi (Ö4).", müdahale etmeye yönelik örnek davranışlarına "Öğretmen oyuncak paylaşımında anlaşmazlık yaşayan çocuklara 'Arkadaşının elinden alma. Sen de paylaş K.' dedi (Ö6)." cümleleri verilebilir.

İzleyici. İzleyici rolündeki öğretmenler, oyun oynayan çocukları izleme, sözsüz onay işaretleri verme (başını sallama, gülümseme vb.), sözlü yorumlarda bulunma ve soru sorma davranışlarını sergilemektedir. Öğretmenlerin serbest oyun saatinde izleyici rolüne ilişkin davranışlarının kod bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 26'da sunulmuştur.

Şekil 26

Öğretmenlerin İzleyici Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Öğretmenlerin oyun saatinde izleyici rolü ile ilgili en fazla gösterdikleri davranış olumlu geri bildirim vermedir (f=18). Bu davranışı izleme (f=14) ve soru sorma (f=10) takip etmektedir.

Öğretmenlerin izleyici rolündeki olumlu bildirim verme ile ilgili davranışlarına “Çocuk legolardan yaptığı materyali öğretmenine gösterdi. Öğretmen ‘Sihirli sopa çok güzel.’ dedi (Ö6).”; soru sormaya ilişkin davranışlarına “... Çocuklardan biri ‘Öğretmenim’ diye seslenince öğretmen ‘Efendim’ diyerek çocuklara baktı. Ardından ‘Ne oldu yaşlı mı oldunuz?’ sorusunu sorunca çocuklar ‘Öcü’ olduk dediler (Ö5).” ve izleme ile ilgili davranışlarına “Öğretmen halıya oturdu ve çocukları izlemeye başladı (Ö4).” gözlem alıntılarını örnek verilebilir.

Yönetici. Yönetici rolündeki öğretmen, çocukların oyunlarına aktif olarak dahil olmaz. Bu roldeki öğretmen oyun materyalini, oyun alanını, oyunun temasını ve oyundaki rolleri belirleyerek oyunu kontrol eder. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin yönetici rolünde sadece oyun materyalinin kullanımı ile ilgili davranışlar sergilediği tespit edildiği için modelde bu davranış ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin yönetici rolündeki sergiledikleri davranışlara ilişkin kod bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 27’de yer verilmiştir.

Şekil 27

Öğretmenlerin Yönetici Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

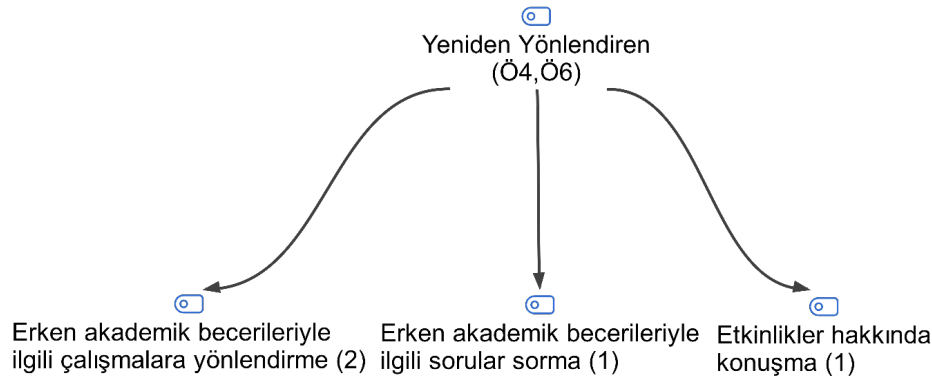


Şekil 27'ye göre Ö4 ve Ö6 yönetici rolünü üstlenmektedir. Öğretmenler, yönetici rolünde çocukların oyun materyalinin kullanım zamanını belirleyen davranışlar sergilemişlerdir. Örneğin bir sınıftaki çocuklar, A4 kağıdını öğretmenden isteyerek veya öğretmenin vermesi durumunda kullanabilmektedir. Öğretmenlerin yönetici rolünde oyun materyalinin kullanımını belirlemeye yönelik davranışları şu şekildedir: “*Öğretmen dolabından çizgisiz A4 kağıtlarını aldı. ‘Bu masaya kâğıt bırakacağım. İsteyen alıp oynayabilir.’ diyerek çizgisiz kağıtları çocukların masasının üzerine bıraktı (Ö6).*”, “*Bir çocuk içinde oyun hamuru kalıplarının (geometrik şekiller, kelebek, fil vb.) olduğu plastik kutuyu masaya koydu. Öğretmen kutuyu alarak ‘Şunları kaldıralım çünkü bugün çocuk yapacağız.’ dedi (Ö4).*”

Yeniden Yönlendiren. Öğretmenin çocuklar oyun oynarken yapılmış veya yapılacak etkinliklerle ilgili çocuklarla konuşması, çocukları akademik çalışmalara yönlendirmesi (çalışma sayfası verme, çalışma sayfasını tamamlatma) ve oyunlarında akademik içeriğe yönelik sorular sorması yeni yönlendiren rolünü üstlendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin yeniden rolünde sergiledikleri davranışlara ilişkin kod bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 28’de gösterilmiştir.

Şekil 28

Öğretmenlerin Yeniden Yönlendiren Rolü ile İlgili Davranışlarının Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 28’de görüldüğü üzere Ö4 ve Ö6 yeniden yönlendiren rolünü üstlenmektedir. Sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin, oyun oynayan çocukları erken okuryazarlık becerileriyle

ilgili çalışmalara yönlendirdiği, çocukların oyunları ile ilgili olmayan matematiksel kavramlara yönelik sorular sorduğu ve çocukların devam etmekte olan oyunları esnasında farklı etkinliklerle ilgili açıklamalar yaptığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yeniden yönlendiren rolünde erken akademik becerilerle ilgili sorular sormalarına ilişkin örnek gözlem alıntıları şu şekildedir: “... Çocuk tangram kutusu üzerindeki figürlere bakarak kendi figürlerini yapmaya başladı. Bu esnada öğretmen ‘2 üçgeni birleştirirsek hangi şekil olur? Dikdörtgen mi kare mi?’ diye sorunca çocuk ‘Kare’ cevabını verdi. Ardından öğretmen ‘2 üçgenden kare yapabiliyor musun? Bunu da öğrendik.’ dedi fakat çocuk kare yapmadı ve kendi figürlerini yapmaya devam etti (Ö4).”

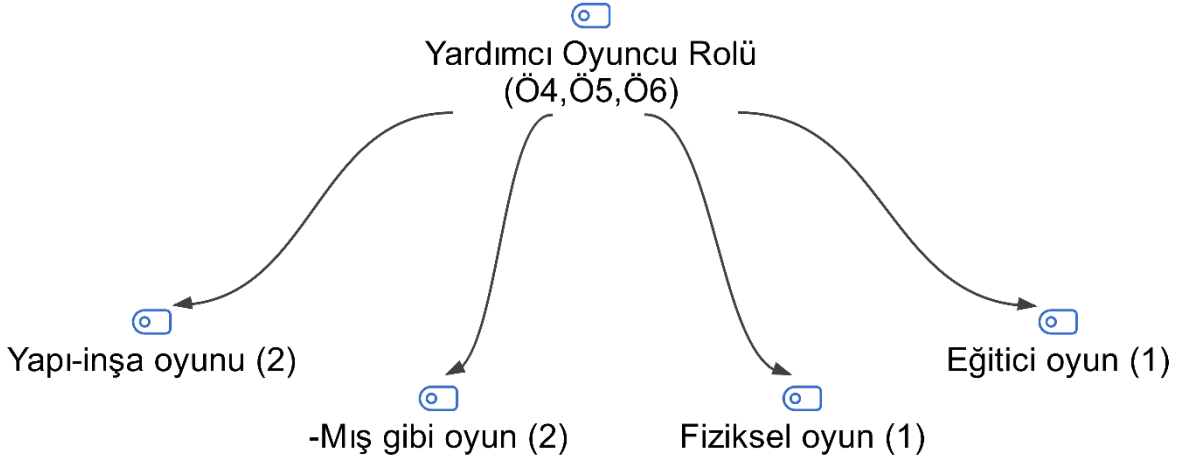
Öğretmenlerin etkinlikler hakkında konuşma ile ilgili davranışlarına örnek olarak “Öğretmen çocuklara bakarak ‘Gençler, bugün sizinle trafik bilgisi öğrenmek için jandarmaya gideceğiz. Çok güzel parkur kurmuşlar ve akülü arabalar var. Ben çok heyecanlıyım.’ dedi (Ö6).” cümleleri gösterilebilir.

Öğretmenlerin erken akademik becerileriyle ilgili çalışmalara yönlendirmeye yönelik davranışlarına “Öğretmen S.’yi yanına çağırdı. S. öğretmenin tahtaya yazdığı toplama işlemini yaptı. Toplama işlemi bittikten sonra öğretmen ‘Şimdi oyuncaklarla oynayabilirsin.’ dedi (Ö4).” gözlem alıntıları örnek verilebilir.

Yardımcı Oyuncu. Yardımcı oyuncu rolü, öğretmenin çocukların oyunlarında geri planda bir rol üstlenerek oyuna dahil olmasını içerir. Öğretmenler, yardımcı oyuncu rolünde oyunun akışını takip ederken, çocuklar oyunu kontrol eder ve yönlendirirler. Öğretmenlerin yardımcı oyuncu rolünü üstlendikleri oyun türlerine ilişkin kod bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 29’da belirtilmiştir.

Şekil 29

Öğretmenlerin Yardımcı Oyuncu Rolünü Üstlendikleri Oyun Türlerine İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 29'da görüldüğü üzere öğretmenler yapı inşa oyununda (f=2), -mış gibi oyunda (f=2), fiziksel oyunda (f=1) ve eğitici oyunda (f=1) yardımcı oyuncu rolünü üstlenmektedirler.

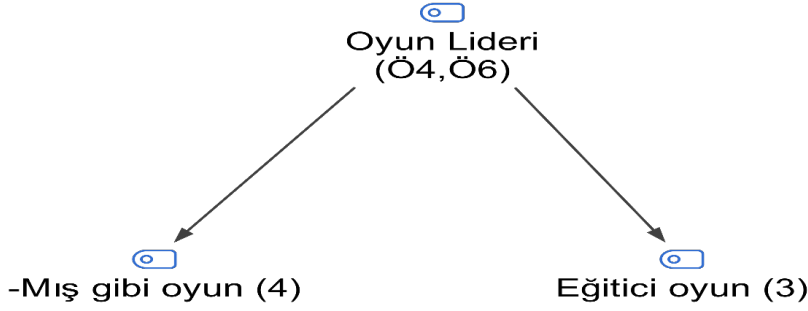
Öğretmenlerin, yapı inşa oyunundaki yardımcı oyuncu rolüne örnek olarak “*Öğretmen çocuklarla beraber ahşap küçük legoları üst üste diziyor (Ö6).*”; eğitici oyundaki yardımcı oyuncu rolüne örnek olarak “*Çocuk tangram kutusundaki resimlere bakarak öğretmene ‘Ördek yapalım mı?’ diye sorunca öğretmen ‘Ördek yapalım.’ dedi. Öğretmen çocukla beraber kartondaki resimlere bakarak aynı figürleri yapmaya çalışıyor (Ö4).*”; fiziksel oyundaki yardımcı oyuncu rolüne örnek olarak “*İ. belindeki hulahopu çevirmeye çalışıyor... Çocuklardan biri öğretmene ‘Sen de yap.’ deyince öğretmen hulahopu belinde çevirmeye çalıştı (Ö6).*” ve -mış gibi oyundaki yardımcı oyuncu rolüne örnek olarak “*Öğretmen saçını ördüğü çocuğa ‘Bugün ben de kuaföre gidicem. S. bekliyor beni.’ dedi... S. öğretmenin arkasına geçti ve öğretmenin saçlarını yapmaya başladı (Ö5).*” gözlem alıntıları verilebilir.

Oyun Lideri. Oyun lideri rolü, öğretmenin çocukların çeşitli oyunlarında (eğitici oyun, fiziksel oyun, yapı-inşa oyunu, -mış gibi oyun) ana bir rol üstlenerek oyuna aktif katılım göstermesini içerir. Öğretmen bu rolde dahil olduğu oyunda, açıklamalar yaparak, yönergeler vererek, sorular sorarak, önerilerde ve yönlendirmelerde bulunarak oyunun akışını etkiler ve bu şekilde oyunu genişletir ve zenginleştirir. Öğretmenlerin oyun lideri

rolünü üstlendikleri oyun türlerine ilişkin kod bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 30'da sunulmuştur.

Şekil 30

Öğretmenlerin Oyun Lideri Rolünü Üstlendikleri Oyun Türlerine İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 30'da görüldüğü üzere, Ö4 ve Ö6 serbest oyunda oyun lideri rolünü üstlenmekte, Ö5 üstlenmemektedir. Görüşmede, Ö5 özellikle senenin ilk üç ayında hem yönlendirici hem de katılımcı rolünü daha fazla üstlendiğini ancak son aylarda hem çocukların kendi başlarına oyunlarını sürdürebilmeleri hem de yıl sonu çalışmaları nedeniyle katılımcı rolünü daha az üstlendiğini belirtmiştir. Öğretmenin bu açıklamalarından yola çıkılarak öğretmenin gözlem süresince oyun lideri rolünü üstlenmeme nedeninin çocukların desteğe ihtiyaç duymamasından ve yoğun iş temposundan kaynaklandığı söylenebilir.

Gözlemler boyunca Ö4 ve Ö6 -mış gibi oyunda (f=4) ve eğitici oyunda (f=3) oyun lideri rolünü üstlenmiştir. Ö4'ün eğitici oyunda, oyun lideri rolünü üstlendiğine ilişkin örnek gözlem alıntısı şu şekildedir: “*Öğretmen masada bulunan üç çocuğa ‘Hadi sizinle hafıza kartı oynayalım mı?’ diye sorunca çocuklar ‘Tamam dediler.’... Öğretmen, çocuklara oyunun kurallarını açıkladı. Çocuklardan biri ‘Çok kolay öğretmenim. Ben bunları yaparım.’ dedi. Öğretmen, dört çocukla oyunu oynamaya başladı.*”

Ö6'nın sınıfında yapılan gözlemde öğretmenin çocukların -mış gibi oyununda oyun lideri rolünü üstlendiği belirlenmiştir. Öğretmenin oyun lideri rolünü üstlendiğine dair örnek

gözlem alıntısı şu şekildedir: “*Öğretmen halının üzerine oturdu ve minyatür hayvanları (zürafa, at, zebra, hipopotam, panda, tavşan) yan yana dizdi. Öğretmen yanına gelen çocuklara hangi hayvanı almak istediklerini sordu. Bir çocuk zürafayı istediğini belirtince öğretmen zürafanın 100 lira olduğunu söyledi. Sıradaki çocuğa ‘Sen ne almak istersin?’ diye sordu. Çocuk ‘Tavşan’ deyince ‘Aaaaa tavşan 25 lira.’ dedi... Öğretmen başka bir çocuğa ‘Buyurun C. bey ne alacaksınız?’ diye sorunca C. zebra istediğini belirtti. Öğretmen zebranın 750 lira olduğunu söyledi. Öğretmen farklı çocuklara ‘At pahalı 1000 lira, hipopotam 5000 lira, muz 10 lira’ şeklinde yanıtlar verdi... Çocuklar hayvanları aldıklarında ceplerin para çıkarılmış gibi yaparak parayı öğretmenlerine verdiler.” Ö6 buradaki örnek olayda, oyun lideri rolünde -miş gibi oyunu başlatmış, çocuklara sorular sorarak ve satıcı rolünü modelleyerek -miş gibi oyunu desteklemiştir. Ayrıca kurduğu oyunla çocukların sembolik düşüncelerini sağlamıştır. Örnek olayda da belirtildiği gibi çocuklar herhangi bir materyal kullanmadan jestlerini kullanarak parayı sembolize etmişlerdir.*

Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu. Öğretmen çocukların olgun oyunlarını destekleme durumları; oyun planlamasına yardımcı olma, materyal oluşturmayı teşvik etme ve oyun senaryosunu genişletme olmak üzere üç kategori ile incelenmiştir. Öğretmenlerin serbest oyun saatinde olgun oyunu destekleme durumları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumları

Kategori	Ö4				Ö5				Ö6			
	1.g.	2.g.	3.g.	4.g.	1.g.	2.g.	3.g.	4.g.	1.g.	2.g.	3.g.	4.g.
Oyun Planlamasına Yardımcı Olma	✓		✓	✓					✓			
Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme		✓	✓	✓					✓	✓		
Oyun Senaryosunu Genişletme	✓		✓	✓					✓			✓

Not: g. = gün, ✓ = Durumun gözlemlendiğini göstermektedir.

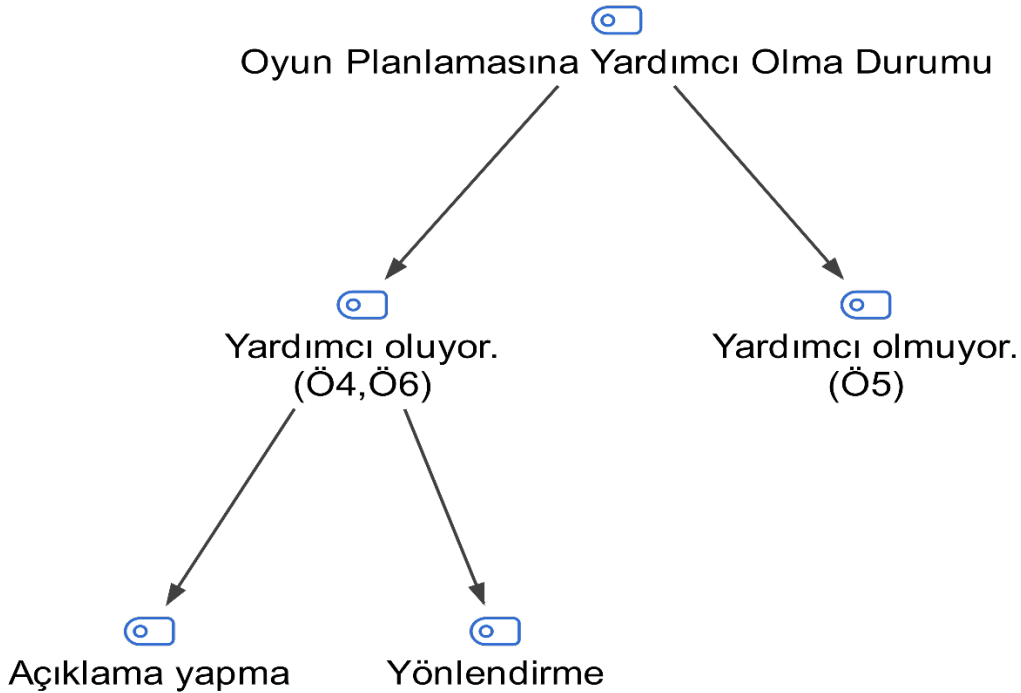
Tablo 19'a göre Ö5, 4 gün boyunca çocukların olgun oyunlarını destekleyici herhangi bir davranışta bulunmamıştır. Ö4, 3. ve 4. gün yapılan gözlemlerde, Ö6 ise 1. gün yapılan gözlemlerde üç kategoride de (planlamaya yardımcı olma, materyal oluşturmayı teşvik etme ve oyun senaryosunu genişletme) çocukları desteklemiştir.

Oyun Planlamasına Yardımcı Olma. Öğretmenin oyun planlamasına yardımcı olma durumu, merkez planlama panosunu ve görsel araçları kullanmayı (rol kartları, kavram haritaları vb.); serbest oyun öncesinde ve sonrasında çocuklarla neler yapacakları, yaptıklarıyla ilgili sohbet etmeyi ve bunlarla ilgili resimler yaptırmayı; oyunda planlamaya ilişkin öneriler sunmayı, açıklama yapmayı ve yönlendirmelerde bulunmayı içermektedir.

Gözlemlerde öğretmenlerin açıklama yaparak ve yönlendirmelerde bulunarak planlamaya yardımcı oldukları gözlemlendiği için modelde sadece bu kodlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin çocukların oyun planlamasına yardımcı olma durumlarına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 31'de gösterilmiştir.

Şekil 31

Öğretmenlerin Oyun Planlamasına Yardımcı Olma Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 31’de görüldüğü üzere çocukların oyun planlamalarına Ö4 ve Ö6 yardımcı olmuş, Ö5 ise yardımcı olmamıştır. Öğretmenlerin, çocukları yönlendirerek ve açıklamalar yaparak oyun planlamalarına yardımcı oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin açıklama yaparak çocukların oyun planlamasına yardımcı olduklarına ilişkin gözlem alıntıları şu şekildedir: “*Öğretmen bir kız çocuğu ile beraber renkli plastik legoları dikdörtgen şeklinde dizdi. Ardından ‘Burası bir hayvanat bahçesi. Zürafa buraya geliyor. Burası yemek yediği yer. Burada yemek yiyor.’ dedi (Ö6).*”

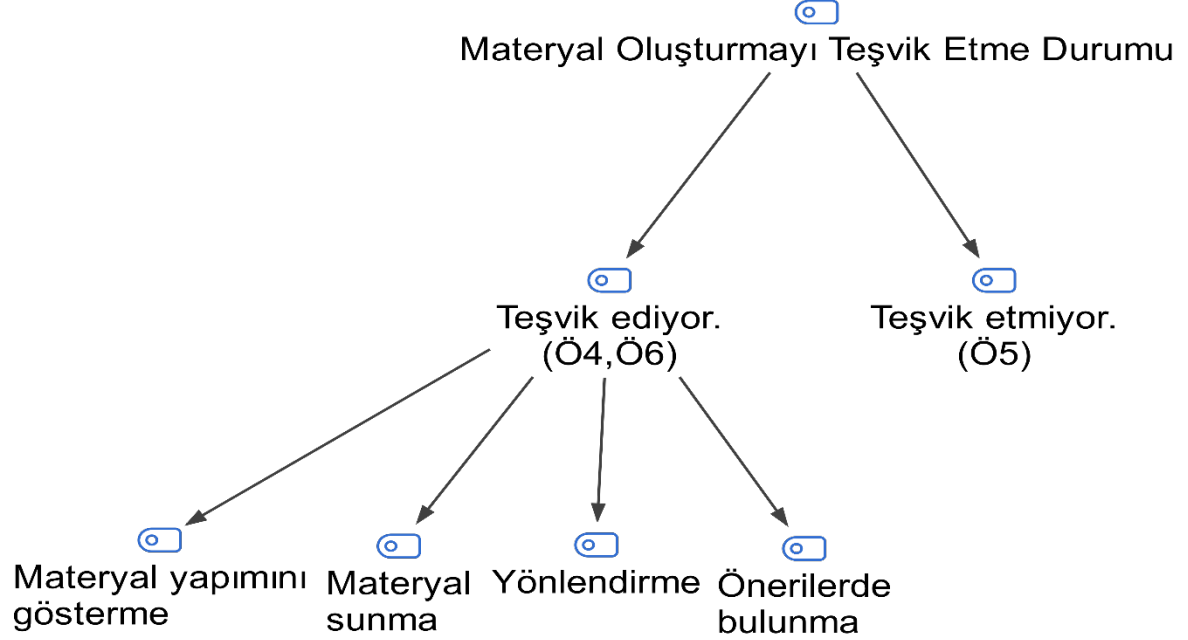
Öğretmenler, çocukları yönlendirerek oyun planlamasına şu şekilde yardımcı olmaktadır: “*Yerde üç kız çocuğu doktor setiyle oynuyorlardı. Öğretmen çocukların yanına oturdu ve ‘Hanginiz doktorsunuz? Sekreterin, hemşiren nerede?’ diye sordu. Bunun üzerine çocuklar rollerini belirlediler... Oyun alanında altı çocuk vardı ve çocuklar halının üzerinde karışık bir şekilde oturuyorlardı. Bunun üzerine öğretmen ‘Hastalar böyle toplanıyorlar mı?’ dedi. Çocuklardan biri ‘Sıra sıra oluyolar.’ dedi. Öğretmen ‘O zaman sandalyeleri alıp sırayla oturmanız lazım.’ dedi. Çocuklar yine aynı yere oturunca öğretmen ‘Ama doktor odasının içinde değilsiniz.’ dedi. Çocuklar doktorun bulunduğu yerin birkaç metre uzağına gidip yan yana oturdular (Ö4).*”

Örnek durumlarda da görüldüğü üzere öğretmenler çocuklara sözlü rehberlik yaparak oyun planlamasına yardımcı olmaktadır. İki öğretmen de oyuna dahil olarak bir diğer deyişle oyunun içinde yer alarak oyun planlamasını desteklemişlerdir.

Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme. Öğretmenin materyal oluşturmayı teşvik etme durumu; sınıf ortamında açık uçlu materyallere yer vermeyi, materyal yapımını göstererek model olmayı, açık uçlu materyalleri kullanmayı ve materyal oluşturma konusunda oyunda önerilerde ve yönlendirmelerde bulunmayı, öğretmenin kendi oluşturduğu oyun materyalini çocuklara sunmasını içerir. Sınıf ortamında öğretmenlerin materyal yapımını gösterdiği, materyal sunduğu, önerilerde ve yönlendirmelerde bulunduğu gözlemlendiği için araştırmada bu kodlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin materyal oluşturmayı teşvik etme durumlarına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 32’de sunulmuştur.

Şekil 32

Öğretmenlerin Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 32’de belirtildiği üzere Ö5, materyal oluşturmayı teşvik edici davranışlar sergilememiştir. Ö4 ve Ö6, materyal yapımını göstererek, materyal sunarak, önerilerde bulunarak ve yönlendirme yaparak materyal oluşturmayı teşvik etmiştir.

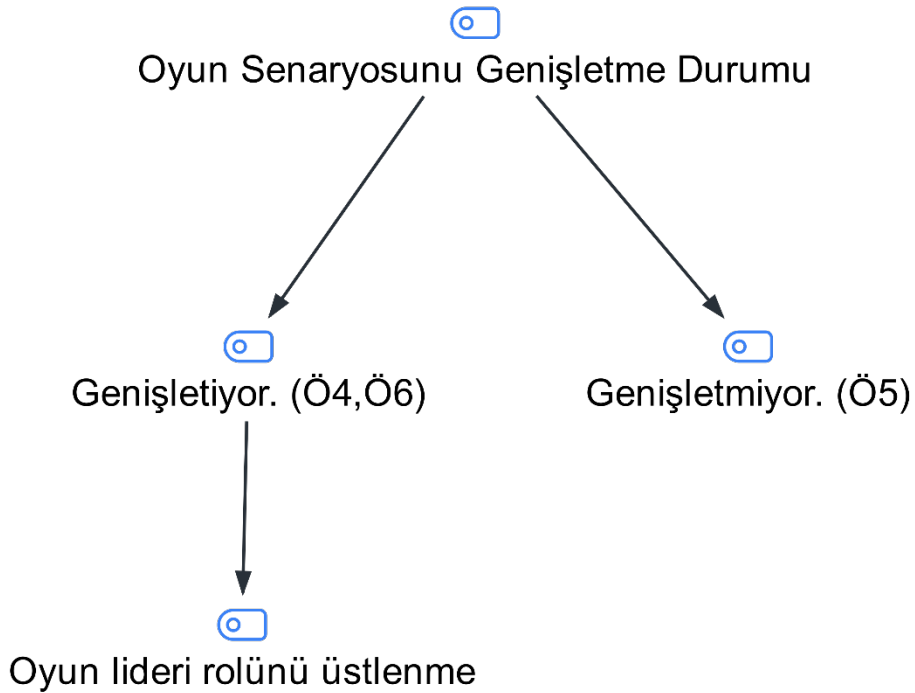
Öğretmenlerin materyal yapımını gösterme davranışlarına örnek olarak “*Öğretmen ‘T. otur. Sana gözlük yapalım.’ dedi... Öğretmen puzzledan gözlük yaptı (Ö6).*”; materyal sunma davranışlarına örnek olarak “*Öğretmen sekreter rolündeki çocuğa ‘Sekreterciğim sen sıra mı versen hastalara? Senin sıra kâğıdın nerde?’ diye sorduktan sonra çekmecesinden turuncu renkli post-it kağıdını alıp çocuğa verdi (Ö4).*”; yönlendirmede bulunma davranışlarına örnek olarak “*H., robotuyla birlikte yerde legolarla oynayan öğretmenini izliyor. Bunu fark eden öğretmen ‘Robotunda mı beni izleyecek? Robotuna sandalye yap. Yazık ayakta kalmasın.’ dedi (Ö4).*”; önerilerde bulunma davranışlarına örnek olarak “*Çocuk hamurdan yaptığı salıncak figürünü öğretmene göstererek ‘Öğretmenim salıncak yaptım.’ dedi. Öğretmen ‘Salıncağa bir çocuk yapabilirsin.’ dedi (Ö4).*” durumları gösterilebilir.

Örnek durumlarda da sunulduğu üzere öğretmenler, oyunlarda materyal yapımını göstererek, açık uçlu materyaller sunarak, materyal yapımı ile ilgili önerilerde ve yönlendirmelerde bulunarak oyun materyalini oluşturmada çocuklara olumlu model olmaktadır.

Oyun Senaryosunu Genişletme. Öğretmenin oyun senaryosunu genişletmesi; oyunda rol üstlenmesini, oyunda çocuklara sorular sorarak, önerilerde bulunarak, açıklama yaparak, yönergeler vererek oyunu desteklemesini, canlandırılan tema ile ilgili fiziksel ortamın düzenlenmesini, alan gezilerine çıkılmasını, kitapların kullanılmasını, doğaçlama ve dramatizasyon gibi drama tekniklerinden yararlanılmasını içerir. Öğretmenlerin oyun senaryosunu, oyun lideri rolünü üstlenerek genişlettiklerinin tespit edilmesi üzerine araştırmada bu koda yer verilmiştir. Öğretmenlerin oyun senaryosunu geliştirme durumlarına ilişkin hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 33'te yer verilmiştir.

Şekil 33

Öğretmenlerin Oyun Senaryosunu Genişletme Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 33'te sunulduğu üzere Ö5 çocukların oyun senaryosunu genişletmeye yönelik davranışlar sergilememiştir. Ö4 ve Ö6 ise -miş gibi oyunda oyun lideri rolü üstlenerek oyun senaryosunu genişletmişlerdir. Bu duruma ilişkin örnek gözlem alıntısı şu şekildedir: *“Öğretmen bambu çubuklarından hazırladığı robotu yürütürmüş gibi yaptı. Ardından ses tonunu değiştirerek ‘Hanımım ne iş istersin?’ diye sorunca H. ‘Bulaşık’ cevabını verdi. Öğretmen H.’ye ‘Bulaşık mı? Eeee bulaşıklar nerede?’ sorusunu yöneltti. Ardından dramatik oyun merkezini göstererek ‘Şuradan getir tabak, kaşık’ dedi. Çocuk çok fazla bulaşık getirince öğretmen ‘Bu kadar bulaşığı nasıl yıkasın! Ona da yazık.’ dedi. Ardından öğretmen bulaşıkları yıkarmış gibi yaptı. H. ‘Yemek’ deyince öğretmen ‘Çok şey istiyorsun ama.’ dedi ve robotu kullanarak yemek yapmaya başladı... (Ö4)”* Bu örnek olayda öğretmen, oyun lideri rolünde yönergeler vererek ve sorular sorarak çocuğun oyunda aktif olmasını sağlamış ve oyun senaryosunu geliştirmiştir.

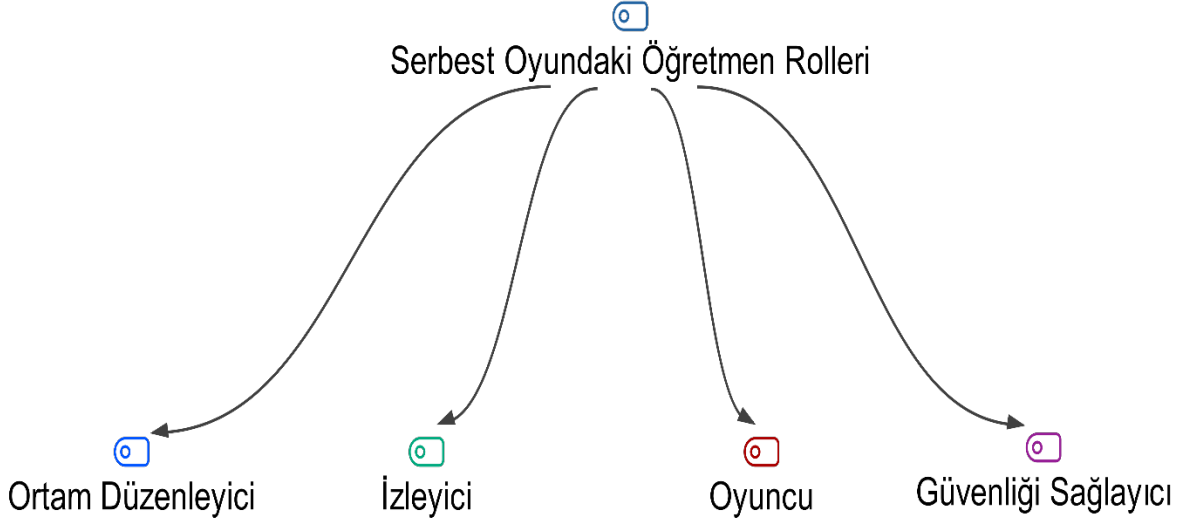
Görüşme Bulguları

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”nden yüksek puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin görüşleri nasıldır?” ile ilgili bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Durum 2'deki öğretmenlerin olgun oyuna ilişkin görüşleri “Serbest Oyundaki Öğretmen Roller”, “Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu” ve “Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” temaları üzerinden incelenmiştir. “Serbest Oyundaki Öğretmen Roller” temasının “Öğretmenlerin Serbest Oyundaki Roller Üstlenme Nedeni” alt teması, “Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu” temasının “Oyun Planlamasına Yardımcı Olma”, “Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme”, “Oyun Senaryosunu Genişletme” kategorileri; Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” temasının “Yapılması gerekenler” ve “Yapılanlar” kategorileri bulunmaktadır.

Serbest Oyundaki Öğretmen Roller. Öğretmenlerin serbest oyunda üstlendikleri rollere ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 34'te yer verilmiştir.

Şekil 34

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



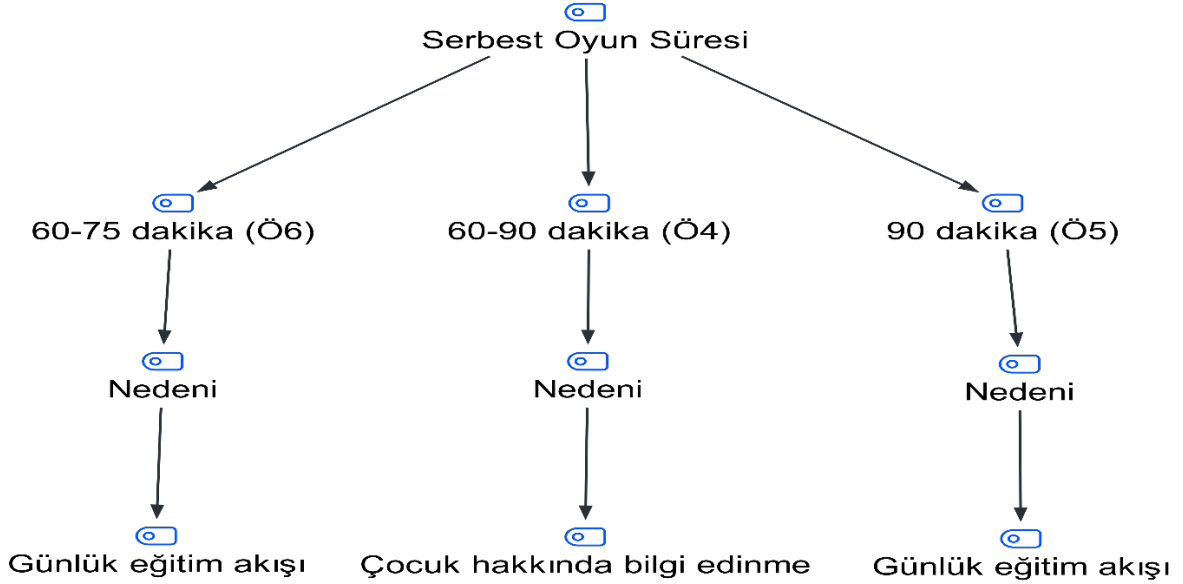
Şekil 34'e göre öğretmenler serbest oyunda ortam düzenleyici, izleyici, oyuncu ve güvenliği sağlayıcı rollerini üstlenmektedirler. Gözlem bulgularında olduğu gibi görüşme bulgularında da öğretmenler ortam düzenleyici, izleyici ve güvenliği sağlayıcı rollerini üstlenmişlerdir. Gözlem bulgularında öğretmenin oyuncu rolü, yardımcı oyuncu ve oyun lideri olmak üzere iki kategori üzerinden incelenmiştir. Ancak görüşme bulgularında bu iki kategoriyi sürekli kullanabilmek mümkün olmadığı için daha genel bir kategori olan oyuncu kategorisi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Serbest Oyundaki Rollerini Üstlenme Nedeni. Bu bölümde öğretmenlerin ortam düzenleyici, izleyici, oyuncu ve güvenliği sağlayıcı rollerini üstlenme nedenlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Ortam Düzenleyici Rolünü Üstlenme Nedeni. Öğretmenlerin serbest oyunda ortam düzenleyici rolünü üstlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 35'te yer verilmiştir.

Şekil 35

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Ortam Düzenleyici Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



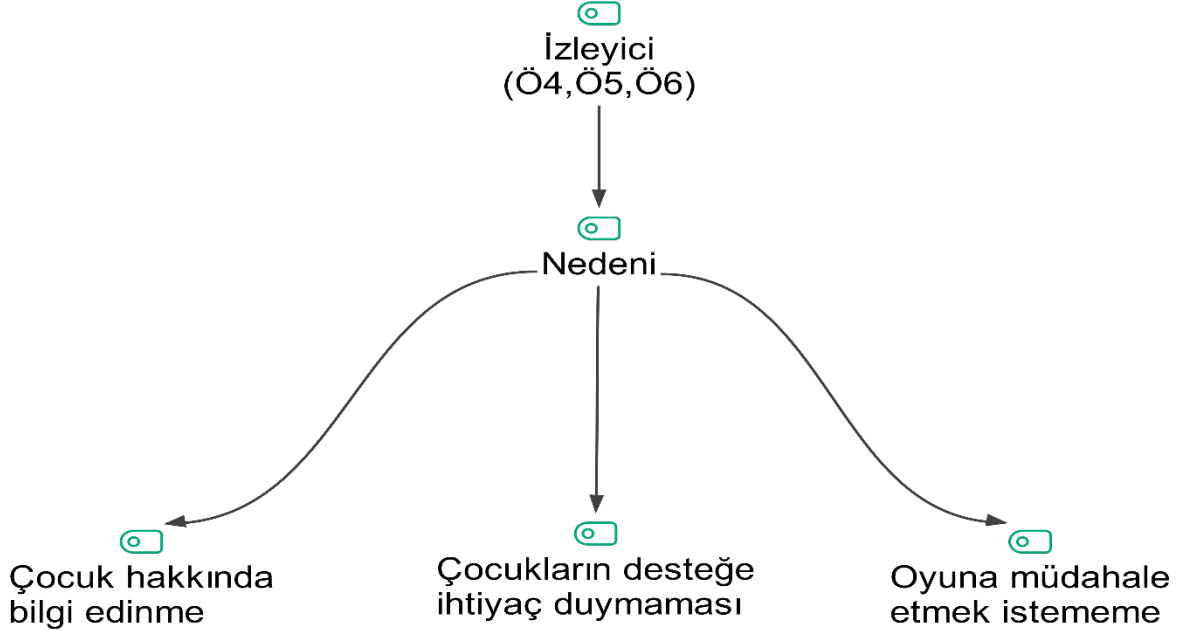
Şekil 35'te görüldüğü üzere öğretmenler, günlük eğitim akışı ve çocuk hakkında bilgi edinmek için serbest oyuna 60 ve üzerinde zaman ayırmaktadırlar.

Ö5'in "Tam gün grubu olduğu için biraz uzun olsun istiyorum. Bu yüzden bir buçuk saati uygun görüyorum... Zamanla alakalı nedeni var." ve Ö6'nın "Tabi gün çalışma şeyimizi planlamamız gerekiyor. Beslenme saatimiz mesela 14:30'da. Onlar ı bir saat boyunca hani yemek saatine kadar oynamış oluyorlar yani baktığında... yemek saatine oranla hani bir saat gelmelerinden sonra bir saatlik bir süre var oynamaları için..." şeklindeki açıklamaları günlük eğitim akışı kodu ile; Ö4'ün "Çünkü oyunda hem çocuğun ailesiyle ilgili bilgi alıyorum. Hem çocuğun o günkü ruh haliyle ilgili bilgi alıyorum hem de dün akşam yaşadığı olumsuz bir şey varsa onunla ilgili bilgi alıyorum." şeklindeki ifadeleri ise çocuk hakkında bilgi edinme kodu ile ilişkilendirilmiştir.

Öğretmenlerin İzleyici Rolünü Üstlenme Nedeni. Öğretmenlerin serbest oyunda izleyici rolünü üstlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 36'da sunulmuştur.

Şekil 36

Öğretmenlerin Serbest Oyunda İzleyici Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 36'ya göre öğretmenler çocuk hakkında bilgi edinmek istemesinden, çocukların desteğe ihtiyaç duymamasından ve oyuna müdahale etmek istememelerinden kaynaklı olarak izleyici rolünü üstlenmektedirler.

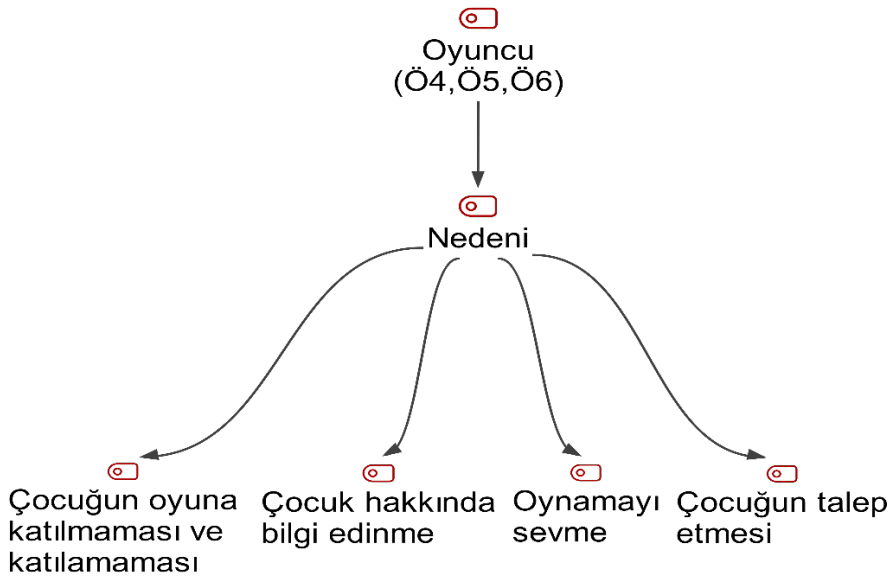
Öğretmenler çocuk hakkında bilgi edinme nedeniyle izleyici rolünü üstlendiklerini “*Şimdi çocuğu gözlemlemezsen çocuğu tanıyamazsın. Çocuğu tanımak için ailesini tanımak için çocuğun neye ne tepki verdiğini görmek için gözlemci olmak zorundayız aslında (Ö4).*” cümleleri ile; çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları nedeniyle bu rolü üstlendiklerini “*Bu yaş grubundaki çocuklar çok fazla yaratıcı oluyorlar ve farklı farklı oyunlar kurabiliyorlar (Ö5).*” ifadeleri ile ve oyuna müdahale etmek istememe nedeniyle bu rolü üstlendiklerini “*Onların oyunlarına müdahale etmek yerine gözlemci olarak katılmayı tercih ediyoruz (Ö5).*” cümleleri ile aktarmışlardır.

Ö5 çocukların yaratıcı oyunlar oynamalarından dolayı onların oyunlarına müdahale etmek yerine gözlemci rolünü üstlenmekte, Ö6 ve Ö4 ise çocukları tanımak ve onlar hakkında bilgi edinebilmek için bu rolü tercih etmektedir.

Öğretmenlerin Oyuncu Rolünü Üstlenme Nedeni. Öğretmenlerin serbest oyunda oyuncu rolünü üstlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 37’de sunulmuştur.

Şekil 37

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Oyuncu Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 37’ye göre öğretmenler, çocuğun oyuna katılmaması ve katılamaması, çocuk hakkında bilgi edinme, çocuğun talep etmesi ve oynamayı sevme nedenleriyle oyuncu rolünü üstlenmektedirler.

Çocuğun oyuna katılmaması ve katılamaması ile ilgili ifadeler “*Öğretmenim ben yalnız kaldım oyuna katılamıyorum.’ diyenlere ben rehberlik, liderlik yaparım... oyunu kurarım, oyuna dahil olurum. O dahil olunca da oyundan çıkarım (Ö5).*”; oynamayı sevme ile ilgili cümleler “*Seviyorum oynamayı çocuklarla (Ö6).*”; çocuk hakkında bilgi edinmeye ilişkin açıklamalar “*İşte o an ne yapıyor? Ne düşünüyor? Çocuğu da tanımak istiyorum mesela (Ö6).*”, “*Çocuk eğer öfkeli bir şekilde oyunda oynuyorsa ben bunun öfkesinin altında yatan şeyi görebilmeliyim... Eğer çocuğum benim o gün aşırı mutluysa ben bunun da kaynağını öğrenmek isterim... (Ö4).*”; çocuğun talep etmesine ilişkin örnek olay “*Bir gün yine böyle büyük legolardan kocaman bir pasta yapmış kızlar... Beni davet ettiler.*

'Öğretmenim gel, gel. Sana bir sürpriz yaptık.', 'Ne yaptınız?', "Gözlerini kapat senin için kocaman bir doğum günü pastası yaptık. Bunu hadi öğretmenim üfle.' 'Tamam üflüyorum.' ... (Ö6)" şeklindedir.

Öğretmenlerin Güvenliği Sağlayıcı Rolünü Üstlenme Nedeni. Öğretmenlerin serbest oyunda güvenliği sağlayıcı rolünü üstlenme nedenlerine ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 38'de yer verilmiştir.

Şekil 38

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Güvenliği Sağlayıcı Rolünü Üstlenme Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 38'de gösterildiği üzere sadece Ö4 güvenliği sağlayıcı rolünü üstlenmektedir. Ö5 ve Ö6'nın görüşmelerde bu rol ile ilgili açıklamaları bulunmamaktadır. Ö4, çocukların oyun materyallerini birbirlerine zarar verecek şekilde kullanmaları nedeniyle güvenliği sağlayıcı rolünü üstlenmektedir. Öğretmenin bu durum ile ilgili açıklamaları şu şekildedir: "... Bazen silah oyunu oynuyorlar. Kılıççılık. Mesela onun için kullandıkları malzeme eğer sert bir malzeme ise arkadaşına zarar verebileceğini, mesela onların yerine daha yumuşak dolgu oyuncaklar, daha yumuşak malzemedeki oyuncakları kullanmalarını mesela ı o an şey yapabiliyorum (Ö4)."

Öğretmen olası güvenlik sorunun önüne geçebilmek adına oyunda kullanılan sert oyun materyalini, yumuşak bir materyal ile değiştirmiştir. Öğretmen gözlem bulgularıyla tutarlı bir şekilde, güvenlik problemi nedeniyle oyuna müdahalede bulunarak güvenliği sağlayıcı rolünü üstlenmiştir.

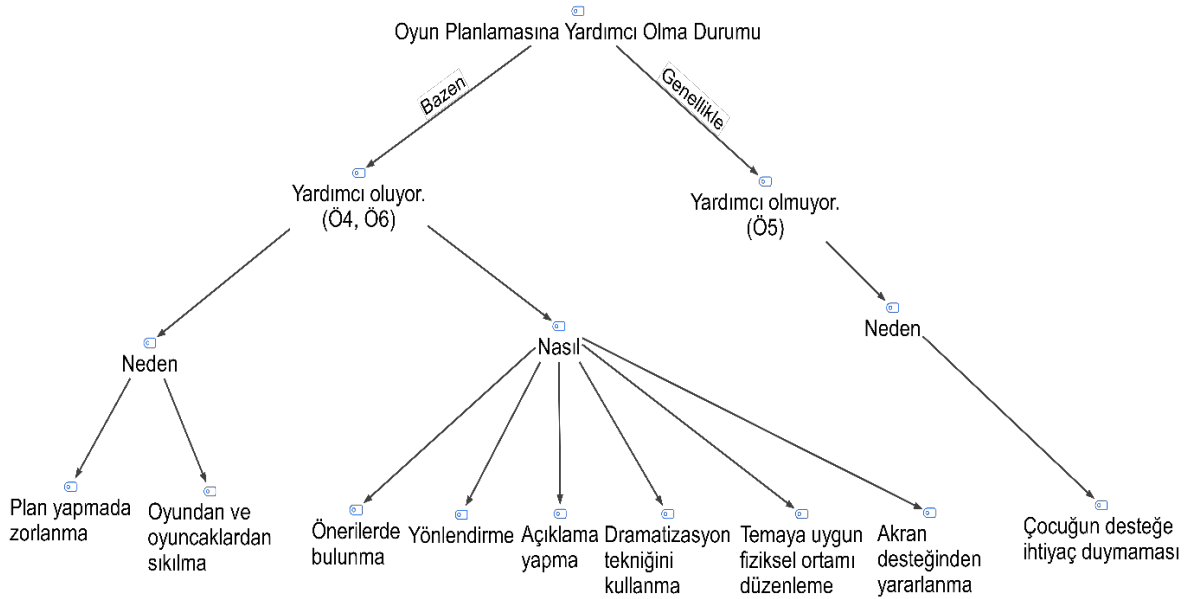
Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu. Öğretmenlerin olgun oyunu destekleme durumları oyun planlamasına yardımcı olma, materyal oluşturmayı teşvik etme ve oyun senaryosunu genişletme olmak üzere üç kategori üzerinden incelenmiştir. Oyun

planlamasına yardımcı olma kategorisinin “Yardımcı oluyor.” ve “Yardımcı olmuyor.”; materyal oluşturmayı teşvik etme kategorisinin “Teşvik ediyor.” ve “Teşvik etmiyor”; oyun senaryosunu genişletme kategorisinin “Genişletiyor.” ve “Genişletmiyor.” alt kategorileri bulunmaktadır. Bu kategorilere göre öğretmenlere “Neden” ve “Nasıl” soruları sorularak kodlar oluşturulmuştur.

Oyun Planlamasına Yardımcı Olma. Öğretmenlerin oyun planlamasına yardımcı olma durumlarına ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 39’da yer verilmiştir.

Şekil 39

Öğretmenlerin Oyun Planlamasına Yardımcı Olma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Görüşmede Ö4 ve Ö6 çocukların oyun planlamalarına yardımcı olduğunu, Ö5 ise sene başında yardımcı olduğunu ancak çocuklar planlamayı öğrendikten sonra genellikle yardımcı olmadığını belirtmiştir. Bundan dolayı modelde Ö5, “genellikle planlamaya yardımcı olmuyor.” şeklinde sunulmuştur. Öğretmenin planlamaya yardımcı olmama nedeni, çocuğun planlamayı öğrenmesi diğer bir deyişle artık desteğe ihtiyaç duymamasıdır. Ö5, sınıfta yapılan gözlemlerde de çocukların oyun planlamasına yardımcı olmamıştır. Bu anlamda Ö5’in gözlem ve görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir.

Ö4 ve Ö6, çocukların oyunu planlamada zorlanmaları, oyundan ve oyuncaklardan sıkılmaları durumunda, önerilerde ve yönlendirmelerde bulunarak, açıklamalar yaparak, temaya uygun fiziksel ortamı düzenleyerek, dramatizasyon tekniğini kullanarak ve akran desteğinden yararlanarak oyun planlamasına yardımcı olmaktadır.

Ö6'nın, çocukların oyuncaklardan sıkılmaları nedeniyle temaya uygun fiziksel ortamı düzenleyerek ve açıklamalar yaparak oyun planlamasına yardımcı olduğuna ilişkin açıklamaları şu şekildedir: *“Çocuklar her gün aynı şeyleri oynayıp belki sıkılabilirler diye mesela kostümler var. Kostümlerin olduğu bir kutu var. Hani onları sınıfa dahil ediyorum o şekilde... Hani ııı o günle ilgili yine bir konumuz varsa onunla ilgili bir materyali sunabiliyorum... Tiyatrolar, tiyatro haftası ya da işte tiyatrolar günü gibi bir çalışma olduğunda bizde kutunun içinde maskeler var. Şimdi o maskeleri ben sınıfa koydum. İşte anlattım. “Neden bunları çıkarttım? Çünkü böyle hani bir günümüz var. İşte tiyatro nedir? Ö6, çocukların oyuncaklardan sıkılmalarının önüne geçebilmek adına belirlediği konu ile ilgili yeni materyallere öğrenme merkezlerinde yer vermektedir. Öğretmenin açıklamalardan yola çıkılarak, aynı materyallerin kullanımının çocukların sıkılmasına neden olacağı, bunun oyunu planlama sürecini etkileyeceğini ve bundan dolayı da öğretmenin öğrenme merkezlerinde düzenlemeler yaparak bunun önüne geçmeye çalıştığı söylenebilir.*

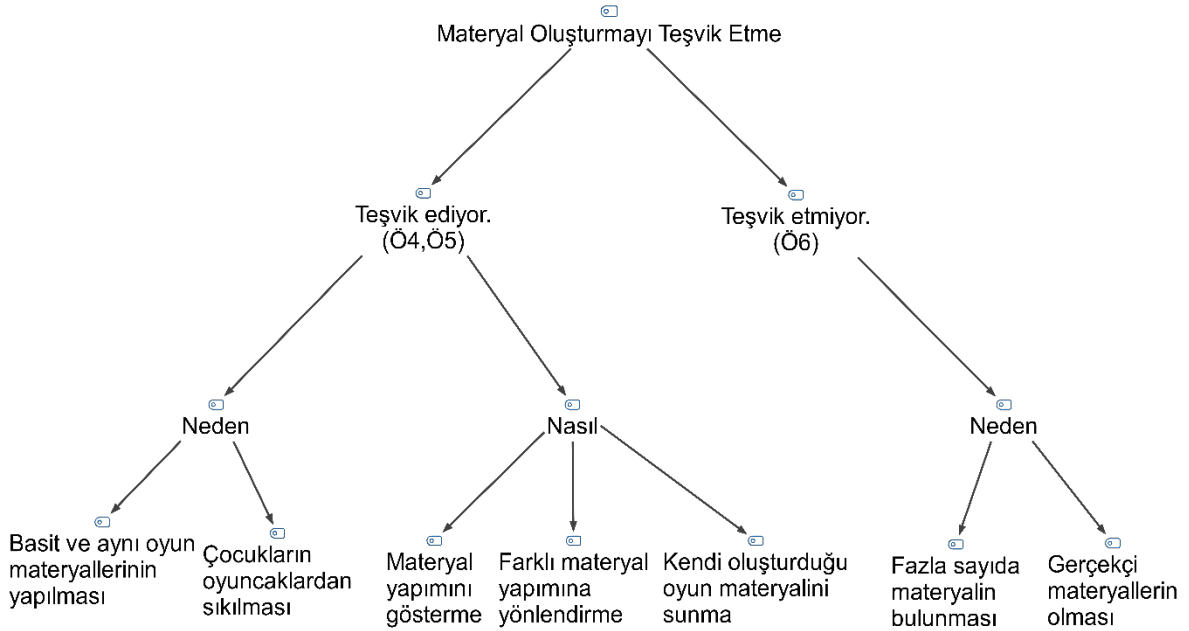
Ö4'ün, çocukların plan yapmada zorlanmaları durumunda yönlendirmelerde bulunarak oyun planlamasına yardımcı olduğuna ilişkin açıklamaları şu şekildedir: *“Önce bakıyorum, ııı eğer kendi başlarına yapabiliyorlarsa sorun yok ama bir yerde tıklandıklarını gördüğüm zaman ya da işte ııı aslında yapmak istediklerini yapamadıklarını gördüğüm zaman. Ya da işte sekreter yok. Hastaları nasıl içeri alacaklarını bilmiyorlar. E hepsi birden girmek istiyor. Mesela öyle zamanlarda işte ‘Sen sekreter ol, sen şunu ol, sen bunu ol. İşte sekreterler böyle yapar, sıra verir.’ falan. O şekilde müdahale ettiğim oluyor... Hani ama dediğim gibi eğer kendileri o şeyi kurabiliyorlarsa çok fazla müdahale etme taraftarı değilim açıkçası. Ama kuramadıklarını gördüğüm zaman, o zaman ufak tefek dokunuşlar yapabiliyorum.”* Öğretmenin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere, Ö4 oyuna müdahalede

bulunmadan önce çocukları izlemektedir. Çocukların oyunu planlamada desteğe ihtiyaçları bulunmuyorsa müdahale etmemektedir. Ancak oyunu planlamada zorlandıklarını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını fark ettiği anda yönergeler vererek oyun planlamasına yardımcı olmaktadır.

Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme. Öğretmenlerin materyal oluşturmayı teşvik etme durumlarına ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeli Şekil 40'ta yer verilmiştir.

Şekil 40

Öğretmenlerin Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 40'ta görüldüğü üzere Ö6, sınıfında fazla sayıda materyalin bulunması ve gerçekçi materyallerin olması nedeniyle materyal oluşturmayı teşvik etmemektedir. Öğretmenin bu duruma ilişkin açıklamaları şu şekildedir: *“Mesela okulumuz, sınıfım çok donanımlı. Aslında bir yandan düşünüyorsun, hani donanım aşırı donanımlı olması iyi bir şey mi? Çocuğun üretebileceği baktığında bir şey yok. Bebek mi? Envai çeşit var. Mutfak oyuncağı mı? Envai çeşit var. Çocuğun önünde hazır zaten... Diğer türlü pek böyle çocuklarımda bunu da işte şu -miş gibiymiş yaptıkları bir şey yok. Çünkü her şeyin gerçeği var sınıfta. Hani o konuda biraz evet düşününce çocuklara her şeyi sonra sunmuşuz yani...”*

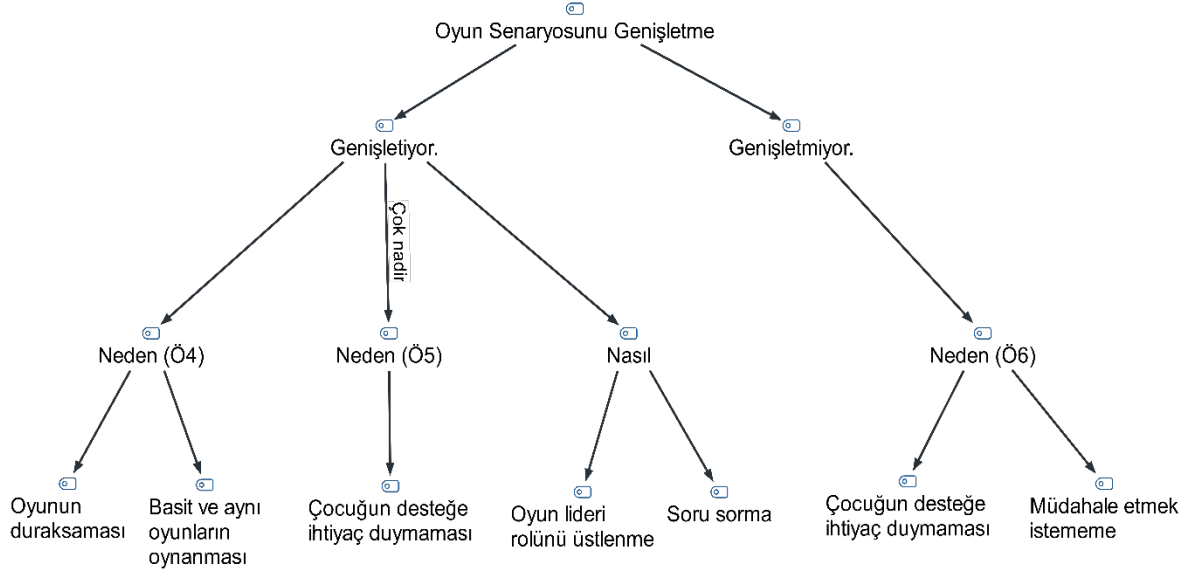
Ö4, çocukların basit ve aynı oyun materyallerini yapmaları nedeniyle çocuklara materyal yapımına göstererek materyal oluşturmayı teşvik ettiğini şu şekilde açıklamıştır: *“Mesela o küçük ııı şeyler var ya ahşap inşaat blokları. Mesela onlarla da sadece yapabildikleri işte ev yapalım... üst üste koyup sürekli ev yapıyorlar ya da sürekli rampa yapıyorlar... Mesela o konuda diyorum ki ‘Hadi bahçesini de yapalım. Hadi bir yürüyüş yolu da yapalım.’... O tıklandıkları noktada farklı ya da daha detaylarını da yapabileceklerini hatırlatmaya çalışıyorum.”*

Ö5'in, çocukların oyuncaklardan sıkılması nedeniyle kendi oluşturduğu oyun materyalini sunarak materyal oluşturmayı teşvik ettiğini şöyle açıklamıştır: *“Sınıftaki oyuncaklardan çocuklar belli bir zaman sonra sıkılabiliyorlar... Kendimin yapıp gün içinde ara ara çıkarttığım oyuncaklarım var... Oltalarımız var 4,5 tane bizim hazırladığımız. Mıknatıslar var. Onlarla balıkları yakalıyorlar.”* Öğretmen ayrıca görüşmede çocuklara balık materyalini sunduktan sonra onların da kağıtlardan kendi balıklarını tasarladığını ve bunu oyunlarında kullandığını belirtmiştir. Bu açıklamalara göre, Ö5 kendi oluşturduğu oyun materyalini çocuklara sunarak onlara rol model olmuş ve çocukların kendi oyun materyallerini oluşturmalarını sağlamıştır.

Oyun Senaryosunu Genişletme. Öğretmenlerin oyun senaryosunu genişletme durumlarına ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 41'de yer verilmiştir.

Şekil 41

Öğretmenlerin Oyun Senaryosunu Genişletme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 41'e göre, Ö4 ve Ö5 çocukların oyun senaryosunu genişletmekte, Ö6 genişletmemektedir. Yapılan görüşmede Ö5'in, sene başında oyun senaryosunu genişlettiğini ancak sonraki aylarda çok nadir genişlettiğini belirtmesi üzerine, öğretmenin bu cevabı ile ilgili koda ve bu kodun sıklık bilgisine tabloda ayrıca yer verilmiştir. Ö5, bu duruma neden çocukların desteğe ihtiyaç duymamalarını göstermiştir. Ö6 da Ö5 gibi çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları nedeniyle ve bununla birlikte oyuna müdahale etmek istememesi nedeniyle oyun senaryosunu genişletmediğini ifade etmiştir.

Ö5'in oyun senaryosunu çok nadir geliştirdiğini belirten açıklamaları şu şekildedir: *"Hani büyük yaş grubundayım. Bu sene çok fazla gerek olmadı. İlk bir ayda çözdük biz konuyu çünkü birbirlerini çok iyi anlaşıyorlar, çok iyi oyunlar kurarak, sıralayarak güzel oyunlar kurdular ve devam ettirdiler. O yüzden de ilk ayda evet ama sonra çok çok nadir."* Sınıfta yapılan gözlemlerde de Ö5'in oyun senaryosunu geliştirici davranışlar sergilemediği tespit edilmiştir. Bu anlamda Ö5'in gözlem ve görüşme bulguları paralellik göstermektedir.

Ö6, çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları ve oyuna müdahale etmek istememe nedeniyle oyun senaryosunu desteklemediğine ilişkin açıklamaları şu şekildedir: *"... çok ona, çok ona müdahale etmek istemiyorum aslında. Hani onlar kendileri oturtuyorlar... Yani çocuklar zaten bir oyun kuruyorlar... Bir şeyleri oynuyorlar. O an mutlular ya ben onun oyununa dahil olup gidiyorum."* Bu açıklamaya göre, Ö6 çocukların oyunlarına aktif katılım

sağlamaktadır ancak oyuna müdahale etmek istemediği ve çocukların desteğe ihtiyacı bulunmadığı için oyun senaryosunu genişletmemektedir.

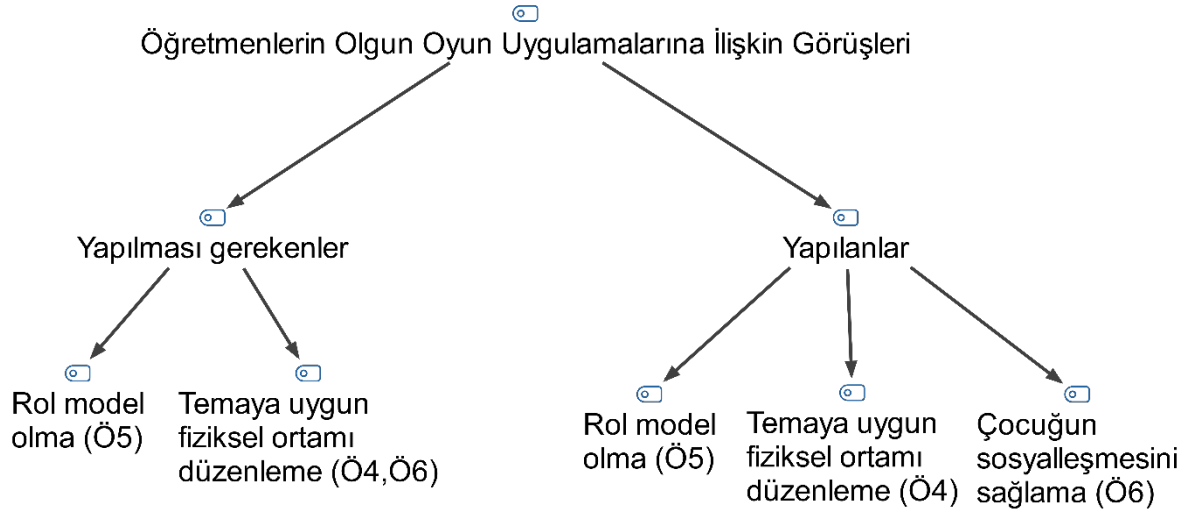
Ö4, çocukların oyun senaryolarını neden zenginleştirdiğini “... *Tıkandıkları zaman geliştirim. Normalde seyrediyorum. Hani nereye kadar gidebiliyor? Ne kadar sürdürebiliyor? İşte çok uzun sürdürebilecekse bırakıyorum. Ama baktım 5 dakika sonra artık tıkanı... Hep hastalıkları aynı. Hatta hiçbir şey söylemeden direk ‘Sırtını aç ağzını aç.’ diye gidiyor çocuklar.*” ifadeleriyle açıklamıştır. Bu açıklamaya göre Ö4, oyunun duraksaması, oyun senaryosunun basit olması ve aynı oyun temalarının canlandırılması nedeniyle oyun senaryosunu zenginleştirmektedir. Bu nedenlerden dolayı Ö4 oyunda lider rolünü üstlenerek veya çocuklara çeşitli sorular sorarak çocukların oyun senaryolarını geliştirmiş ve zenginleştirmiştir. Ö4’ün oyun senaryosunu zenginleştirici uygulamalarına yönelik görüşme alıntıları şu şekildedir: “*İşte ben öksürüyorum. Mesela ben diyorum ki, ‘Aah bacağıma ağrıdı.’ Mesela bacağın ağrıdığı zaman da doktora gidiyorsun ya da işte bacağın kırıldığı zaman da doktora gidiyorsun. Sadece grip olduğunda öksürdüğünde değil. Mesela bu şekilde farklı hastalıklarla da gidebileceğimizi... ya da işte bir bebek olarak da gidebiliyorum. Annem beni bebek olarak götürmüş gibi... (Ö4)*” Bu örnek olayda öğretmen oyun lideri rolündeyken farklı rolleri modelleyerek oyun senaryosunu zenginleştirmiştir. Ö4’ün bir başka görüşme alıntısı da şu şekildedir: “*Kendi aralarında baktım işte biri trafik polisi oldu. Biri ıı kaza yaptı. Kaza yapınca dedim ‘Ne yapıyorduk? Hangisini aramız lazım?’, ‘Öğretmenim ambulansı arayalım mı?’, ‘Yaralın var mı?’ diye soruyorum mesela. ‘Yaralım yok. Öğretmenim yaralanmadık.’, ‘O zaman trafik polisini çağırırsak mı acaba, daha mı doğru olur ya da aracında bir hasar var mı? Trafik polisiyle hani yolun kenarına mı alsak ya da bir tamirciye mi götürsen acaba?’ deyip oradan biri ‘Ben tamirci olurum. İşte ben çekici olurum.’ diye atlıyor mesela.*” Bu durumda ise öğretmen çocuklara çeşitli sorular yönelterek oyunun geliştirilmesine katkı sağlamıştır.

Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Öğretmenlerin olgun oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri, görüşme formunda yer alan “*Sizce bir erken*

çocukluk eğitimi öğretmeni çocukların olgun oyun oynayabilmesi için neler yapmalıdır?”, “Siz neler yapıyorsunuz?” soruları göz önünde bulundurularak “Yapılması gerekenler” ve “Yapılanlar” kodları üzerinden incelenmiştir. Öğretmenlerin olgun oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerinin hiyerarşik kod alt kod modeline Şekil 42’de yer verilmiştir.

Şekil 42

Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Şekil 42’de belirtildiği gibi öğretmenler, olgun oyunun oynanabilmesi için rol model olunması ve temaya uygun fiziksel ortamında düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Olgun oyunun oynanabilmesi için kendileri rol model olmakta, temaya uygun fiziksel ortamı düzenlemekte ve çocukların sosyalleşmesini sağlamaktadırlar.

Öğretmenler “Sizce bir erken çocukluk eğitim öğretmeni çocukların olgun oyun oynayabilmesi için neler yapmalıdır?” sorusunu yanıtlarken kendiliğinden “Çocukların olgun oyun oynayabilmesi için siz yapıyorsunuz?” sorusunu da yanıtlamalarından dolayı iki sorunun cevapları birlikte sunulmuştur.

Ö4’ün olgun oyunun oynanabilmesi için temaya uygun fiziksel ortamın düzenlenmesine gerektiğine ve kendisinin bunu yaptığını ilişkin açıklamaları şöyledir: “Öncelikle ortamın hazırlaması çok önemli. İııı bence bir konu ya da masa da hazırlayabilir.

Mesela ıııı şey olarak özel gün haftalarla ilgili bunun çok güzel bir planlamasını yapabilir. Mesela ıııı işte polis haftasında polislerle ilgili materyalleri bir masa yapıp bir şövaleye polislerle ilgili görseller... polislerin giydiği işte trafik polisinin yeleğidir, şapkasıdır... Mesela ııı işte kış mevsimindeyiz. Kış mevsimiyle ilgili işte masa hazırlayıp işte atkımız beremiz... ya da ııı kendilerini polis gibi o şeyi şey yaptıklarında işte o materyalleri yine hazırlayabiliyorum.” Ö4’e göre çocukların olgun oyun oynayabilmesi için bir erken çocukluk eğitimi öğretmenin belirlenen tema ile ilgili materyalleri merkezlerde çocuklara sunması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle fiziksel ortamı temaya uygun bir şekilde düzenlemelidir. Ö4 çocukların olgun oyun oynayabilmeleri için kış mevsimi ve polislik mesleğiyle ilgili materyaller sunduğunu yani bu konularla ilgili fiziksel ortamı düzenlediğini belirtmiştir.

Ö5, “İlk önce iyi örnek oluşturmalıdır bence. Çocuklara karşı konuşması, davranışı, hitap edişi bunlar çok önemli şeyler bence. Çünkü öğretmen de bir anlamda aslında çocuğun aynası ve çocuklar öğretmeni gözleyerek çok fazla şey öğreniyorlar... Gerçek hayata da taşıyorlar. O yüzden öğretmenin çok iyi bir rol model olması gerektiğini düşünüyorum sınıfta... Bir şey yaparken ben asla emrivaki konuşmam çocuklarımla. Onların da iyi bir karakter geliştirmeleri ve arkadaşlarına da aynı şekilde iyi davranması için mutlaka ‘Yapar mısın, alır mısın, verir misin, yapabilir misin?’ gibi cümleleri tercih ediyorum. Bu da onların oyunlarına yansıyor, eve kadar yansıyor yani. İyi bir rol model yani.” şeklindeki açıklamasında belirttiği üzere, olgun oyunun oynanabilmesi için yapılması gereken ve kendi yaptığı şey rol model olmasıdır. Ö5, rol model olunması gerektiğini ayna metaforunu kullanarak açıklamıştır. Ö5’e göre çocukların öğretmenlerini gözlemleyerek çok öğrenmeleri ve okuldaki deneyimlerini günlük yaşantılarına yansıtılmaları nedeniyle rol model olmak önemlidir.

Ö6, “Bir anda ortama çadır kurduk... Farklı bir kabile oldu... Legolardan kendimize taç yapabiliriz Kızılderili. Tüylerden, işte farklı şeylerden. Bu tarz bir şeyi şu an kafamda canlandırdım ama çocuklarla hiç böyle bir şey oynadım. Bunu planladım aslında ama oynamak için hiç fırsatımız olmadı... Toplum içine katmaya çalışıyorum hani. Oyuncu olarak

grubun içine dahil olsun ya da oyunun lideri olsun gibi... Bu yıl boyunca o tarz bir girişimde buldum. Ben çok materyalde destekleyemedim ama onların sözel olarak kendilerini ifade edebilmeleri ve grup içerisinde ilişki kurabilmelerini desteklediğimi düşünüyorum.” şeklindeki açıklamasıyla olgun için yapılması gerekenleri, yapılanları ve yapamadıklarını net bir şekilde ortaya koymuştur. Ö6, Kızılderili teması ile ilgili materyallerin sınıf ortamında bulundurulabileceğini ve taç materyalinin oluşturulabileceğini ancak buna fırsat bulamadığı için bu düzenlemeyi yapamadığını belirtmiştir. Ancak bunu gerçekleştirilmesinde bile çocukların grup içinde kendilerini rahat ifade edebilmelerini yani sosyalleşmelerini sağlayarak çocukların olgun oyunlarını desteklemiştir.

Durum 1 ve Durum 2

Bu bölümde Durum 1'in ve Durum 2'nin önce gözlem bulguları ardından görüşme bulguları iki vaka modeli kullanılarak ve bir tablo üzerinden karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Gözlem Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”nden düşük ve yüksek puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamaları nasıl farklılaşmaktadır? ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Durum 1 ve Durum 2'deki öğretmenlerin olgun oyun uygulamalarına ilişkin farklılıklar “Serbest Oyundaki Öğretmen Roller” ve “Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu” temaları üzerinden incelenmiştir.

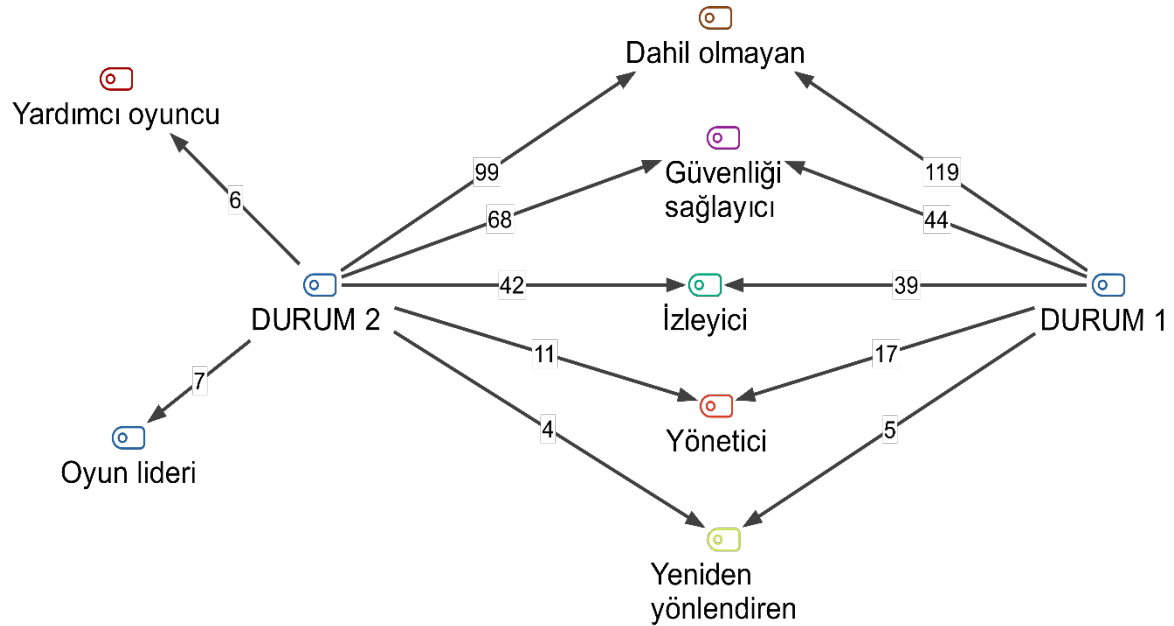
“Serbest Oyundaki Öğretmen Roller” temasının kategorileri arasında yer alan; dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, izleyici, yönetici, yeniden yönlendiren, yardımcı oyuncu ve oyun lideri rolleri için iki vaka modeli, ortam düzenleyici rolü için bir tablo kullanılmıştır. “Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Teması” iki vaka modeli kullanılarak “Oyun Planlamasına Yardımcı Olma”, “Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme” ve “Oyun Senaryosunu Genişletme” kategorileri ile incelenmiştir.

Serbest Oyunda Öğretmen Rollerini. Sınıflarda yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren, ortam düzenleyici, izleyici, yardımcı oyuncu ve oyun lideri rolü rollerini üstlendikleri belirlenmiştir. Durum 1'in ve Durum 2'nin bulguları karşılaştırılırken dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren, izleyici, yardımcı oyuncu ve oyun lideri rolündeki davranışlarının frekans bilgilerine yer verilmiştir. Ancak ortam düzenleyicisi rolü sınıf genişliği, öğrenme merkezleri ve serbest oyun süresi kodları ile incelendiği için bu kodların frekans bilgileri yerine bulunma durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Dahil Olmayan, Güvenliği Sağlayıcı, Yönetici, Yeniden Yönlendiren, İzleyici, Yardımcı Oyuncu ve Oyun Lideri Rolü. Durum 1 ve Durum 2'deki öğretmenlerin serbest oyundaki rollerine ilişkin iki vaka modeline Şekil 43'te yer verilmiştir.

Şekil 43

Serbest Oyundaki Öğretmen Rollerine İlişkin İki Vaka Modeli



Şekil 43'te görüldüğü üzere her iki durumdaki öğretmenler kolaylaştırıcı rollerden biri olan izleyici rolünü ve olumsuz öğretmen rolleri arasında yer alan dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici ve yeniden yönlendiren rollerini üstlenmektedirler. Ancak Durum 2'deki öğretmenler, Durum 1'deki öğretmenlerden farklı olarak kolaylaştırıcı öğretmen rolleri

arasında yer alan yardımcı oyuncu ve oyun lideri rolünü de üstlenmektedir. Öğretmenlerin davranış sıklıkları incelendiğinde, en belirgin farklılıkların güvenliği sağlayıcı ve dahil olmayan rollerinde olduğu tespit edilmiştir. Durum 2'deki öğretmenler güvenliği sağlayıcı rolü ile ilgili davranışları, Durum 1'deki öğretmenlere göre daha fazla sergilemişlerdir. Dahil olmayan rolü ile ilgili davranışları ise Durum 1'deki öğretmenler Durum 2'deki öğretmenlere göre daha fazla göstermişlerdir. Her İki durum yer alan öğretmenlerin izleyici, dahil olmayan, yönetici ve yeniden yönlendiren rollerindeki davranış frekansları birbirine yakındır.

Dahil Olmayan, Güvenliği Sağlayıcı, Yönetici, Yeniden Yönlendiren, İzleyici, Yardımcı Oyuncu ve Oyun Lideri Rollerinde Sergilenen Davranışlar. Durum 1 ve 2'deki öğretmenlerin serbest oyunda üstlendikleri rollerdeki davranışlarına ilişkin iki vaka modeli Şekil 44'te sunulmuştur.

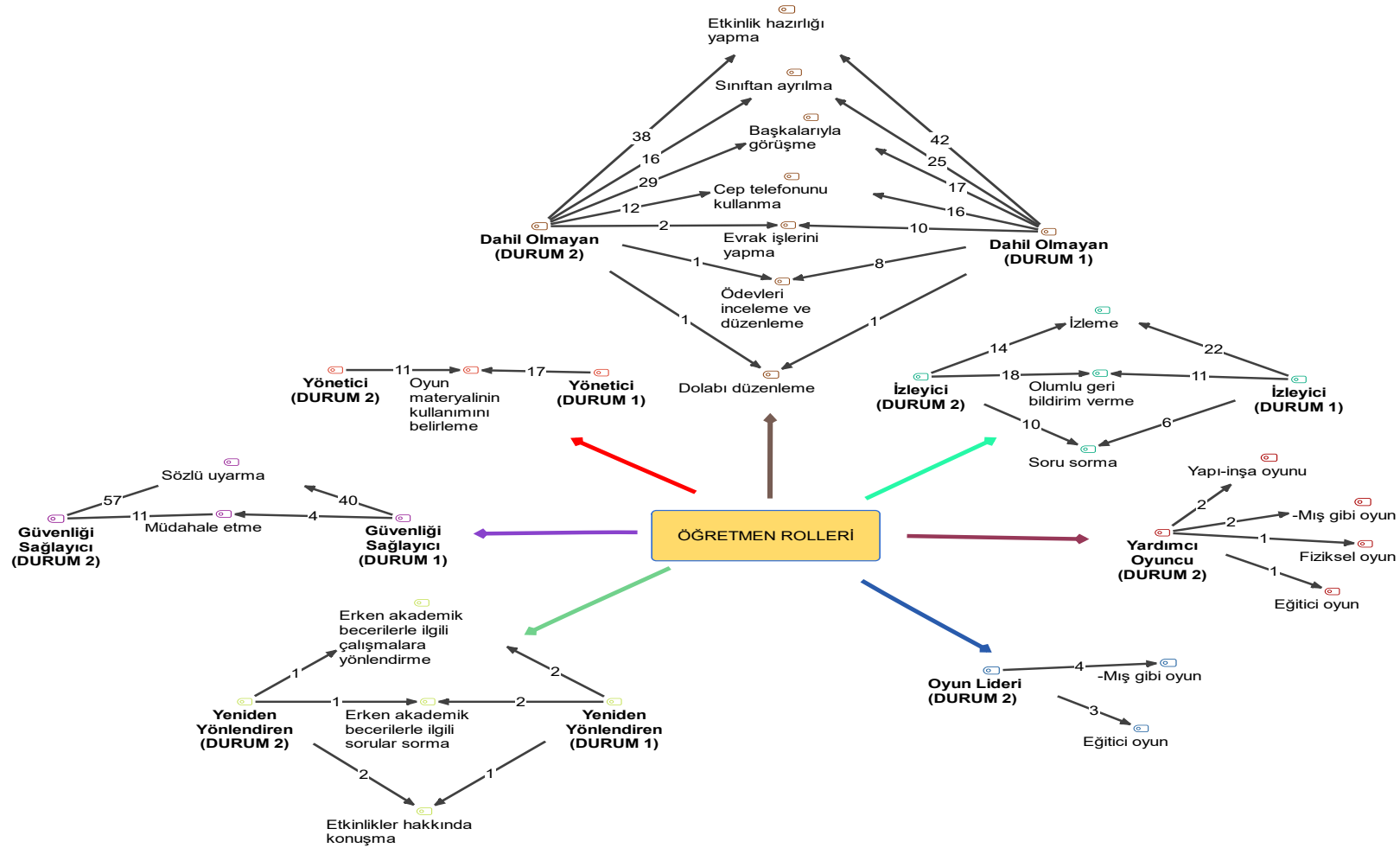
Şekil 44 incelendiğinde, Durum 1'deki ve Durum 2'deki öğretmenlerin; dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren ve izleyici rollerinde benzer davranışlar sergilediği görülmektedir. Her iki durumdaki öğretmenler dahil olmayan rolünde, etkinlik hazırlığı yapmakta, sınıftan ayrılmakta, başkalarıyla görüşmekte, cep telefonu kullanmakta, evrak işleri ile uğraşmakta, dolapları ve ödevleri düzenlemekte; yönetici rolünde oyun materyalinin kullanımını belirlemekte; güvenliği sağlayıcı rolünde sözlü uyarılarda ve müdahalelerde bulunmakta; yeniden yönlendiren rolünde çocukları erken akademik becerilerle ilgili çalışmalara yönlendirmekte, bu becerilerle ilgili sorular sormakta ve etkinlikler hakkında açıklamalar yapmakta; izleyici rolünde ise çocukları izlemekte, onlara sorular sormakta ve olumlu geri bildirimler vermektedir.

Her iki durumdaki öğretmenlerin en fazla sergiledikleri davranış, dahil olmayan rolünde etkinlik hazırlığı yapmak ve güvenliği sağlayıcı rolünde sözlü uyarılarda bulunmaktır. İzleyici rolünde, Durum 1'deki öğretmenler izleme davranışını, Durum 2'deki öğretmenler olumlu geri bildirim davranışını daha fazla sergilemektedir.

Durum 2'deki öğretmenler -miş gibi oyunda ve eğitici oyunda yardımcı oyuncu ve oyun lideri rolünü, fiziksel ve yapı-inşa oyununda yardımcı oyuncu rolünü üstlenmektedir.

Şekil 44

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Üstlendikleri Rollerdeki Davranışlarına İlişkin İki Vaka Modeli



Güvenliği Sağlayıcı Rolü. Öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolü sınıf genişliği, sınıfta bulunan öğrenme merkezleri ve serbest oyun süresi olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Durum 1 ve Durum 2'deki öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolüne ilişkin karşılaştırmalı bulgularına Tablo 20'de yer verilmiştir.

Tablo 20

Durum 1 ve Durum 2'deki Öğretmenlerin Güvenliği Sağlayıcı Rolüne İlişkin Bulguları

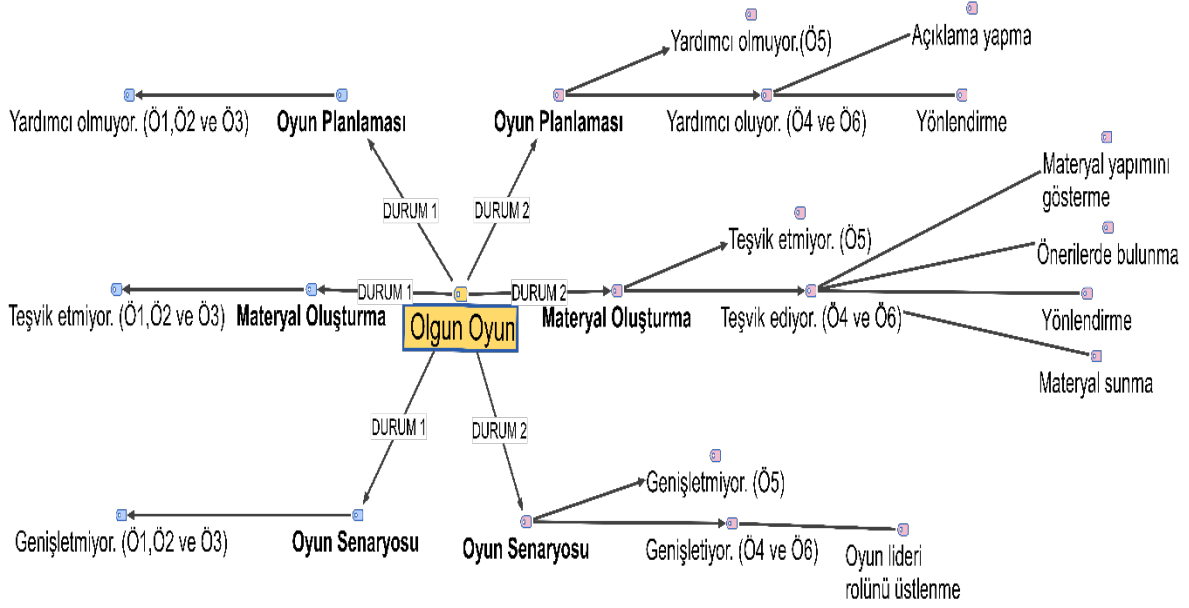
Kategori	Kod	DURUM 1			DURUM 2		
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Sınıf Genişliği	30-39 m ²		✓		✓		
	40-49 m ²	✓		✓			
	50-59 m ²					✓	
	60-69 m ²						✓
Öğrenme Merkezleri	Sanat Merkezi	✓	✓	✓	✓	✓	
	Kitap Merkezi	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Fen Merkezi		✓	✓	✓	✓	✓
	Müzik Merkezi			✓			✓
	Blok Merkezi	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Dramatik Oyun Merkezi	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Serbest Oyun Süresi	55-59 dakika						✓
	60-64 dakika	✓	✓	✓	✓		
	65 dakika ve üzeri					✓	

Tablo 20'de belirtildiği üzere en geniş sınıf Ö6'nın, dar sınıflar Ö2 ve Ö4'ün sınıfıdır. Öğrenme merkezlerinin bulunma durumları incelendiğinde, sadece Durum 1'deki Ö3'ün sınıfında tüm merkezler bulunmaktadır. Ö1'ün sınıfında 4 merkez, diğer öğretmenlerin sınıfında 5'er merkez bulunmaktadır. Altı öğretmen de serbest oyuna 55 dakikanın üzerinde zaman ayırmaktadır.

Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu. Öğretmenlerin olgun oyunu destekleme durumu "Oyun Planlamasına Yardımcı Olma", "Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme" ve "Oyun Senaryosunu Genişletme" olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Durum 1 ve Durum 2'deki öğretmenlerin olgun oyunu destekleme durumlarına ilişkin bilgilere Şekil 45'te yer verilmiştir.

Şekil 45

Durum 1 ve Durum 2'deki Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu



Şekil 45'te belirtildiği üzere Durum 1'deki öğretmenler ve Durum 2'deki Ö5, dört gün süren gözlemler boyunca olgun oyunu destekleyici herhangi bir davranış sergilememiştir. Durum 2'deki öğretmenlerden Ö4 ve Ö5'in, açıklama yaparak ve yönlendirmede bulunarak oyun planlamasına yardımcı oldukları; materyal yapımını göstererek, önerilerde, yönlendirmelerde bulunarak ve materyal sunarak materyal oluşturmayı teşvik ettikleri; oyun lider rolünü üstlenerek oyun senaryosunu genişlettikleri gözlemlenmiştir.

Görüşme Bulguları

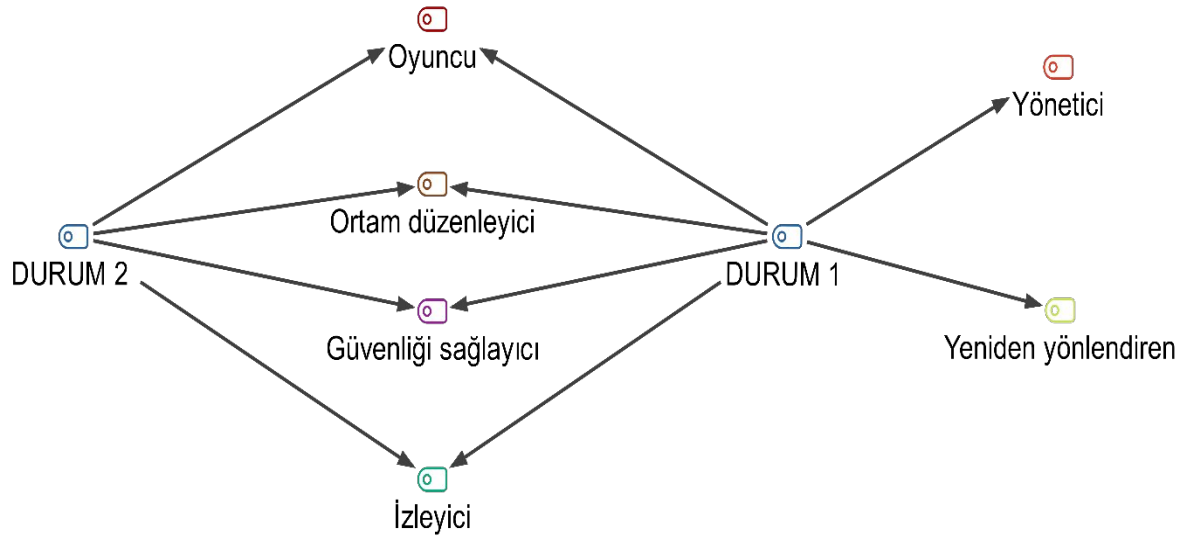
Bu bölümde araştırmanın dokuzuncu alt problemi "Olgun Oyun Gözlem Ölçeği"nden düşük ve yüksek puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin görüşleri nasıl farklılaşmaktadır?" ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Durum 1 ve Durum 2'deki öğretmenlerin olgun oyuna ilişkin görüşlerindeki farklılıklar "Serbest Oyundaki Öğretmen Roller", "Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu" ve "Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" olmak üzere üç tema üzerinden incelenmiştir. Temalara ilişkin bulgular iki vaka modeli kullanılarak analiz edilmiştir.

“Serbest Oyundaki Öğretmen Roller” temasının “Öğretmenlerin Serbest Oyundaki Rollerini Üstlenme Nedeni” alt teması, “Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu” temasının “Oyun Planlamasına Yardımcı Olma”, “Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme”, Oyun Senaryosunu Genişletme” kategorileri; “Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” temasının “Yapılması gerekenler” ve “Yapılanlar” kategorileri bulunmaktadır.

Serbest Oyundaki Öğretmen Roller. Durum 1 ve Durum 2’deki öğretmenlerin serbest oyunda üstlendikleri rollere ilişkin görüşlerinin iki vaka modeli Şekil 46’da sunulmuştur.

Şekil 46

Öğretmenlerin Serbest Oyunda Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşlerinin İki Vaka Modeli

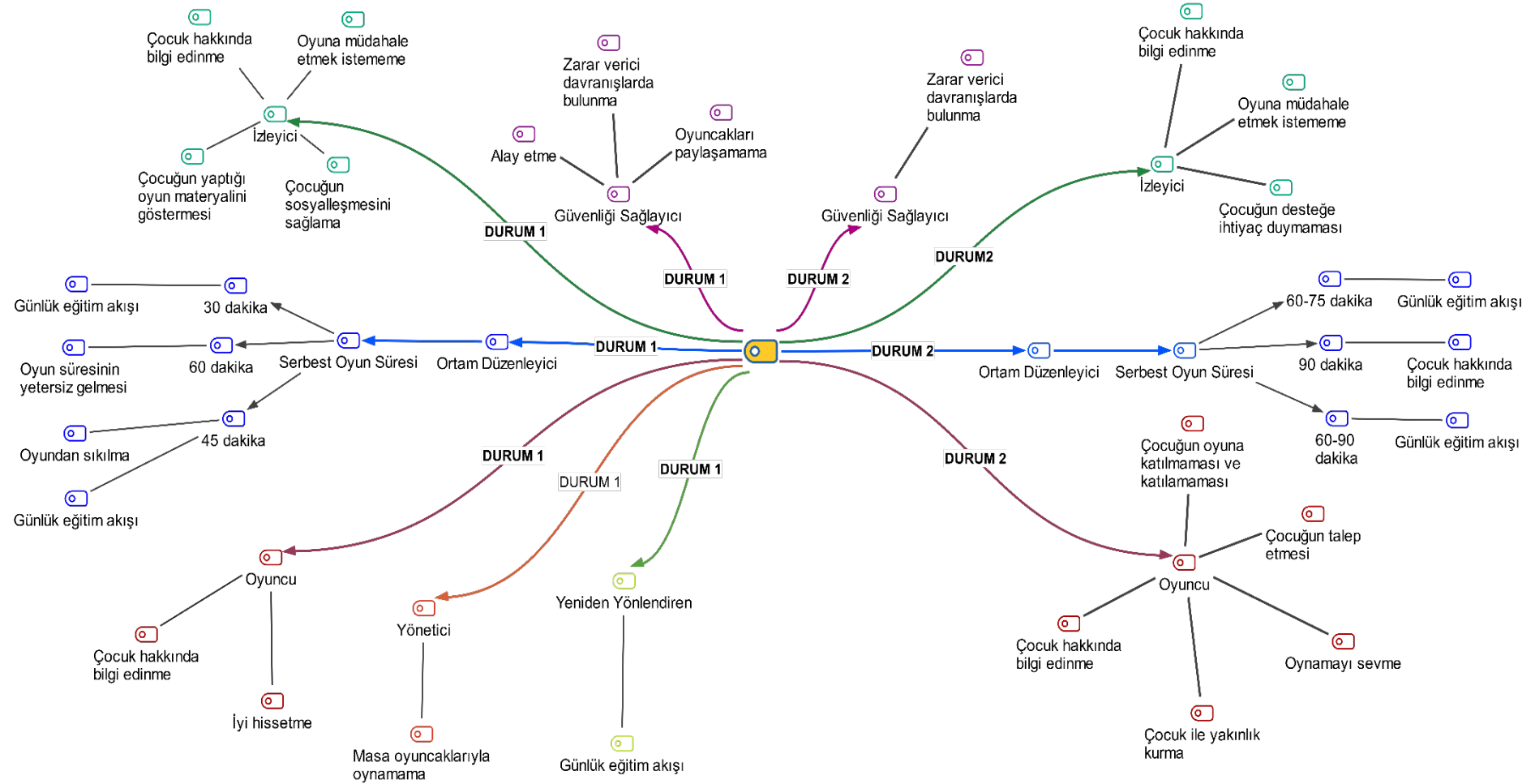


Görüşme bulgularına göre her iki durumdaki öğretmenler, oyuncu, ortam düzenleyici, güvenliği sağlayıcı ve izleyici rolünü üstlenmektedir. Durum 1’deki öğretmenler ayrıca olumsuz öğretmen rolleri arasında yer alan yönetici ve yeniden yönlendiren rollerini de üstlenmektedir.

Öğretmenlerin Serbest Oyundaki Roller Üstlenme Nedeni. Öğretmenlerin serbest oyundaki rolleri üstlenme nedenlerine ilişkin iki vaka modeli Şekil 47’de sunulmuştur.

Şekil 47

Öğretmenlerin Serbest Oyundaki Rollerini Üstlenme Nedenlerine İlişkin İki Vaka Modeli



Şekil 47’de görüldüğü üzere her iki durumdaki öğretmenler, bazı rolleri ortak nedenlerden dolayı üstlenmektedirler. Her iki durumdaki öğretmenler, çocukların zarar verici davranışlarda bulunmaları nedeniyle güvenliği sağlayıcı rolünü; çocuk hakkında bilgi edinmek isteme ve oyuna müdahale etmek istememe nedeniyle izleyici rolünü; çocuk hakkında bilgi edinmek isteme nedeniyle oyuncu rolünü; günlük eğitimi akışı nedeniyle ortam düzenleyici rolünü üstlenmektedir.

Bu nedenlerden farklı olarak Durum 1’deki öğretmenler, çocukların masa oyuncaklarıyla oynamaması nedeniyle yönetici; günlük eğitim akışı nedeniyle yeniden yönlendiren; iyi hissetme nedeniyle oyuncu rolünü üstlenmektedir. Durum 2’deki öğretmenler çocuk ile yakınlık kurma, oynamayı sevme, çocuğun talep etmesi, çocuğun oyuna katılamaması ve katılmaması nedeniyle oyuncu rolünü üstlenmektedir.

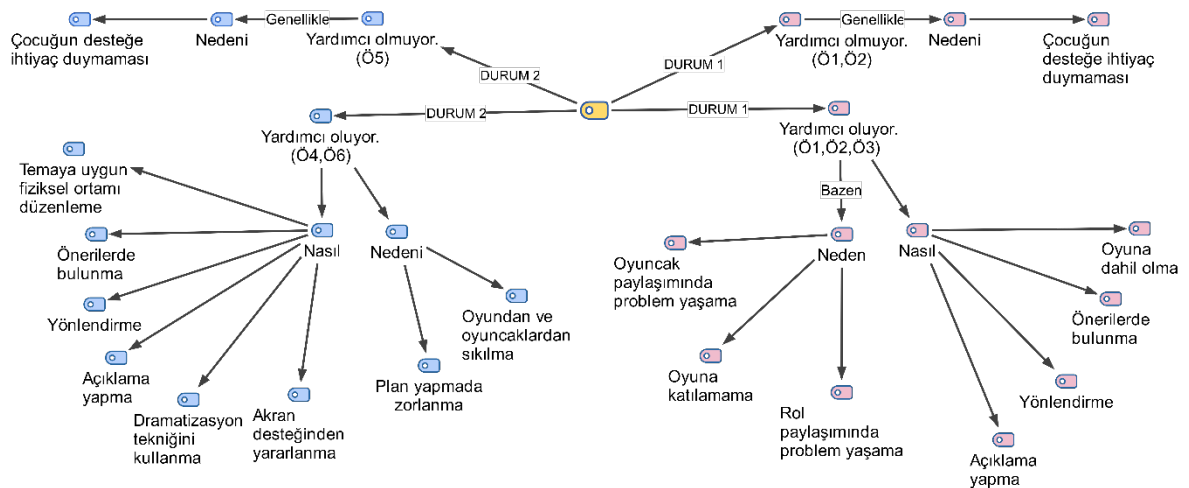
Öğretmenlerin Olgun Oyunu Destekleme Durumu. Öğretmenlerin olgun oyunu destekleme durumu “Oyun Planlamasına Yardımcı Olma”, “Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme” ve “Oyun Senaryosunu Genişletme” olmak üzere üç kategoride incelenmiştir.

Oyun Planlamasına Yardımcı Olma. Öğretmenlerin, oyun planlamasına yardımcı olma durumlarına ilişkin görüşlerinin iki vaka modeli Şekil 48’de sunulmuştur.

Şekil 48

Öğretmenlerin Oyun Planlamasına Yardımcı Olma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İki

Vaka Modeli



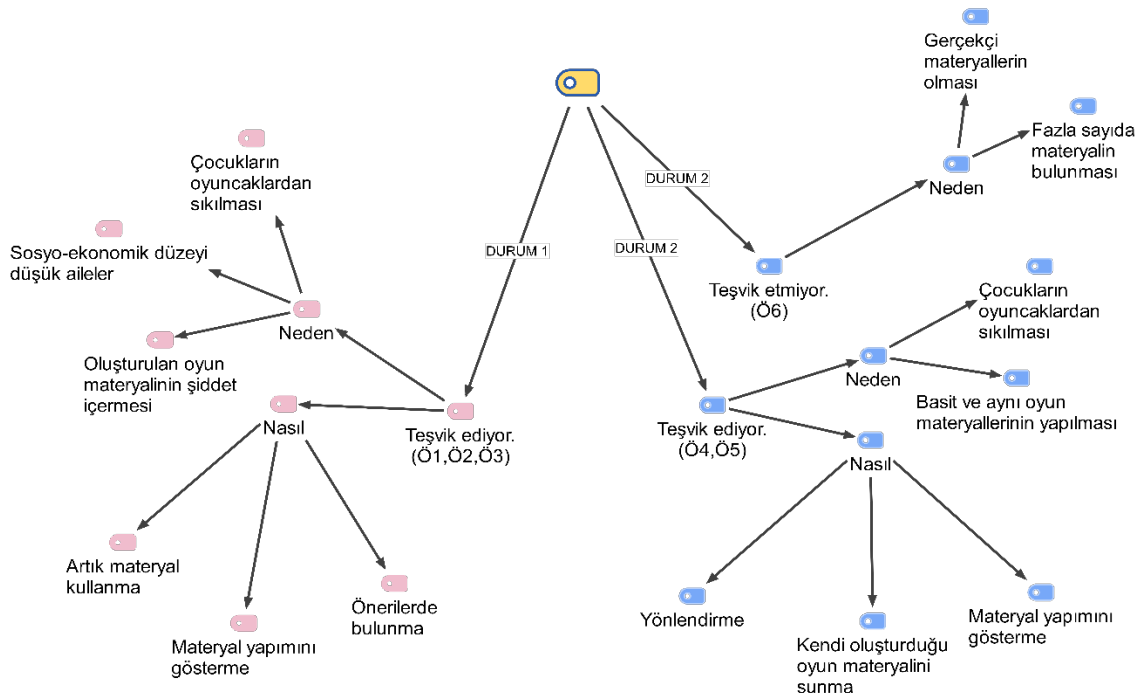
Şekil 48'e göre her iki durumdaki bir öğretmen, çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları nedeniyle oyun planlamasına genellikle yardımcı olmamaktadır. Diğer öğretmenlerin planlamaya yardımcı olma nedenleri farklılık göstermekle birlikte, her iki durumdaki öğretmenler öneriler sunarak, yönlendirmede bulunarak ve açıklama yaparak planlamaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca Durum 2'deki öğretmenler, temaya uygun fiziksel ortamı düzenleyerek, dramatizasyon tekniğini kullanarak ve akran desteğinden yararlanarak, Durum 1'deki öğretmenler, oyuna dahil olarak oyun planlamasına yardımcı olmaktadır. Durum 2'deki öğretmenlerin oyun planlamasına yardımcı olma nedenleri arasında çocukların plan yapmada zorlanmaları, oyundan ve oyuncaklardan sıkılmaları yer alırken Durum 1'deki öğretmenler, çocukların oyuncak ve rol paylaşımında problem yaşamaları ve oyuna katılamamaları nedenleriyle planlamaya yardımcı olmaktadır.

Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme. Öğretmenlerin materyal oluşturmayı teşvik etme durumlarına ilişkin görüşlerinin iki vaka modeli Şekil 49'da sunulmuştur.

Şekil 49

Öğretmenlerin Materyal Oluşturmayı Teşvik Etme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İki

Vaka Modeli



Şekil 49 incelendiğinde, Durum 1'deki tüm öğretmenlerin oyun materyalini oluşturmada çocukları desteklediği görülmektedir. Durum 2'deki bir öğretmen sınıfında hem gerçekçi materyallerin olması hem de fazla sayıda materyalin bulunması nedeniyle materyal oluşturmayı teşvik etmemektedir.

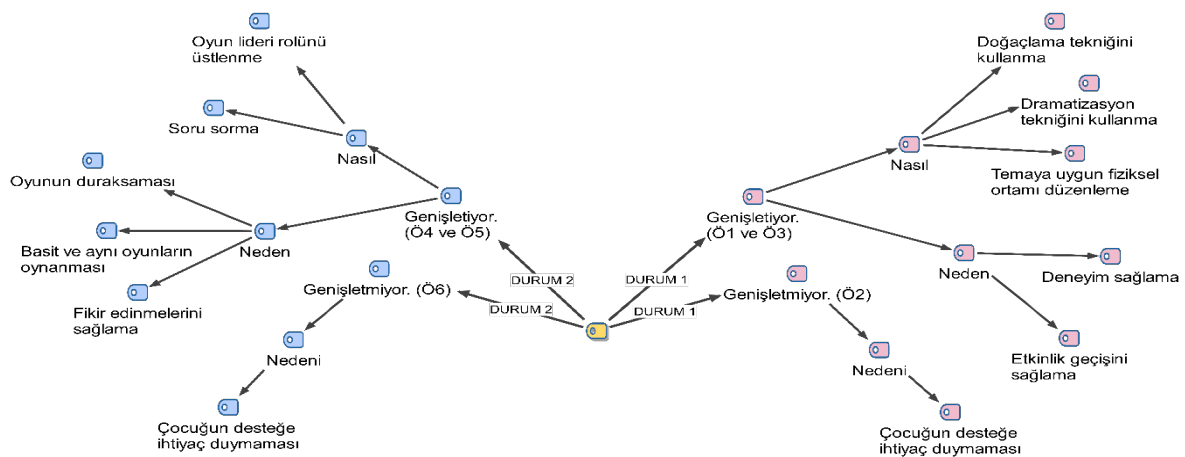
Her iki durumdaki öğretmenler, çocukların oyuncaklardan sıkılması nedeniyle materyal oluşturmayı teşvik etmektedir. Bu neden dışında, Durum 1'deki öğretmenler ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması ve oluşturulan oyun materyalinin şiddet içermesi nedeniyle materyal oluşturmayı teşvik ederken, Durum 2'deki öğretmenler buna neden olarak oyuncaklardan sıkılmayı ve basit ve aynı oyun materyallerinin yapılmasını göstermiştir. Her iki durumdaki öğretmenler materyalin nasıl yapıldığını çocuklara göstererek materyal oluşturmayı teşvik etmektedir. Ayrıca Durum 1'deki öğretmenler artık materyal kullanarak ve materyal yapımına ilişkin önerilerde bulunarak, Durum 2'deki öğretmenler yönlendirmelerde bulunarak ve kendi oluşturdukları oyun materyalini çocuklara sunarak materyal oluşturmayı teşvik etmektedir.

Oyun Senaryosunu Genişletme Durumu. Öğretmenlerin çocukların oyun senaryosunu genişletme durumlarına ilişkin görüşlerinin iki vaka modeli Şekil 50'de sunulmuştur.

Şekil 50

Öğretmenlerin Oyun Senaryosunu Genişletme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İki Vaka

Modeli



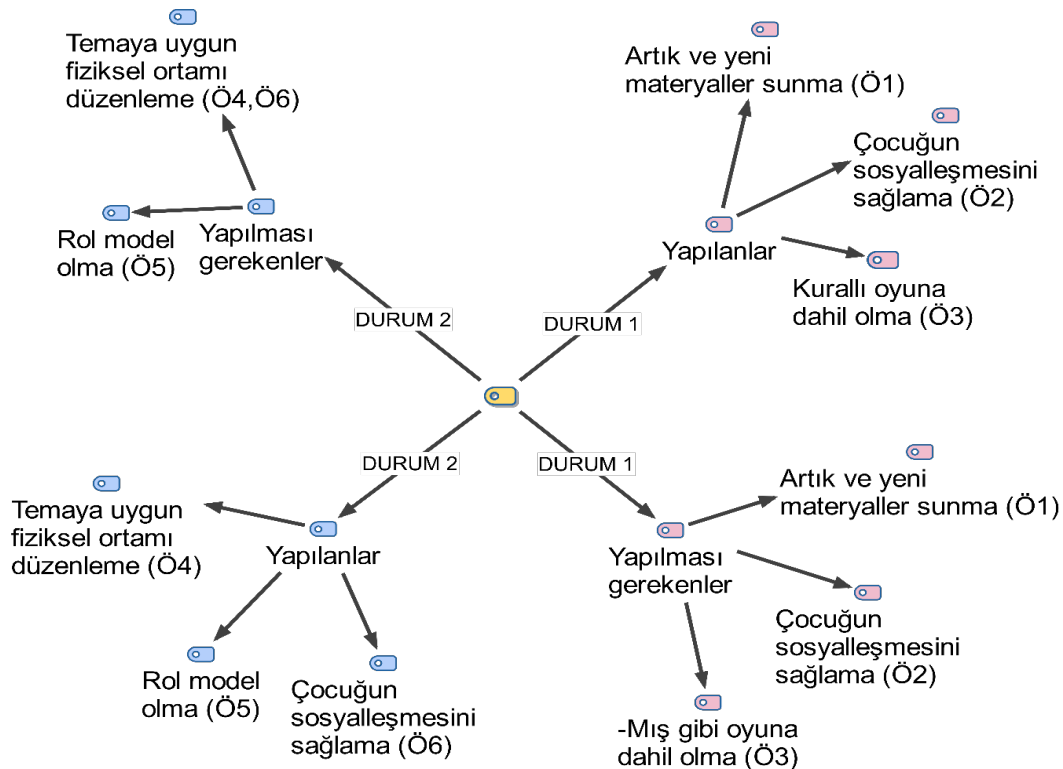
Şekil 50'ye göre her iki durumdaki bir öğretmen, çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları nedeniyle çocukların oyun senaryolarını genişletmemektedir. Her iki durumdaki öğretmenlerin oyun senaryosunu genişletme nedenleri ve yolları farklılık göstermektedir.

Durum 1'deki öğretmenler çocukların deneyim kazanabilmelerini ve etkinlik geçişini sağlama nedeniyle doğaçlama, dramatizasyon tekniklerini kullanarak ve temaya uygun fiziksel ortamı düzenleyerek oyun senaryosunu geliştirmektedir. Durum 2'deki öğretmenler ise çocukların fikir edinmelerini sağlama, oyunun duraksaması, basit ve tekrarlayıcı oyunların oynanması nedeniyle, oyunda lider rolünü üstlenerek ve sorular yönelterek oyun senaryosunu genişletmektedir.

Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerinin iki vaka modeline Şekil 51'de yer verilmiştir.

Şekil 51

Öğretmenlerin Olgun Oyun Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İki Vaka Modeli



Şekil 51 incelendiğinde, her iki durumdaki öğretmenlerin olgun oyunun oynanabilmesi için yapılması gerekenler ile yapılanlara çoğunlukla benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Temaya uygun fiziksel ortamı düzenleme, rol model olma, artık ve yeni materyaller sunma, çocuğun sosyalleşmesini sağlama olgun oyunun oynanabilmesi için yapılması gerekenler ve yapılanlar arasında yer almaktadır.

Durum 1'deki bir öğretmen, çocukların olgun oyun oynayabilmesi için öğretmenlerin -miş gibi oyunlara katılması gerektiğini belirtirken kendisi kurallı oyunlara dahil olmaktadır. Öğretmen, çocukların -miş gibi oyunlarına katılmama nedenini "*Çünkü serbest oyunda hani çocukları ıı gözlemliyorsun. Ne yaşadığını görüyorsun. Çünkü yaşadıklarını gerçekten oyunda yansıtıyorlar... O yüzden dışarıdan gözlemek daha iyi oluyor.*" şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamaya göre, öğretmenin çocuklar hakkında bilgi edinebilmek için izleyici rolünü üstlendiği ve oyunun dışında kalmayı tercih ettiği söylenebilir.

Durum 2'deki öğretmenlerden biri ise çocukların olgun oyun oynayabilmesi için temaya uygun fiziksel ortamın düzenlenmesi gerektiğini ancak bunu yapmak için fırsat bulamadığını belirtmiştir. Öğretmen, çocukların sosyalleşmesini sağlayarak olgun oyunu desteklemiştir.

Birleştirilmiş Bulgular







Bu bölümde araştırmanın onuncu alt problemi "Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nden düşük ve yüksek puan alan erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin uygulamaları ve görüşleri aldıkları puana göre nasıl farklılaşmaktadır?" ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Durum 1 ve Durum 2'deki öğretmenlerin Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile gözlem ve görüşme bulguları arasındaki tutarlılık "Serbest Oyun Süresi" ve "Serbest Oyundaki Öğretmen Roller" temaları ile incelenmiştir.



Serbest Oyun Süresi

Öğretmenlerin serbest oyuna ayırdıkları süreye ilişkin nicel, nitel ve birleştirilmiş bulgular, birleştirilmiş görsel ile Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Serbest Oyun Süresine İlişkin Birleştirilmiş Bulguların Birleştirilmiş Görseli

Kat	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular		Birleştirilmiş Bulgular
		Gözlem	Görüşme	
Durum 1				
Ö1	 2 (40-49 dk.)	61 dk.	30 dk.	Ö1'in, ölçekten aldığı puan ile görüşme bulguları genel anlamda tutarlılık göstermektedir. Her iki bulguya göre, Ö1 çocukların olgun oyun oynayabilmesi için serbest oyuna yeterli zaman ayırmamaktadır. Gözlem bulguları, diğer bulgularla tutarsızlık göstermektedir. Gözlem bulgularına göre, Ö1 serbest oyuna yeterli zaman ayırmaktadır.
Ö2	 2 (40-49 dk.)	62 dk.	45 dk.	Ö2'nin, ölçekten aldığı puan ile görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir. Ancak benzer tutarlılık gözlem bulgularında sağlanmamıştır. Nicel gözlem sonucuna ve görüşme bulgularına göre, Ö3 çocukların olgun oyun oynayabilmesi için serbest oyuna yeterli zaman ayırmamakta ancak gözlem bulgularına göre yeterli zaman ayırmaktadır.
Ö3	 4 (60 dk. ve üzeri)	62.5 dk.	60 dk.	Ö3'ün, ölçekten aldığı puan ile gözlem ve görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir. Sonuçlara göre, Ö3 çocukların olgun oyun oynayabilmesi için serbest oyuna yeterli zaman ayırmaktadır.
Durum 2				
Ö4	 4 (60 dk. ve üzeri)	62.25 dk.	60-75 dk.	Ö4'ün, ölçekten aldığı puan ile gözlem ve görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir. Sonuçlara göre, Ö4 çocukların olgun oyun oynayabilmesi için serbest oyuna yeterli zaman ayırmaktadır.
Ö5	 4 (60 dk. ve üzeri)	104.5 dk.	60-90 dk.	Ö5'in, ölçekten aldığı puan ile gözlem ve görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir. Sonuçlara göre, Ö5 çocukların olgun oyun oynayabilmesi için serbest oyuna yeterli zaman ayırmaktadır.
Ö6	 4 (60 dk. ve üzeri)	55.25 dk.	90 dk.	Ö6'nın, ölçekten aldığı puan ile gözlem ve görüşme bulguları genel anlamda tutarlılık göstermektedir. Sonuçlara göre, Ö6 çocukların olgun oyun oynayabilmesi için serbest oyuna yeterli zaman ayırmaktadır.

Not:  = Yüksek puan,  = Düşük puan, Kat. = Katılımcılar, Dk. = Dakika

Sınıflarda yapılan nicel gözlem sonuçlarına göre, Ö1 ve Ö2 ölçeğin “Planlanan Oyun Süresi” maddesinde 2. seviyede (40-49 dk.); Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6, 4. seviyede (60 dk. ve üzeri) performans sergilemiştir. Her bir sınıfta 4 günlük yapılan nitel gözlem sonuçlarına göre, Ö1, serbest oyuna ortalama olarak 61 dakika, Ö2, 62 dakika, Ö3, 62.5 dakika, Ö4, 62.25 dakika, Ö5, 104.5 dakika ve Ö6, 55.25 dakika ayırmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise Ö1, serbest oyuna 30 dakika, Ö2, 45 dakika, Ö3, 60 dakika; Ö4, 60-75 dakika aralığında, Ö5, 60-90 dakika aralığında, Ö6, 90 dakika zaman ayırdığını belirtmiştir.

Durum 1’deki Ö3’ün ve Durum 2’deki Ö4’ün ve Ö5’in ölçekten aldıkları puan, gözlem ve görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenler çocukların olgun oyun oynayabilmeleri için serbest oyuna yeterli süreyi ayırmaktadır. Ö6’nın ölçekten aldığı puan ile görüşme bulguları tutarlılık göstermekle birlikte nitel gözlem bulgularında yaklaşık 5 dakikalık farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen, nitel gözlemler sırasındaki bu farklılığın kahvaltı saatinin biraz daha erken başlamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Birleştirilmiş bulgulara göre, Ö6’nın çocukların olgun oyun oynayabilmesi için yeterli süreyi ayırdığı söylenebilir.

Durum 1’deki Ö1, nicel gözlem ölçeğinin planlanan oyun süresi maddesinden 2 puan (40-49 dk.) almıştır. Görüşmelerde ise serbest oyuna ortalama olarak 30 dk. zaman ayırdığını belirtmiştir. OOGÖ’ye göre 30 dakikalık (seviye 1) ve 40 dakikalık (seviye 2) serbest oyun süresi çocukların olgun oyunları için yeterli değildir. Bu anlamda Ö1’in nicel gözlem ölçeğinden aldığı puan ile görüşme bulguları arasında tutarlılık bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenin “*Ortalama olarak yarım saat. Bazen daha kısa III 5,10 dakika daha kısa veya yarım saati de aşabilen yani değişken ama o oyun oynama isteklerine, işte o oyundan aldıkları hazzı, güzel IIII şey yapmalarına göre değişiyor... Biraz plan programımızla da ilgili. Gün içerisindeki diğer etkinliklere ayrılacak zamanla da alakalı...*” açıklamasından da anlaşıldığı üzere, Ö1 serbest oyuna ortalama olarak yarım saat ayırmakla birlikte bu sürede 5 veya 10 dakikalık değişiklik olabilmektedir. Öğretmenin bu açıklamalarından yola çıkılarak nicel bulgular ve görüşme bulguları arasındaki görece farklılığın günlük eğitim

akışından ve çocukların isteğinden kaynaklandığı söylenebilir. Ö1, nitel gözlem bulgularına göre çocukların olgun oyun oynayabilmeleri için serbest oyuna yeterli zaman (61 dk.) ayırmaktadır. Öğretmenin görüşmedeki “... ama son dönemlere doğru biz artık daha bir saldık, bıraktık. Hani çocuklar daha bir rahat hissetsinler şeklinde çünkü günlük planda da sona doğru artık çok bir şey kalmıyor.” ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda, dönemin sonuna doğru programın hafiflemesinden kaynaklı olarak nitel gözlemlerde serbest oyuna daha fazla zamanın ayrıldığı söylenebilir. Ancak birleştirilmiş bulgulara öğretmenin çocukların olgun oyun oynayabilmesi için yeterli süreyi ayırmadığı söylenebilir. Her ne kadar dönemin son aylarında serbest oyuna bir saat ve üzerinde zaman ayrılrsa bile bu bulgunun süreklilik göstermesi önem arz etmektedir. Nitekim nicel gözlem sonuçlarına ve öğretmen görüşüne göre serbest oyuna 50 dakikanın altında zaman ayrılmaktadır.

Ö2, nicel gözlem ölçeğinden 2 puan (40-49 dk.) almış ve serbest oyuna 45 dakika zaman ayırdığını belirtmiştir. OOGÖ'ye göre çocukların olgun oyun oynayabilmesi için serbest oyuna 50 dakikanın üzerinde zaman ayrılması gerekmektedir. Nicel ve görüşme bulgularına göre Ö2, çocukların olgun oyun oynayabilmeleri için serbest oyuna yeterli zaman ayırmamaktadır. Bu anlamda nicel ve görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir. Ancak benzer tutarlılık gözlem bulgularında sağlanmamıştır. Ö2, nitel gözlem bulgularına göre çocukların olgun oyunları için yeterli zaman ayırmaktadır (62 dk.). Ö2, nitel gözlemlerde serbest oyuna daha fazla zaman ayırmasının nedeninin yemek şirketinin kahvaltıyı geç getirmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Ö2, her ne kadar nitel gözlem bulgularına göre olgun oyun için yeterli zaman ayırsa da birleştirilmiş bulgulara göre çocukların olgun oyunlar oynayabilmesi için serbest oyuna yeterli zaman ayırmamaktadır.

Serbest Oyundaki Öğretmen Roller




Serbest oyundaki öğretmen rollerine ilişkin birleştirilmiş bulguların, birleştirilmiş görseli Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22



Serbest Oyundaki Öğretmen Rollerine İlişkin Birleştirilmiş Bulguların Birleştirilmiş Görseli

Kat.	Nicel Bulgular	Nitel Bulgular		Birleştirilmiş Bulgular
		Gözlem	Görüşme	
Durum 1				
Ö1	 1 (Dahil Olm.)	Dahil Olmayan Güvenliği Sağ. Yönetici Yeniden Yön. İzleyici x	x Güvenliği Sağ. x Yeniden Yön. İzleyici Oyuncu	Ö1'in ölçekten aldığı puan ile gözlem bulguları tutarlılık gösterirken benzer tutarlılık görüşme bulgularında sağlanmamıştır. Ö1, nicel ve nitel gözlem bulgularına göre birinci düzeydeki olumsuz öğretmen rolünü (dahil olmayan) üstlenmektedir. Ancak, görüşme bulgularına göre bu rolü üstlenmemektedir. Ayrıca gözlem ve görüşme bulgularına göre Ö1, ikinci düzey öğretmen rollerini (güvenliği sağlayıcı, yeniden yönlendiren) ve kolaylaştırıcı öğretmen rolünü de (izleyici) üstlenmektedir.
Ö2	 1 (Dahil Olm.)	Dahil Olmayan Güvenliği Sağ. Yönetici İzleyici	x Güvenliği Sağ. x İzleyici	Ö2'nin ölçekten aldığı puan ile gözlem bulguları tutarlılık gösterirken benzer tutarlılık görüşme bulgularında sağlanmamıştır. Nicel ve nitel gözlem bulgularına göre Ö2, birinci düzey olumsuz öğretmen rolünü (dahil olmayan) üstlenirken, görüşme bulgularına göre bu rolü üstlenmemektedir. Ayrıca nitel gözlem ve görüşme bulgularına göre ikinci düzey olumsuz öğretmen rolünü (güvenliği sağlayıcı) ve kolaylaştırıcı öğretmen rolünü (izleyici) de üstlenmektedir.
Ö3	 1 (Dahil Olm.)	Dahil Olmayan Güvenliği Sağ. x x x İzleyici	x Güvenliği Sağ. Yönetici Yeniden Yön. Oyuncu İzleyici	Ö3'ün ölçekten aldığı puan ile gözlem bulguları tutarlılık gösterirken benzer tutarlılık görüşme bulgularında sağlanmamıştır. Ö3, birinci düzey olumsuz öğretmen rolünü (dahil olmayan), nicel ve nitel gözlem bulgularına göre üstlenmekte, görüşme bulgularına göre üstlenmemektedir. Ayrıca nitel gözlem ve görüşme bulgularına göre ikinci düzey olumsuz öğretmen rolünü (güvenliği sağlayıcı) ve kolaylaştırıcı öğretmen rolünü (izleyici) de üstlenmektedir.

Durum 2

Ö4		3	(Y.Oyuncu, Oyun Lideri)	Dahil Olmayan Güvenliği Sağ. Yönetici Yeniden Yön. İzleyici Y. Oyuncu Oyun Lideri	x Güvenliği Sağ. x x İzleyici Oyuncu	Ö4'ün ölçekten aldığı puan ile gözlem ve görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir. Nicel ve nitel bulgulara göre Ö4, çocukların oyunlarına aktif katılım sağlayarak kolaylaştırıcı öğretmen rollerini (y. oyuncu, oyun lideri, oyuncu) üstlenmektedir. Ancak Ö4, gözlem bulgularına (dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren) ve görüşme bulgularına göre (güvenliği sağlayıcı) olumsuz öğretmen rollerini de üstlenmektedir.
Ö5		3	(Y.Oyuncu, Oyun Lideri)	Dahil Olmayan Güvenliği Sağ. İzleyici Y. Oyuncu	x x İzleyici Oyuncu	Ö5'in ölçekten aldığı puan ile gözlem ve görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir. Nicel ve nitel bulgulara göre Ö5, çocukların oyunlarına aktif katılım sağlayarak kolaylaştırıcı öğretmen rollerini (y. oyuncu, oyun lideri, oyuncu) üstlenmektedir. Ancak gözlem bulgularına göre Ö5 olumsuz öğretmen rollerini de (dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı) üstlenmektedir.
Ö6		3	(Y.Oyuncu, Oyun Lideri)	Dahil Olmayan Güvenliği Sağ. Yönetici Yeniden Yön. İzleyici Y. Oyuncu Oyun Lideri	x x x x İzleyici Oyuncu	Ö6'nın ölçekten aldığı puan ile gözlem ve görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir. Nicel ve nitel bulgulara göre Ö6, çocukların oyunlarına aktif katılım sağlayarak kolaylaştırıcı öğretmen rollerini (y. oyuncu, oyun lideri, oyuncu) üstlenmektedir. Ancak gözlem bulgularına göre (dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren) olumsuz öğretmen rollerini de üstlenmektedir.

Not:

 = Yüksek puan,  = Düşük puan, x= Rolün üstlenilmediğini gösterir., Kat. = Katılımcılar, Dahil Olm. = Dahil Olmayan, Güvenliği Sağ. = Güvenliği Sağlayıcı, Yeniden Yön. = Yeniden Yönlendiren, Y. Oyuncu = Yardımcı oyuncu.

OOGÖ'de yer alan öğretmen müdahalesi maddesinin sonucuna göre, Durum 1'deki öğretmenler birinci seviyedeki olumsuz öğretmen rolünü (dahil olmayan), Durum 2'deki öğretmenler üçüncü seviyedeki kolaylaştırıcı öğretmen rollerini (yardımcı oyuncu, oyun lideri) üstlenmektedir. Bununla birlikte her iki durumda yer alan öğretmenler, nitel gözlemlerde dahil olmayan rolünü (seviye 1) ve güvenliği sağlayıcı, yönetici ve yeniden yönlendiren rollerini (seviye 2) de üstlenmektedir.

Nicel gözlem sonuçlarına göre, Durum 1'deki öğretmenler sadece birinci düzey olumsuz öğretmen rolünü üstlenirken nitel bulgulara göre ikinci düzey olumsuz öğretmen rollerini de üstlenmektedirler. Ayrıca görüşmelerde iki öğretmenin olumlu öğretmen rolünü (oyuncu) de üstlendiği tespit edilmiştir. Ancak bu rol ilgili yapılan açıklamalarda Ö1'in "bazen" Ö3'ün "çok nadir" sıklık ifadesini kullanması dikkat çekicidir. Genel anlamda nicel ve nitel sonuçlardaki farklılığın nicel gözlemin bir gün ile sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Durum 2'deki öğretmenler nicel gözlem bulguları ile tutarlı bir şekilde nitel bulgularda da olumlu öğretmen rolünü üstlenmiştir. Ö4 ve Ö6, gözlem bulgularında yardımcı oyuncu ve oyun lideri rollerini üstlenirken, Ö5 sadece yardımcı oyuncu rolünü üstlenmiştir. Ö5'in, öğretmenin daha ön planda olduğu oyun lideri rolünü üstlenmeyip öğretmenin daha geri planda olduğu yardımcı oyuncu rolünü üstlenme nedeninin "*Bu yaş grubundaki çocuklar çok fazla yaratıcı oluyorlar ve farklı farklı oyunlar kurabiliyorlar.*" ifadesinde de belirtildiği üzere çocukların desteğe ihtiyaç duymamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitel gözlem bulgularına göre, Durum 2'deki öğretmenler olumsuz öğretmen rollerini de üstlenmektedir. Nicel bulgularla örtüşmeyen bu farklılığın Durum 1'de olduğu gibi nicel gözlemin bir gün ile sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Nicel ve nitel bulgular birleştirildiğinde, Durum 2'deki öğretmenlerin Durum 1'deki öğretmenlere kıyasla çocukların oyunlarına daha fazla aktif katılım sağlayarak ve uygun müdahalelerde bulunarak çocukların -miş gibi oyunlarını desteklediği söylenebilir.

Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde önce nicel aşamanın bulguları, ardından nitel aşamanın bulguları, en son nicel ve nitel bulguların bütünleştirilmesi ile ortaya çıkan birleştirilmiş bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Nicel Aşama

Araştırmanın nicel aşamasında Germeroth ve ark. (2019) tarafından geliştirilen “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, madde toplam korelasyonu, alt %27 ve üst %27 grup puan ortalamaları ve gözlemciler arası güvenilirlik sonuçları ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Yapı geçerliliği için yapılan AFA ve DFA analizi sonuçları ölçeğin geçerli ve iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Germeroth ve ark. (2019) tarafından yürütülen orijinal çalışmada, her ne kadar AFA analizi yapılmassa da içerik analizi çalışmaları sonucunda ölçeğin iki boyutlu bir yapısının olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan AFA ve DFA analizi sonuçları, orijinal çalışma ile tutarlı bir şekilde ölçeğin iki boyutlu yapısını ortaya koymuştur.

Orijinal çalışmada, ölçeğin öğretmen boyutunda merkez yönetimi, planlanan oyun süresi ve öğretmen müdahalesi olmak üzere üç madde bulunmaktadır. Ancak araştırma kapsamında Sinop, Samsun, Antalya ve Mersin illerinde çalışan 72 öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin çocukların oyunlarını destekleyici bir merkez yönetim sistemini kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle “Merkez Yönetimi” maddesi ölçeğin öğretmen boyutunda çıkarılmıştır. Merkez yönetim sistemi, öğretmenlerin çocukların oyunlarını planlamalarına yardımcı olmak için merkez planlama panosu, planlama çarkı, kolyeler gibi materyalleri ve çocukların oyunlarını desteklemek için rol kartları, kavram haritaları, resimler gibi görsel araçları kullanmalarını içerir. Bu sistem aracılığıyla çocukların kendi oyunlarını planlamaları ve öğretmene ihtiyaç duymadan oyunlarına devam etmeleri sağlanarak, dikkat, odaklanma ve öz düzenlemeleri becerileri desteklenir (Bodrova &

Leong, 2017; Ertürk-Kara ve ark., 2018). Çocukların planlama ve öz düzenleme becerilerini etkileyen bu materyallerin Türkiye’de neden kullanılmadığı bundan sonraki araştırmalarda detaylı bir şekilde incelenmelidir.

Araştırma bulgularına göre, OOGÖ geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçeğin çocuk ve öğretmen boyutundan oluşan iki boyutlu yapısı sayesinde, çocukların ve öğretmenlerin davranışları bir arada değerlendirilebilmektedir. OOGÖ, çocukların ve öğretmenlerin serbest oyun saatindeki davranışlarını inceleyen ilk ölçme aracıdır (Germeroth ve ark., 2019). Alanyazın incelemeleri sonucunda çocukların olgun oyununu ölçen bir aracın olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin Metin-Aslan (2017) sosyal oyunu, Fantuzzo ve ark. (1995) etkileşimli akran oyununu, Clift ve ark. (1998) ve Stagnitti (2007) -miş gibi oyunu ve Smilansky (1968) dramatik ve sosyo-dramatik oyunu değerlendiren ölçekler geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçekler, sadece çocukların oyun davranışlarını değerlendirmektedir. Türkçe’ye uyarlaması yapılan OOGÖ sayesinde hem çocukların olgun oyun seviyeleri hem de öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeyi bir arada incelenebilecektir.

OOGÖ’nün çocuk ve öğretmen boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığında iki boyut arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu ve öğretmen boyutunun çocuk boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeyi çocukların olgun oyunlarını anlamlı olarak etkilemektedir. Araştırmada öğretmenlerin -miş gibi oyundaki destek düzeyi arttıkça çocukların daha ileri seviyede -miş gibi oyunlar oynadıkları tespit edilmiştir. Vygotsky’ye (1978) göre çocuklar, akran ve öğretmen gibi sosyal araçların desteği ile daha ileri düzeyde gelişim performansı gösterebilirler. Çocuğun rehber ile ortak bir anlayış geliştirebilmesi, öğrenmenin daha kolay gerçekleşebilmesi (Biddle ve ark., 2013) ve oyunun etkili şekilde geliştirilebilmesi için (Trawick-Smith & Dziurgot, 2010) bu desteğin yakınsak gelişim alanı içerisinde sunulması gerekmektedir (Vygotsky, 1978). Öğretmen, destek düzeyini çocuğun mevcut performansına göre düzenlemeli (Santrock, 2009) ve çocuk yetkinleştikçe desteğini aşamalı bir şekilde geri

çekmelidir (Wood ve ark., 1976). OOGÖ'de yer alan 4. seviyedeki öğretmen müdahalesi, bu şekilde sunulan bir rehberliği içermektedir. Ancak nicel gözlem sonuçlarına göre, öğretmenler 4. seviyede müdahalelerde bulunmamaktadır. Ölçeği geliştiren Germeroth ve ark. (2019) gözlemlerini, Vygotsky temelli bir erken çocukluk eğitimi programı olan "Zihnin Araçları" programını uygulayan sınıflarda gerçekleştirmiştir. Bu mesleki program kapsamında öğretmenlere, çocukların olgun oyunlarını destekleyici stratejiler hakkında (örn. aşamalı destek sunma, akran arabuluculuğundan yararlanma, görsel araçları kullanma) teorik ve uygulamalı eğitimler verilmektedir. Ülkemizde bu programın uygulanmaması ve öğretmenlere olgun oyunu destekleyici uygulamalar hakkında eğitimlerin verilmemesi nedeniyle öğretmenlerin, öğretmen müdahalesinin 4. seviyesinde performans sergilemediği düşünülmektedir. Öğretmenler, çocukların oyunlarını en üst düzeyde (4. seviye) desteklememelerine karşın, 1., 2. ve 3 seviyelerde performans göstermişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğretmenin destek düzeyindeki artış çocukların oyun performansını anlamlı düzeyde etkilemiştir. Araştırmanın bu bulgusu Duval ve ark. (2023) tarafından yürütülen araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Araştırmada OOGÖ'nün çocuk ve öğretmen boyutu arasında güçlü yönde pozitif bir ilişkinin olduğunu tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenin oyuna aktif katılımının ve desteğinin çocukların oyunlarının niteliğini, süresini ve düzeyini etkilediği görülmektedir (Berk & Winsler, 1995; Gronlund, 2010; Johnson ve ark., 2005; Randima-Rajapaksha, 2016; Singer ve ark. 2014). Perren ve ark. (2019) -mış gibi oyundaki öğretmen müdahalesinin çocukların sosyal -mış gibi oyunlarına etkisini inceledikleri araştırmada, öğretmenin oyundaki aktif katılımının, çocukların -mış gibi oyun seviyelerinde artışa neden olduğunu bulmuştur. Başka bir araştırmaya göre öğretmenlerin oyunlara aktif katılım sağlaması çocukların daha ileri düzeyde -mış gibi oyunlar oynamalarını sağlamıştır (Randima-Rajapaksha, 2016). Vu ve ark. (2015) öğretmenlerin oyuna dahil olması sonucunda, çocukların daha üst düzeyde bilişsel (örn. dramatik oyun) ve sosyal oyunlar (örn. işbirlikçi oyun) oynadıklarını gözlemlemişlerdir. Bir diğer araştırma sonucuna göre, sosyodramatik oyunu desteklemeye

yönelik öğretmen müdahalesi çocukların daha ileri seviyede sosyodramatik oyunlar oynamalarına neden olmuştur (Lu Soo Ai, 2007).

OOGÖ'nün olgunlaşmamış oyundan (seviye 1 ve seviye 2) olgunlaşmaya doğru giden (seviye 3, gelişmekte olan oyun; seviye 4, olgun oyun) dört seviyesi bulunmaktadır. Nicel gözlem sonuçlarına göre, çocuklar çoğunlukla olgunlaşmamış düzeyde -miş gibi oyunlar oynamaktadır. Çocuklar, çoğunlukla kendi oyun materyallerini oluşturmamakta (seviye 1) veya 1-2 materyal oluşturmaktadır (seviye 2). Çocuklar, oyunlarına ilişkin planlama yapmamakta (seviye 1) ya da planlamaya yönelik sınırlı beceriler (seviye 2) sergilemektedir. Çocukların rol konuşmasını kullanmadığı (seviye 1) veya oyun senaryosunu genişletecek düzeyde kullanmadığı (seviye 2 ve seviye 3) tespit edilmiştir. Çocuklar, ağırlıklı olarak paralel (seviye 2) ve birlikte (seviye 3) oyun oynamaktadır. Bu sonuçlarla birlikte gözlemlenen oyun grupları içinde olgun oyun oynayan çocukların da bulunduğu tespit edilmiştir. Bu çocukların 5 veya daha fazla oyun materyali oluşturdukları, 15 dakikadan daha uzun süre oyun planlamasına ilişkin konuşmalar yaptıkları, işbirlikçi oyunlar oynadıkları, -miş gibi oyunlarını 15 dakikadan daha uzun süre sürdürebildikleri ve rol konuşması yoluyla oyun senaryosunu genişlettikleri gözlemlenmiştir. Ölçeğin betimsel analizlerine ilişkin bulgular, alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Germeroth ve ark., 2019; Karlsen ve ark., 2024; Lemay ve ark., 2022). OOGÖ'nün kullanıldığı başka araştırmalara göre de çoğu çocuk olgun oyun oynayamamaktadır. Örneğin, OOGÖ'nün çocuk boyutundan alınan toplam puan; Norveç'teki 125 sınıfın dahil olduğu araştırmada 8.40 (Karlsen ve ark., 2024), Amerika'daki 26 sınıfın yer aldığı araştırmada 10.77 (Germeroth ve ark., 2019), Kanada'daki 16 sınıf ile yapılan araştırmada 11.24 (Lemay ve ark., 2022) olarak bulunmuştur. OOGÖ'nün çocuk boyutundan alınabilecek toplam puanın 20 olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Germeroth ve ark., 2019) bu araştırmalarda yer alan çocukların olgun oyun oynamadığını söylemek mümkündür. Yürütülen araştırmanın ve diğer araştırmaların sonuçları, çocukların oyunlarının desteklenmesi gerektiğini net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Ölçeğin öğretmen boyutunda yer alan “Planlanan Oyun Süresi” maddesine göre öğretmenler serbest oyuna yeterli süreyi ayırmaktadır ($\bar{x}=3.13$) Serbest oyuna ayrılan süre incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla serbest oyuna 60 dakika ve üzerinde zaman ayırdığı (seviye 4) tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Aksoy, 2020; Demirdaliç, 2003; Erşan, 2011; Gülay-Ogelman, 2014; Marinova ve ark., 2020; Özgünlü & Veziroğlu-Çelik, 2018; Tuğrul ve ark., 2019). Bu araştırma sonuçlarına göre de öğretmenler serbest oyuna 60 dakika ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Çocukların daha ileri düzeyde oyunlar oynayabilmeleri için serbest oyuna yeterli zamanın ayrılması önem arz etmektedir. Alan uzmanlarına göre çocukların ileri düzeyde oyunlar oynayabilmeleri için serbest oyuna 50 dakika ve üzerinde zaman ayırmaları gerekmektedir (Germeroth ve ark, 2019). Araştırmanın bu sonucuna göre çoğu öğretmen, çocukların daha ileri düzeyde oyunlar oynayabilmeleri için serbest oyuna yeterli süreyi ayırmaktadır. Ancak bir diğer araştırma bulgusuna göre, öğretmenler serbest oyun saatinde çocukların oyunlarını yeterli düzeyde desteklememektedir ($\bar{x}=1.85$). Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu ölçeğin “Öğretmen Müdahalesi” maddesinde 2. seviyede performans sergilerken (n=43), onu 1. seviyede (n=20) ve 3. seviyede (n=9) performans gösteren öğretmenler takip etmektedir. Oyuna 1. seviyede müdahalede bulunan öğretmenler, çocukların oyunları ile ilgilenmemiş ve başkalarıyla görüşme, etkinlik hazırlığı yapma, sınıftan dışarı çıkma gibi oyun dışı işlerle meşgul olmuşlardır. 2. seviyede müdahalede bulunan öğretmenler, çocukların oyun davranışlarına yönelik uyarılarda bulunarak veya çatışmaları çözmeye çalışarak güvenliği sağlayıcı rolünü üstlenmiş veya kavramları öğretme, sayı sayma, harfleri gösterme gibi eğitici amaçlarla oyuna müdahale etmişlerdir. Sadece 9 öğretmen, çocukların oyunlarında yardımcı oyuncu rolünü üstlenerek oyunu destekleyici müdahalede bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, çocukların oyunlarını yeterli düzeyde desteklememektedir. İlgili araştırmalar, araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Duval ve ark., 2023; Karlsen ve ark., 2024; Lemay ve ark., 2022). Bu araştırma sonuçlarına göre de öğretmenler çocukların davranışlarına ilişkin uyarılarda ve müdahalelerde bulunmuşlar veya eğitici amaçlarla

oyuna müdahale etmişlerdir. Serbest oyundaki öğretmen rollerine ilişkin yapılan araştırma sonuçları da araştırmanın bu bulgularıyla paralellik göstermektedir. İlgili araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler serbest oyun saatinde; etkinlik hazırlığı yapma, evrak işleri ile uğraşma, dışarı çıkma, telefonla konuşma ve başka yetişkinler ile görüşme gibi (Bilaloğlu ve ark., 2022; Gavria-Loaiza ve ark., 2017; Gülay-Ogelman, 2014; Kurt, 2022) oyun dışı işlerle uğraşmakta, sık sık uyarılarda bulunmakta (Erşan, 2011; Koçyiğit & Fırat, 2020) ve çocukların oyunlarına yeterli katılım sağlamamaktadır (Aras, 2016; Erşan, 2011; Fleer, 2015). Karpov'a (2005) göre çocukların oyun seviyelerindeki düşüşün en önemli nedenlerinden biri öğretmenlerin oyun katılımındaki düşüştür. Öğretmenlerin çocukların -miş gibi oyunlarında sunduğu aşamalı destek çocukların daha olgun seviyelerde oyunlar oynamalarını sağlayacaktır (Bodrova & Leong, 2007; Bodrova & Leong, 2010; Germeroth ve ark., 2019). Araştırma sonucu, öğretmenlerin çocukların oyunlarını yeterli düzeyde desteklemediğini ortaya koymuştur ($\bar{x}=1.85$). Bir diğer araştırma bulgusu olan öğretmen boyutunun çocuk boyutu üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, çocukların ileri düzeyde oyun oynamamasının, oyundaki öğretmen katılımının ve desteğinin sınırlı oluşundan kaynaklandığını söylemek mümkündür. Nitekim yapılan araştırmalar da çocukların daha gelişmiş düzeyde oyunlar oynayabilmeleri için öğretmen desteğinin niteliğinin artması gerektiğini göstermektedir (Duval ve ark., 2023; Kalkusch ve ark., 2022; Karlsen ve ark., 2024; Lemay ve ark., 2022).

Nitel Aşama

Durum 1'deki ve Durum 2'deki öğretmenlerin olgun oyun uygulamaları, sınıflarda yapılan gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile derinlemesine incelenmiştir. Her iki durumda yer alan öğretmenler hem gözlem hem görüşme bulgularına göre ortam düzenleyici, izleyici, güvenliği sağlayıcı, yönetici ve yeniden yönlendiren rollerini üstlenmektedirler. Her iki durumdaki öğretmenler, gözlem bulgularına göre dahil olmayan rolünü, görüşme bulgularına göre ise oyuncu rolünü üstlenmektedir. Ayrıca gözlem bulgularına göre yardımcı oyuncu ve oyun lideri rollerini sadece Durum 2'deki öğretmenler

üstlenmektedir. Johnson ve ark. (2005) oyunu olumlu etkileyen öğretmen rollerini kolaylaştırıcı roller, oyunu olumsuz etkileyen rolleri ise olumsuz roller olarak tanımlamıştır. Ortam düzenleyici, izleyici, yardımcı oyuncu ve oyun lideri rolleri kolaylaştırıcı öğretmen rolleri arasında; dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, yönetici ve yeniden yönlendiren rolleri olumsuz öğretmen rolleri arasında yer almaktadır. Her iki durumdaki öğretmenlerin üstlendikleri roller göz önünde bulundurulduğunda Durum 2'deki öğretmenlerin olumlu öğretmen rollerini daha fazla üstlendiği söylenebilir.

Gözlem bulgularına göre Durum 1'deki öğretmenler sırasıyla dahil olmayan (f=119), güvenliği sağlayıcı (f=44), izleyici (f=39), yönetici (f=17) ve yeniden yönlendiren (f=5) rollerini üstlenirken; Durum 2'deki öğretmenler dahil olmayan (f=99), güvenliği sağlayıcı (f=68), izleyici (f=42), yönetici (f=11), oyun lideri (f=7), yardımcı oyuncu (f=6) ve yeniden yönlendiren (f=4) rollerini üstlenmektedirler. Bu sonuçlara göre her iki durumdaki öğretmenler yönetici ve yeniden rollerini daha az üstlenmektedir. Öğretmen rollerine ilişkin yapılan araştırma sonuçları da öğretmenlerin yönetici ve yeniden yönlendiren rollerini daha az üstlendiğini ortaya koymuştur (Gavria-Loaiza ve ark., 2017; İvrendi, 2017; Kurt, 2022; Tok, 2022). Bununla birlikte gözlem bulgularına göre her iki durumdaki öğretmenler en fazla dahil olmayan rolünü üstlenmektedir. Ancak araştırmanın bu bulgusu, oyundaki öğretmen rollerine ilişkin görüşme bulguları (Gündoğdu, 2023; Koçyiğit & Fırat, 2020; Ramazan ve ark., 2018; Tuğrul ve ark., 2019) ve nicel araştırma sonuçları (İvrendi, 2017; Tok, 2021) ile örtüşmemektedir. Bu araştırmalara göre öğretmenler en sık katılımcı (Gündoğdu, 2023; Koçyiğit & Fırat, 2020), izleyici/gözlemci (İvrendi, 2017; Ramazan ve ark., 2018; Tuğrul ve ark., 2019) ve en az dahil olmayan rolünü üstlenmektedir (Tok, 2022). Ancak öğretmenlerin subjektif davranma olasılıkları göz önünde bulundurularak verilerin sadece görüşmeler ve ölçekler ile değil aynı zaman da doğal gözlemler ile toplanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim araştırmanın nitel gözlem bulgularına göre her iki durumdaki öğretmenler en fazla dahil olmayan rolünü üstlenmektedirler. Benzer şekilde Koçyiğit ve Fırat (2020) görüşme bulgularının aksine yaptıkları gözlemlerde öğretmenlerin oyun dışı

işlerle meşgul olduğunu tespit etmiştir. Erşan (2011) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmenlerin, görüşme bulgularına göre gözlemci ve katılımcı rolünü üstlendiği ancak gözlem bulgularına göre oyunda yeterli desteği sunmadığı ve gözlemci rolünü üstlenmediği saptanmıştır. Ayrıca 44 erken çocukluk eğitimi öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerde, çoğu öğretmenin cep telefonu kullanma ve dışarı çıkma gibi oyunla ilgili olmayan işlerle vakit harcadığı tespit edilmiştir (Gülay-Ogelman, 2014). Gözleme dayalı yürütülen bir başka araştırma sonucuna göre de öğretmenler serbest oyun saatinde etkinlik hazırlığı yapma, evrak işleriyle uğraşma ve dışarı çıkma gibi dahil olmayan rolünde davranışlar sergilemektedir (Kurt, 2022). Araştırmanın bir diğer gözlem bulgusuna göre yardımcı oyuncu ve oyun lideri rollerini Durum 1'deki öğretmenler üstlenmemekte, Durum 2'deki öğretmenler ise üstlenmektedir. Ancak Durum 2'deki öğretmenler bu rolleri diğer rollere nazaran daha az üstlenmektedir. Öğretmenlerin oyundaki rollerini inceleyen araştırma sonuçları da öğretmenlerin genellikle katılımcı rolünü üstlenmeyi tercih etmediğini tespit etmiştir (Fleer, 2015). Araştırmalar, öğretmenlerin oyuncu rolünü daha az üstlendiğini (Kurt, 2022), hayali oyunda genellikle oyunun dışında yer aldığını (Fleer, 2015), çoğu öğretmenin oyuna katılmadığını (Gülay-Ogelman, 2014) ve katılımcı rolüne daha vurgu yapmadığını yaptığını (Ramazan ve ark., 2018) ortaya koymuştur.

Gözlem bulgularına göre, her iki durumdaki öğretmenler dahil olmayan rolünde etkinlik hazırlığı yapma, sınıftan ayrılma, başkalarıyla görüşme, cep telefonu kullanma, evrak işlerini yapma, ödevleri inceleme ve düzenleme davranışlarını göstermişlerdir. Dahil olmayan rolünde üstlenilen bu davranışların çoğu, oyun gözlemlerinin yapıldığı diğer araştırmalarda da gözlemlenmiştir (Gülay-Ogelman, 2014; Koçyiğit-Fırat, 2020; Kurt, 2022). Dahil olmayan rolü gibi uygun olmayan bir öğretmen müdahalesi, öğretmenlerin çocukların oyunlarını destekleme ve geliştirme gibi önemli fırsatları kaçırmalarına neden olmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin olumsuz öğretmen rolleri arasında sayılan bu rolden kaçınmaları gerekmektedir (Johnson ve ark., 2005).

Yapılan gözlemlerde her iki durumdaki öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolünde ağırlıklı olarak sözlü uyarma davranışını gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin oyun içinde çatışmaların yaşanması durumunda sorunu çözmeye yönelik müdahalelerde buldukları da gözlemlenmiştir. Öğretmenler, çocukların argo sözcük kullanmaları, birbirlerine zarar verici davranışlarda bulunmaları, oyun materyallerini veya kişisel eşyalarını toplamamaları, koşmaları, oyuncakları atmaları ve yüksek ses çıkarmaları durumunda uyarma davranışını ve oyuncak paylaşımında problem yaşamaları durumunda ise müdahalede bulunma davranışını sergilemişlerdir. Görüşmelerde, gözlem bulgularında olduğu gibi öğretmenlerin, çocukların birbirlerine zarar verici davranışlarda bulunmaları, oyuncakları paylaşmamaları ve birbirleriyle alay etmeleri durumunda bu rolü üstlendikleri tespit edilmiştir. Alanda yapılan diğer araştırmalar da öğretmenlerin oyun saatinde zamanlarının bir bölümünü problem çözmeye ayırdıklarını ortaya koymuştur (Kontos, 1999; Kurt, 2022; Özgünlü & Veziroğlu-Çelik, 2018). Öğretmenler, istenmeyen veya güvenli olmayan oyun davranışlarını engellemek adına güvenlik sağlayıcı rolünü üstlenirler. Öğretmenler bu roldeyken sözlü uyarılarda bulunmaya ve anlaşmazlıkları çözmeye önemli miktarda zaman harcarlar (Johnson ve ark., 2005). Öğretmenlerin güvenliği sağlayıcı rolünde sergiledikleri davranışların sıklığı dikkate alındığında her iki durumdaki öğretmenlerin zamanlarının önemli bir bölümünü bu rolde geçirdiği söylenebilir. Öğretmenlerin bu rolde uzun zaman geçirmeleri, çocukların genel olarak kaotik veya kontrolden çıkmış oyunlar oynamalarından kaynaklanmış olabilir. Gronlund'a (2010) göre kaotik veya kontrolden çıkmış oyun oynayan çocuklar, yüksek ses çıkarırlar, oyunda tehlikeli davranışlar sergilerler ve daha fazla anlaşmazlık yaşarlar. Öğretmenlerin bu sorunların önüne geçebilmek adına oyuna müdahale etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, çocukların oyununu kolaylaştırmak için sadece müdahale etme ile sınırlı kalmayıp oyunu destekleyerek çocukların kaotik oyundan daha yaratıcı oyunlara geçiş yapabilmelerini sağlamaları gerekir. Ancak yapılan gözlemlerde çocukların oyuncakları atma, yüksek çıkarma, birbirine zarar verme, oyun içinde çatışmalar yaşama gibi kaotik davranış sergiledikleri durumlarda öğretmenlerin müdahaleleri, uyarma ve çatışmayı çözme

gibi davranışları ile sınırlı kalmıştır. Öğretmenler, çocukların kaotik oyun davranışlarından sıyrılıp daha yaratıcı ve ileri düzeyde oyun oynayabilmeleri için oyunu destekleyici davranışlar sergilediği gözlemlenmemiştir.

Görüşme bulgularına göre yönetici rolünü, Durum 2'deki öğretmenler ve Durum 1'deki iki öğretmen üstlenmemekte, Durum 1'deki bir öğretmen ise üstlenmektedir. Durum 1'deki öğretmen, çocukların serbest oyun saatinde legolar ile oynamamaları ve bunları birbirlerine atmaları nedeniyle bu oyuncakları gün sonunda istasyon tekniği kullanarak masalarda oynatmaktadır. Öğretmen, oyuncakların serbest oyun saati yerine gün sonuna doğru masalarda oynanmasına izin vererek, materyalin kullanım zamanını ve yerini belirlemiştir. Gözlem bulgularına göre, Durum 1 ve Durum 2'deki iki öğretmen yönetici rolünü üstlenmiş ve bu rolde oyun materyalinin kullanım zamanını ve yerini belirleyici davranışlar sergilemiştir. Örneğin çocukların A4 kağıdını kullanabilmeleri için öğretmenlerinden istediği ve öğretmenlerin dolaplarında buldukları kağıtları çocuklara kontrollü bir şekilde verdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden Ö1, buna neden olarak sınıfın yeterli genişlikte olmamasını, kağıtların pahalı olmasını ve çocukların kağıtları dikkatli kullanmamalarını göstermiştir. Öğretmenlerle yapılan informal görüşmelerde, Durum 1'deki iki, Durum 2'deki bir öğretmenin çocukların kendilerine ve birbirlerine zarar verme riski nedeniyle serbest oyun saatinde makas kullanımına izin verilmediği de öğrenilmiştir. Ayrıca Durum 1'deki bir öğretmenin sınıftaki tüm materyallerin kullanım yerinin ve zamanının kendisi tarafından belirlendiği gözlemlenmiştir. Örneğin serbest oyun saatinde legolarla oynamak isteyen bir çocuk "*Almıyoruz.*" denilerek, legolardan yapmış olduğu arabayı uçakmış gibi gezdiren başka bir çocuk "*Masada oyna yavrurum.*" denilerek uyarılmıştır. Öğretmen bu durumun nedenini "*Serbest zamanı her yaptığımda çocuk işte masanın altında, işte yerde, orada burada. Sınıfın içerisinde hep bir kaos havası gözlemledim açıkçası... arabasını yerde sürerken karşısındaki arkadaşına hiç dikkat etmiyor ya da yerdeki legonun üstüne basıyor, onu kırıyor, parçalıyor. O kırılan parça da bir başkasına zarar verebiliyor... çok ses ve gürültü oluyor bir de ayrıca hani oynarken... çocuk koşuyor*"

böyle sınıfta istediği gibi. Koşturduğu zaman masanın kenarına çarpabiliyor, işte birbiriyle çarpışabiliyor. Yani bu olaylarda kazalar da çok fazla olmaya başladı.” şeklindeki ifadeleriyle açıklamıştır. Gronlund (2010) oyunun; kaotik/kontrolden çıkmış, basit ve tekrarlanan ve kompleks oyun olmak üzere üç seviyesi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen “*Kaos havası gözlemledim.*” ifadesi ile aslında kaotik oyundan bahsetmektedir. Öğretmenin belirttiği açıklamada sergilenen davranışların hepsi kaotik oyunda sergilenen davranışlardır. Öğretmen bu kaotik davranışların önüne geçebilmek için oyuncak materyallerinin kullanımı zamanı ve yeri ile ilgili sınırlamalar getirmiştir. Oysaki çocuklara göre bir etkinliğin oyun olabilmesi için özgürce seçim yapabilmeleri, gönüllü olmaları, oyunun kontrolünün ve yönetiminin kendilerinde olması ve masa başında olmamaları gerekir (McInnes ve ark., 2011). Ayrıca çocukların hayal güçlerini, yaratıcılıklarını kullanabilmeleri ve yeni deneyimler kazanabilmeleri için seçimlerini özgürce yapabilmeleri gerekmektedir (Aksoy, 2020). Bunların aksine öğretmenlerin oyundaki kontrolcü davranışları, çocukların oyunlarına ket vurmakta (Cheng, 2011), basit ve tekrarlayıcı oyunlar oynamalarına neden olmakta (Enz & Christie, 1993) ve oyun deneyimlerini olumsuz etkilemektedir (Johnson ve ark., 1999). Öğretmenler kaotik davranışların önüne geçebilmek için yönetici rolünü üstlenmek yerine oyun planlamasına ilişkin uygulamalara yer vererek çocukların kendi davranışlarını düzenlemelerini sağlayabilirler (Ertürk-Kara ve ark., 2018).

Öğretmenlerin çocukların planlama becerilerini destekleme yollarından biri, serbest oyuna başlamadan önce merkez planlama panosunu ve hatırlatıcı materyalleri (kolyeler, bileklikler, mandallar, klipsler vb.) kullanarak çocukların hangi merkezlerde oynayacaklarını belirlemelerini sağlamaktır. Bir diğer yol çocuklara oyun temasının ne olacağını, hangi rolleri üstleneceklerini, hangi materyalleri kullanacaklarını, oyunun nasıl ilerleyeceğini ve neler yapmayı düşündüklerini sorarak onların sözlü planlar yapmalarını sağlamaktır. Bunu sağlamanın bir başka yolu da oyun esnasında yapmayı düşündükleri şeyleri resmetmelerini ve -miş gibi yazmalarını istemektir (Bodrova & Leong, 2003a, 2017; Güler, 2010). Ayrıca öğretmenler, oyun saati bittikten sonra çocuklara oyun boyunca neler yaptıklarını, sonraki

gün aynı oyuna devam etmek isteyip istemediklerini sorarak çocukların planlarını gözden geçirmelerini sağlayabilirler. Ertesi gün, bir önceki günkü oyun planları hakkında çocuklarla sohbet edebilir ve oyunu devam edip etmeyeceklerini öğrenebilirler (Bodrova & Leong, 2017). Öğretmen, planlamayı oyunun bir aşaması olarak kullandığında çocukların dikkatini rolün özelliklerine ve bunlarla ilgili kuralların varlığına yönlendirerek (Bodrova & Leong, 2010) çocukların oyunlarını genişletmelerini, daha uzun süre sürdürmelerini ve daha az çatışma yaşamalarını sağlar (Bodrova & Leong, 2003a). Ancak 4 günlük gözlem sürecinde öğretmenler oyun planlamasına ilişkin uygulamalara yer vermemişlerdir. Nitekim OOGÖ'nün oyun planlaması ile ilgili olan "Merkez Yönetimi" maddesinde tüm öğretmenler 1. seviyede performans sergilemişlerdir. Bu seviyedeki öğretmenler merkez yönetimi ile ilgili herhangi bir materyal (örn. merkez planlama panosu, rol kartları vb.) kullanmamaktadır. Hem nicel gözlem hem de nitel gözlem sonuçları öğretmenlerin oyun planlaması konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin serbest oyun saati öncesinde planlama, serbest oyun saati sonrasında planlamayı değerlendirme aşamalarına yer vermeme nedeninin, bu konuya ilişkin teorik bilgi ve deneyim eksikliklerinden kaynaklandığını düşünülmektedir. Ulusal alanyazındaki kaynaklar tarandığında öğretmenlerin oyun planlaması konusunda yararlanabilecekleri kaynak sayısının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üniversitelerde kullanılan oyun ile ilgili ders kaynakları incelendiğinde oyun planlamasına ilişkin açıklamaların oldukça sınırlı olduğu fark edilmiştir. Bu nedenle oyun ile ilgili kaynaklarda oyun planlamasına ilişkin teorik açıklamalara ve uygulamaya yönelik örneklere daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Gözlem bulgularına göre Durum 1'deki bir öğretmen ve Durum 2'deki iki öğretmen, devam etmekte olan oyun esnasında etkinlikler hakkında konuşarak, erken akademik becerilerle ilgili sorular sorarak ve çocukları erken akademik beceriler ile ilgili çalışmalara yönlendirerek yeniden yönlendiren rolünü üstlenmektedirler. Öğretmenlerin, yapılan veya yapılacak etkinlikler hakkında açıklamalar yaparak çocukların oyunlarını böldüğü

gözlemlenmiştir. Ayrıca her iki durumdaki bir öğretmenin, Gronlund'un (2012), Enz ve Christie'nin (1993), Johnson ve ark.nın (2005) çalışmalarında olduğu gibi oyun esnasında çocuklara erken akademik becerilerle ilgili sorular sorarak (örn. Ne yaptın? Senin harfin hangisi? İki üçgeni birleştirirsek ne olur? Dikdörtgen mi kare mi?) çocukların dikkatini farklı bir yöne çektiği ve oyunlarını kesintiye uğrattığı gözlemlenmiştir. Gronlund'a (2012) göre çocukların oyunları ile ilgili yorum yaparken veya sorular sorarken zamanlamanın iyi ayarlanması gerekir. İyi zamanlanmış sorular çocukları düşünmeye, problem çözmeye, yeni oyun temaları geliştirmeye teşvik ederken; kötü zamanlanmış sorular oyunu kesintiye uğratabilir, oyunun akışını durdurabilir, oyunu daha az eğlenceli ve zevkli hale getirebilir. Johnson ve ark.na (2005) göre ise yeniden yönlendiren rolü çocukların oyunlarını bozma olasılığının en yüksek olduğu rollerden biridir. Görüşme bulgularına göre Durum 2'deki öğretmenler, yeniden yönlendiren rollerini üstlenmemektedir. Durum 1'deki bir öğretmen gözlem bulgularında olduğu gibi görüşme bulgularında da yeniden yönlendiren rolünü üstlendiği saptanmıştır. Öğretmen, bu rol kapsamında renk kavramı, örüntü kurma gibi erken akademik becerilere ilişkin etkinlik uygulamalarına serbest oyun saatinde yer vermektedir. Öğretmen, yeniden yönlendiren rolünü üstlenme nedeninin programın yoğun olmasından, zamanın kısıtlı oluşundan ve sınıfın çok geniş olmayışından kaynaklandığını belirtmiştir. Ayrıca *"Kesinlikle serbest olmaları gerektiğini düşünüyorum... son dönemlere doğru biz artık daha bir saldıık bıraktık. Hani çocuklar daha bir rahat hissetsinler şeklinde çünkü günlük planda da sona doğru artık çok bir şey kalmıyor. Başta çok yığılarak başladık, ikinci dönem yine öyle."* açıklamasında da belirttiği üzere serbest oyun saatinde tamamen serbest olmaları gerektiğini düşünmek ile beraber bu düşüncesini ancak planın hafiflemesi nedeniyle dönem sonlarında uygulamaya geçirebilmiştir. Miller ve Almon (2009) tarafından hazırlanan anaokulundaki kriz raporuna göre, öğretmenlerin akademik becerilere odaklanmalarından ötürü çocuklar daha az oyun oynayabilmektedir. Çocuklar okuma yazma, matematik gibi etkinliklerle iki üç saat zaman geçirirken serbest oyun oynama süreleri 30 dakika ve altındadır. Bu durum çocukların oyun becerilerini geliştirmelerine engel olmakta ve daha az yaratıcı ve kompleks oyunlar oynamalarına neden olmaktadır.

Gözlem bulgularına göre ortam düzenleyici rolü, serbest oyun süresi, sınıf genişliği ve öğrenme merkezleri olmak üzere üç bölümde ele alınmıştır. Öğretmenlerin çocukların yüksek kaliteli oyunlar oynayabilmeleri için yeterli süreyi ayarlamaları, iyi düzenlenmiş ve yeterli genişlikte oyun ortamlarını hazırlamaları ve dramatik oyunu teşvik edici materyalleri sınıf ortamında bulundurmaları gerekmektedir (Frost ve ark., 2012). Yapılan dört günlük gözlemlerde Durum 1'deki tüm öğretmenler ve Durum 2'deki Ö4 ve Ö5, serbest oyuna ortalama 60 dakikanın üzerinde zaman ayırmaktadır. Sadece Durum 2'deki Ö6, serbest oyuna 55 dakika zaman ayırmaktadır. Görüşme bulgularına göre ise serbest oyuna Durum 1'deki öğretmenlerden Ö3, 30 dakika; Ö2, 45 dakika; Ö3 ise 60 dakika zaman ayırdığını, Durum 2'deki üç öğretmen ise 60 dakika ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Durum 2'deki öğretmenlerin ve Durum 1'deki Ö3'ün gözlem ve görüşme bulguları birbiriyle tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçlara göre Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6'nın çocukların olgun oyunlar oynayabilmeleri için serbest oyuna yeterli zaman ayırmaktadır (Bodrova & Leong, 2017; Germeroth ve ark., 2019). Durum 1'deki Ö1 ve Ö2'nin serbest oyun süresine ilişkin gözlem ve görüşme bulgularındaki farklılıklar dikkat çekicidir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu farklılığın neden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Ö1, dönem sonuna doğru programının hafiflemesinden dolayı serbest oyuna daha fazla zaman ayırmaktadır. Ö2, yemek şirketinin kahvaltıyı geç getirmesinden kaynaklı olarak serbest oyun süresinin uzadığını daha önce serbest oyuna daha az zamana ayırdığını belirtmiştir. Ö3 ise serbest oyuna başlangıçta yarım saat ayırdığını ancak çocukların etkinlik yaparken sıkılmaları ve oyuncaklara yönelmeleri nedeniyle başlangıçta 40, sonra 45, en son bir saat zaman ayırdığını ve bu saatin çocuklar için yeterli geldiğini belirtmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre Durum 1'deki öğretmenlerin serbest oyuna daha az zaman ayırma eğiliminde oldukları söylenebilir. Miller ve Almon (2009) serbest oyuna 30 dakika ve daha az zaman ayırmayı kriz durumuyla ilişkilendirmekte, Germeroth ve ark. (2019) ise bu süreyi çocukların olgun düzeyde oyunlar oynayabilmeleri için yeterli bulmamaktadır.

Sınıf ortamları incelendiğinde Durum 2'deki Ö5 ve Ö6'nın, diğer öğretmenlere göre daha iyi fiziksel koşullara sahip sınıflarda çalıştığı tespit edilmiştir. Her iki öğretmen oldukça iyi olanaklara sahip anaokullarında ve geniş sınıflarda (Ö5'in sınıfı: 52 m², Ö6'nın sınıfı: 62 m²) çalışmaktadır. Sınıflarda özellikle blok ve dramatik oyun merkezinde çok çeşitli materyaller bulunmaktadır. Nicel gözlem sonuçlarına göre, bu sınıflardaki çocuklar Durum 1'deki sınıflara göre daha ileri düzeyde -miş gibi oyunlar oynamaktadır. Çocukların daha iyi düzeyde oynamalarında öğretmenlerin ortam düzenleyici rolünün etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü geniş, iyi düzenlenmiş zengin uyarıcı oyun ortamları, çocukların oyun gelişimlerini desteklemekte (Jones & Reynolds, 2011), çocukların yüksek kaliteli (Johnson ve ark., 2005) ve yaratıcı (Gronlund, 2010) oyunlar oynamalarını sağlamaktadır. Durum 2'deki Ö4'ün sınıf ortamı incelendiğinde ise sınıfın dar (32 m²) ve merkezlerdeki materyallerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ö4, Ö3'ün ve Ö5'in aksine olanakları yetersiz ve dezavantajlı veli profiline sahip bir anasınıfında çalışmaktadır. Yetersiz fiziksel koşullara karşın Ö4'ün, gözlem ve görüşme bulgularına göre oyuna dahil olarak çocukların -miş gibi oyunlarını desteklemektedir. Nicel gözlem sonuçlarına göre, Ö4'ün sınıfındaki çocuklar Durum1'deki öğretmenlerin sınıflarına göre daha iyi düzeyde oyunlar oynamaktadır. Öğretmenin oyunu destekleme düzeyi ile çocukların oyun seviyeleri arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak (Duval ve ark., 2023, Lemay ve ark., 2022, Perren ve ark., 2019) öğretmenin oyunu destekleyici davranışlarının çocukların daha gelişmiş düzeyde oyunlar oynamalarına neden olduğu söylemek mümkündür. Nitekim nicel aşama bulgularına göre de öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeyi, çocukların olgun oyunlarını anlamlı olarak etkilemektedir. Durum 1'deki öğretmenlerin sınıfları karşılaştırıldığında, Ö3 okul olanakları oldukça iyi olan bir anaokulunda, Ö2 okul olanakları çok iyi olmayan bir anaokulunda, Ö1 ise yetersiz koşullara sahip bir anasınıfında çalışmaktadır. Ö2, dar bir sınıfta çalışırken (31 m²), Ö1 (41 m²) ve Ö3 (49 m²) daha geniş sınıflarda çalışmaktadır. Öğrenme merkezlerindeki materyaller incelendiğinde, Ö3'ün her ne kadar olanakları geniş bir anaokulunda çalışıyor olsa da sınıfında yeterli dramatik oyun materyalinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Ö1'in ve Ö2'nin sınıfında ise blok merkezinde yeterli materyaller

bulunmamaktadır. Zengin uyarıcı ortamların çocukların oyun gelişimleri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde (Trawick-Smith ve ark., 2023), bu üç sınıftaki çocukların daha düşük düzeyde oyunlar oynamalarında merkezlerdeki materyallerin genel olarak yeterli olmayışı etkili olmuş olabilir.

Materyallerin yapısı göz önünde bulundurulduğunda, tüm sınıflarda açık uçlu materyallere en fazla blok merkezinde yer verilmiştir. Sınıflardaki blok merkezlerinde farklı türde legoların bulunması çocukların kendi oyun materyallerini oluşturmalarını sağlamıştır. Örneğin nitel gözlemlerde Ö6'nın sınıfındaki çocukların legolarla sihirli sopa, anahtarlık ve kelebek yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca tüm öğretmenlerin sınıfında renkli kapaklar, abeslang çubukları, pamuk, ip, pipet, kozalak, deniz kabukları ve rulo gibi pek çok artık materyal bulunmaktadır. Ancak altı sınıftaki çocukların serbest oyun saatinde bu materyallere erişimi bulunmamaktadır. Çocuklar, açık uçlu materyalleri çeşitli formlara dönüştürerek nesnelere farklı anlamlar yüklerler. Bu dönüşüm sembolik, yaratıcı ve soyut düşüncenin gelişimini destekler. Açık uçlu materyallerin esnek yapıları, çocukların gözlem, araştırma ve keşif yapmalarını (Cankaya ve ark., 2023), kendi tasarım fikirleri geliştirmelerini (Öztürk-Aynal, 2017) ve planlama yapmalarını sağlar (Avcı, 2018; Özözen-Danacı, 2017). Ayrıca ortaklaşa yapılan oyun materyalleri, çocukların işbirliği içerisinde çalışmalarını, birbirlerini gözlemlemelerini ve sorumluluk almalarını sağlar (Avcı, 2018). Açık uçlu materyallerin çocuğun gelişimine olan bu katkılarından dolayı mutlaka sınıf ortamında bulundurulması gerekmektedir (Karan, 2019). Öğretmenler, her ne kadar lego, blok, oyun hamuru gibi açık uçlu materyalleri sınıf ortamında bulundurarak çocukların materyal oluşturmalarına fırsat sağlasalar da çocukların sınıf ortamındaki açık uçlu her materyale erişememesi onların üst düzeydeki performanslarını olumsuz etkileyebilir. Nitekim nicel gözlem bulgularına her iki durumda yer alan öğretmenlerin sınıfları OOGÖ'nün materyal oluşturma maddesinde olgunlaşmamış düzeyde performans sergilemiştir. Çocukların kendi oyun materyallerini oluşturabilmeleri için sınıflarda bulunan tüm materyallerin erişebilir olması önem arz etmektedir. Ayrıca çocukların bu materyalleri yeni

şekillerde birleştirmeleri konusunda teşvik edilmesi, bir veya birden fazla malzemedeki kendi oyun materyallerini nasıl oluşturabilecekleri konusunda desteklenmesi gerekmektedir (Karan, 2019).

Gözlem bulgularına göre her iki durumdaki öğretmenler, kolaylaştırıcı öğretmen rollerinde en fazla izleyici rolü üstlenmekte ve bu roldeyken çocukları izleme, çocukların oyunları ile ilgili olumlu geri bildirimler verme (örn. aferin, çok güzel olmuş, ellerine sağlık) ve soru sorma davranışlarını sergilemektedir. Ayrıca görüşme bulgularına göre öğretmenler çocuk hakkında bilgi edinmek, çocuğun sosyalleşmesini sağlamak ve oyuna müdahale etmek istememe nedenleriyle bu rolü üstlenmektedirler. Öğretmenlerin serbest oyunda üstlendikleri rollere ilişkin yapılan farklı araştırma sonuçları da öğretmenlerin sıklıkla gözlemci/izleyici rolünü üstlendiğini ortaya koymaktadır (Aras, 2016; İvrendi, 2017; Koçyiğit & Fırat, 2020; Ramazan ve ark., 2018; Tok, 2022; Tuğrul ve ark., 2019). Ayrıca araştırma bulgularına benzer şekilde farklı araştırma sonuçlarına göre de öğretmenler oyunu çocukların gelişimlerini desteklemede bir araç olarak görmekte (Irizarry, 2019; Lynch, 2015; Pyle & Bigelow, 2015; Villasin, 2020) ve çocuklar hakkında bilgi edinmektedir (Aras, 2016; Gündoğdu, 2023; Van-Hoorn ve ark., 2015). Öğretmenlerin çocukların oyun düzeyleri hakkında bilgi edinebilmeleri için oyunda neler yapıldığını izlemeleri gerekir. Öğretmenler bu sayede oyunu nasıl destekleyeceklerini belirleyebilirler (Bodrova & Leong, 2007). Öğretmenler bu rolü üstlenerek oyuna aktif katılımın sağlandığı yardımcı oyuncu ve oyun lideri rollerinden hangisini üstlenmeleri gerektiği konusunda daha sağlıklı kararlar verebilirler (Johnson ve ark., 1999). Ayrıca öğretmenler, bu rolde oyuna dikkatlerini vererek çocuklara oyun etkinliklerinin önemli olduğu mesajını verirler (Johnson ve ark., 2005). Durum 1 ve Durum 2'deki öğretmenler çocukların oyunlarını izleyerek oyunu kolaylaştırıcı bir rol üstlenmişlerdir. Örneğin, Ö1 çocukların oyun hamurlarından yaptıkları figürleri görünce "Ooo çok güzel olmuş. Ellerine sağlık." diyerek, çocuklar tamamladıkları yapbozları gösterince Ö2 "Aferin, aferin çok güzel olmuş. Az kalmış." diyerek, Ö3 oyun hamuru ile oynayan çocuklara "Ne pişirdin? Ne koydun pizzaya bakayım?" sorularını yönelterek, Ö4

çocuğun yaptığı oyun materyalini göstermesi üzerine “*Ooo değişik yapmışsın.*” ifadesini kullanarak, Ö5 masada resim yapan çocuğa “*Neler yaptın? Bana anlat.*” diyerek ve Ö6 oyun oynamadığını fark ettiği çocuğa lego oyuncağını sunarak çocukların oyunlarını desteklemektedir.

Gözlem bulgularına göre, Durum 1 ve Durum 2’deki öğretmenler arasındaki en büyük farklılık oyun lideri ve yardımcı oyuncu rollerinde tespit edilmiştir. Sınıflarda yapılan dört günlük gözlemler sonucunda Durum 1’deki öğretmenlerin çocukların oyunlarına aktif katılım göstermediği, Durum 2’deki öğretmenlerin ise aktif olarak çocukların oyunlarına dahil olduğu saptanmıştır. Öğretmenler, oyun lideri rolünü -miş gibi oyun ve eğitici oyunda üstlenirken, yardımcı oyuncu rolünü fiziksel, eğitici, yapı-inşa ve -miş gibi oyunda üstlenmektedir. Johnson ve ark. (2005) yardımcı oyuncu ve oyun lideri rollerindeki öğretmenlerin, çocukların oyunlarına aktif katılım göstermeleri, rol yapmada model olmaları ve oyun senaryosunu genişletmeleri nedeniyle bu rolleri kolaylaştırıcı öğretmen rolleri olarak kabul etmektedir. Çocuğun gelişiminde akran, öğretmen gibi rehberlerin etkili rolü bulunmaktadır (Vygotsky, 1978). Öğretmenlerin eylemleri, oyunun gelişimi ve devamlılığı açısından önemlidir (Johnson ve ark., 2005). Öğretmenlerin oyuna katılımı, çocukların oyuna katılımını artırmakta (Randima-Rajapaksha, 2016), akranları ile olan etkileşimini geliştirmekte (Frost ve ark., 2012), oyunun içeriğini zenginleştirmekte (Bennett ve ark. 1997), oyun temasını oluşturmalarına (Devi ve ark., 2021) ve oyun senaryolarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Bodrova ve Leong, 2010). Çocukların daha gelişmiş, kompleks ve ileri seviyelerde oyunlar oynayabilmeleri için öğretmenin çocuklarla etkileşime girmesi ve oyuna dahil olması gerekmektedir (Gronlund, 2010; Perren ve ark., 2019). Gözlem bulgularına göre Durum 2’deki öğretmenlerin Durum 1’deki öğretmenlere kıyasla oyuna katılım sağlayarak oyunu doğrudan destekleyici davranışları daha fazla sergilediği söylenebilir. Gözlem bulgularında olduğu gibi görüşme bulgularına göre de Durum 2’deki tüm öğretmenler, oyuncu rolünü üstlenerek çocukların oyunlarına aktif olarak katılmaktadır. Durum 1’deki öğretmenler de gözlem bulgularının aksine görüşme bulgularına göre oyuncu

rolünü üstlenerek çocukların oyunlarına aktif katılmaktadır. Ancak öğretmenlerin bu rol ile ilgili açıklamalar yaparken sıklık ifadelerini kullanmaları dikkat çekicidir. Görüşmelerde, Ö1 çocukların oyununa çok nadir, Ö3 ise bazen katıldığını belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu oyundaki öğretmen katılımına ilişkin yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yapılan araştırmalar araştırma bulgusuna paralel bir şekilde öğretmenlerin oyundaki katılımcı rolünü (örn. yardımcı oyuncu, oyun lideri, oyuncu) daha az tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Fleer, 2015; İvrendi, 2017; Kurt, 2022; Ramazan ve ark., 2018). Görüşme bulgularına göre Ö2 dışındaki tüm öğretmenler oyuncu rolünü üstlenmektedir. Ancak Durum 1'deki Ö2'nin oyuncu rolünü üstlenmemesi, diğer iki öğretmenin bu rolü bazen ve çok nadir üstlendiklerini belirtmelerinden dolayı Durum 1'deki öğretmenlerin serbest oyuna genellikle dahil olmama eğiliminde oldukları söylenebilir.

Serbest oyun saatinde 4 günlük yapılan gözlemlerde, Durum 1'deki öğretmenler çocukların oyun planlamalarını destekleyici davranışlar sergilememiştir. Durum 2'deki öğretmenlerden Ö4 ve Ö6 çocukların oyun planlamalarını desteklemiştir. Öğretmenler planlamayı desteklemeye yönelik yönlendirici ifadeler kullanmışlar ve açıklamalar yapmışlardır. Gözlem bulgularında olduğu gibi görüşme bulgularına göre de Durum 2'deki öğretmenler yönlendirmelerde bulunarak ve açıklama yaparak planlamayı desteklemekte ve ek olarak önerilerde bulunarak, temaya uygun fiziksel ortamı düzenleyerek, dramatisasyon tekniğini kullanarak, akran desteğinden yararlanarak çocukların oyun planlamalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenler planlamayı destekleme nedenlerini çocukların plan yapmakta zorlanmalarını, oyundan ve oyuncaklardan sıkılmalarını göstermişlerdir. Durum 2'deki öğretmenlerin gözlem ve görüşme bulguları karşılaştırıldığında, bulguların tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Durum 1'deki öğretmenler görüşme bulgularında, çocukların oyun planlamalarına genelde yardımcı olmadıklarını bazen yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler genelde yardımcı olmamalarına neden olarak çocukların desteğe ihtiyaç duymamalarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler çocukların oyuncak, rol paylaşımında problem yaşamaları ve oyun katılmadıkları

durumlarda; oyuna dahil olarak, önerilerde, yönlendirmelerde bulunarak ve açıklama yaparak planlamayı desteklediklerini belirtmişlerdir. Durum 1'deki öğretmenlerin gözlem ve görüşme bulguları karşılaştırıldığında, bulguların genel anlamda tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Öğretmenler nicel gözlem sonuçlarına göre oyun planlamasına ilişkin "Merkez Yönetimi" maddesinde birinci seviyede performans gösterecekler de nitel gözlem ve gözlem bulgularına göre sözlü rehberlik yaparak (öneriler sunma, yönergeler verme, açıklama yapma), akran desteğinden yararlanarak, oyuna dahil olarak, ortam düzenleyici rolünü üstlenerek (temaya uygun fiziksel ortamı düzenleme) ve dramatizasyon tekniğini kullanarak çocuklar yardımcı olmaktadır. Araştırmanın nitel aşaması, öğretmenlerin oyun planlamasına ilişkin uygulamalarının derinlemesine ve detaylı incelenmesini mümkün kılmıştır. Öğretmenler çocukların oyun planlamalarını desteklemek için; merkez planlama panosunu ve görsel araçları kullanma (örn. rol kartları, klipsler, kavram haritaları vb.) (Bodrova & Leong, 2007), oyun planlaması ile ilgili çocuklarla sohbet etme ve planlamaya ilişkin çizimler yaptırma (Güler, 2007) gibi yöntemleri kullanmasalar da çocukların oyun planlamalarında problem yaşamaları durumunda oyun planlamasına destek sunmaktadırlar. Farklı araştırma sonuçlarına göre de öğretmenler, serbest oyuna geçişte oyun planlamasına ilişkin uygulamalar yapmamakta (Bilaloğlu ve ark., 2022; Koçyiğit & Fırat, 2020) ancak oyunda anlaşmazlık yaşanması (Aksoy, 2020; Marinova ve ark., 2020; Koçyiğit & Fırat, 2020) ve oyuna katılmayan çocuk olması durumunda problem çözmeye yönelik müdahalelerde bulunarak çocuklara yardımcı olmaktadır (Kurt, 2022; Ünal ve ark., 2017). Ancak öğretmen desteğinin oyunda problemin yaşandığı durumlarda sınırlı kalması, çocukların planlama becerilerini geliştirebilmelerinde yeterli olmayabilir. Nitekim nicel araştırmanın sonuçlarına göre, çocuklar oyun planlamasında olgunlaşmamış düzeyde davranışlar sergilemektedir (Çocuk Üst Oyun: $\bar{x}=1.85$). Benzer şekilde OOGÖ'yü kullanan diğer araştırmalar sonuçlarına göre de çocuklar oyun planlamasında düşük düzeyde (seviye 1 ve seviye 2) performans göstermektedir (Duval ve ark., 2023; Germeroth ve ark., 2019; Lemay ve ark., 2022). Bu duruma neden olarak açık hava oyun alanlarının azalması, karma yaş gruplarında oyun oynama fırsatlarının azalması, yapılandırılmış ticari oyuncakların,

kullanılması (Bodrova & Leong, 2017) gösterilebilir. Bundan dolayı günümüz çocuklarının olgun oyunlar oynayabilmeleri için öğretmenlerin desteğine ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin çocukların planlama becerilerini desteklemek için ek stratejiler uygulamalıdır (Leong & Bodrova, 2012). Önceki bölümlerde de tartışıldığı üzere öğretmenler görsel araçlar kullanarak, oyun öncesinde ve sonrasında oyunda neler yapılacağı, hangi rollerin üstleneceği veya hangi materyallerin kullanılacağı ile ilgili çocuklarla sohbet ederek, planladıkları şeylere dair resimler çizdirerek çocukların planlama becerilerini destekleyebilirler (Bodrova & Leong, 2017).

Öğretmenlerin oyun planlamasını destekleme durumları değerlendirildiğinde gözlem ve görüşme bulgularının tutarlılığı göz önünde bulundurularak, Durum 2'deki öğretmenlerin planlamayı desteklemeye yönelik uygulamalara daha fazla ağırlık verdiği söylenebilir. Ancak nicel gözlem sonuçları, öğretmenlerin planlamayı destekleme nedenleri ve planlamayı destekleyici uygulamaları göz önünde bulundurulduğunda her iki durumdaki öğretmenlerin çocukların planlama becerilerini yeterli düzeyde desteklemediğini söylemek mümkündür.

Gözlem bulgularına göre Durum 1'deki öğretmenler, materyal oluşturmayı teşvik edici davranışlar sergilememişlerdir. Durum 2'deki Ö4 ve Ö6, materyaller sunarak, materyal yapımını göstererek, önerilerde ve yönlendirmelerde bulunarak materyal oluşturmayı teşvik edici davranışlar göstermişlerdir. Görüşme bulgularına göre ise Durum 1'deki öğretmenler sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler, oluşturulan oyun materyalinin şiddet içerikli olması ve çocukların oyuncaklardan sıkılması nedenlerinden dolayı sınıf ortamında artık materyal kullanarak, materyal yapımını göstererek ve önerilerde bulunarak materyal oluşturmayı teşvik etmektedirler. Durum 2'deki öğretmenlerden Ö6, sınıfında gerçekçi ve fazla sayıda materyalin bulunmasından dolayı materyal oluşturmayı teşvik etmediğini, Ö4 ve Ö5 çocukların oyuncaklardan sıkılmaları, basit ve aynı oyun materyallerini yapmaları nedeniyle oluşturdukları oyun materyalini sunarak, yönlendirmelerde bulunarak ve materyal yapımını göstererek materyal oluşturmayı teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Günümüz çocukları kaliteli

oyunlar için sınırlı fırsatlara sahip oldukları için (Linn, 2008), öğretmenlerin yönlendirmelerine daha fazla ihtiyaç duyarlar (Levin, 2013). Ayrıca çoğunlukla gerçekçi oyun materyalleri kullanarak büyüdükleri için (Bodrova & Leong, 2010; Kaya, 2019) açık uçlu materyaller kullanımı konusunda sınırlı deneyime sahiptirler. Bundan dolayı öğretmenlerin açık uçlu materyallere yer vermeleri ve bu materyallerin kullanımı konusunda çocuklara model olmaları gerekmektedir (Bodrova & Leong, 2010). Araştırma bulgularına göre de çocuklar materyal oluşturmada desteğe ihtiyaç duydukları anda öğretmenler tarafından yönlendirilmiştir. Öğretmenler çocuklara sözlü rehberlik yaparak, rol model olarak ve artık materyaller kullanarak materyal oluşturmayı teşvik edici davranışlar sergilemişlerdir. Çocukların daha kaliteli oyunlar oynamalarında açık uçlu materyallerin önemli bir yeri bir yeri bulunmaktadır (Aşkar & Durmuşoğlu, 2023). Bu materyaller çocukların problem çözme becerilerini, yakınsak, ıraksak ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir (Cankaya ve ark., 2023; Erden, 2019). Çocukların oyun senaryolarını, uzun süre devam ettirmelerine (Bodrova & Leong, 2017), genişletmelerine ve zenginleştirmelerine yardımcı olur (Cankaya ve ark., 2023). Açık uçlu materyaller, esnek yapıları nedeniyle rahatlıkla bir başka nesnenin yerine geçerek temsili biçimlerde kullanılabilirler. Ayrıca kolayca dönüştürülebilen bu materyaller çeşitli rollere ve senaryolara dahil edilebilirler. Bundan dolayı öğretmenlerin sınıf ortamında kapalı uçlu materyallerden ziyade açık uçlu materyallere yer vermeleri önerilmektedir (Gronlund, 2010). Durum 1'deki Ö1'in "... *inanın çocuğun kendi yaptığı şey o kadar onun için değerli ki! Milyonluk bir oyuncağı alıp şuraya koysanız oynayıp yarım saat sonra ondan sıkılıyor, yüzüne bakmak istemiyor.*" ifadelerinden materyal oluşturmanın çocuk için öneminin farkında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca "*Bu nedenle de biz artık malzemeyi çok kullanırız. Yani biz artık malzeme kutular, şeyler biriktirip biriktirip yukarıda depomuzda olur.*" ifadelerinde de belirttiği üzere artık materyal kullanımına sıklıkla yer vermekte ancak bu materyalleri sınıf dışında bir yerde muhafaza etmektedir. Öğretmenin görüşmede belirttiği depo haricinde sınıf içerisinde büyük bir dolabın içerisinde de artık materyaller bulunmaktadır. Ancak çocukların bu materyallere erişimi mevcut değildir. Benzer durum diğer beş sınıfta da gözlemlenmiştir.

Ö1'in "*Mesela dün işte bir serbest oyunda çocuklara materyal koyuyorum masanın üzerine mesela. Hani bugün siz bunlardan istediğiniz şeyi etkinliği yapacaksınız şeklinde yani oraya çıkartıyorum.*" açıklamalarından da anlaşılacağı üzere materyaller öğretmen tarafından sunulmaktadır. Çocukların yaratıcılık ve karar verme becerilerini geliştirmek için etkinliklerin çocuk tarafından başlatılması ve materyallerin seçiminde özgür bırakılması gerekmektedir (Alkan-Ersoy & Turla, 2018). Bunun için artık materyallere öğrenme merkezlerinde yer verilmesi ve materyal oluşturma konusunda çocukların teşvik edilmelidir. Çünkü Ö5'in "*Çocuk yani oyun hamuru deyince sadece yemek yapabiliyor... Hazır tabağı alıyorlar. İşte yemeği yapıp üstüne koyuyorlar...*" açıklamasında da belirttiği üzere günümüz çocukları basit ve aynı oyun materyallerini oluşturmaktadır. Ö2'nin "*Ee şimdi legolarla şekil oluştururken baktım zorlanıyorlar. Hani çok fazla da bir şey yaratamıyorlar. Bir zaman sonra sıkılmaya başlıyorlar. Onunla oynamak istemiyorlar.*" ifadelerinden de anlaşıldığı üzere çocuklar kendi oyun materyalini oluşturmada zorlandıkları için oyundan sıkılmakta ve oyundan kopmaktadırlar. Bundan dolayı çocukların kendi oyun materyallerini oluşturabilmeleri için öğretmenler tarafından desteklenmeleri gerekmektedir. Öğretmenler her ne kadar öğrenme merkezlerinde artık materyallere yer vermeseler de farklı uygulamalarla materyal oluşturmaya destekleyici davranışlar sergilemişlerdir. Ö2, oyun materyalleri ile neler yapılacağı konusunda çocuklara önerilerde bulunarak çocukların oyundan sıkılıp kopmalarının önüne geçmiş ve çocukların daha uzun süre oyun oynamalarını sağlamıştır. Ö6, sınıfta kendi oluşturduğu oyun materyallerine sınıf ortamında yer vererek çocukların da kendi materyallerini oluşturmalarını sağlamıştır. Bir diğer deyişle çocuklara rol model olmuştur. Örneğin öğretmenin hazırladığı olta ve balıklar sayesinde çocukların kendi balıklarını ve kurallı oyunlarını oluşturabilmişlerdir. Ö1, artık materyaller sunarak çocukların müzik aleti oluşturmaları konusunda onları desteklemiştir. Ö4, oyun materyalinin nasıl yapılacağını göstererek çocuklara olumlu yönde model olmuştur.

Gözlem ve görüşme bulguları birlikte değerlendirildiğinde, her iki durumdaki öğretmenler çocukların materyal oluşturmalarını teşvik edici davranışlar sergilemişlerdir.

Ancak sınıflarda ağırlıklı olarak yapılandırılmış oyun materyallerinin bulunması; çocukların, kendi oyun materyallerini oluşturmalarına ve yaratıcı oyunlar oynamalarına katkı sağlayan artık materyallere erişimlerinin bulunmaması, onların gelişmiş ve yaratıcı düzeyde oyunlar oynamalarına engel olabilir. Nitekim nicel gözlem sonuçlarına göre çocuklar materyal oluşturmada olgunlaşmamış düzeyde performans sergilemişlerdir. Öğretmenlerin sınıf ortamında açık uçlu ve artık materyallerin kullanımı, bu materyaller ile çocukları materyal oluşturmaya teşvik etme konularında desteklenmeye ihtiyaçları bulunmaktadır.

Gözlem bulgularına göre, Durum 1'deki öğretmenler çocukların oyun senaryolarını genişletici davranışlar sergilememişlerdir. Durum 2'deki öğretmenlerden Ö4 ve Ö6 çocukların oyun senaryolarını oyun lideri rolünü üstlenerek genişletmiştir. İki öğretmenin oyun lideri rolünde sorular sorarak, öneriler ve yönlendirmelerde bulunarak, açıklamalar yaparak ve farklı karakterleri oyuna dahil ederek oyun senaryolarını genişlettikleri tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin oyunda beş dakika gibi kısa süre kalmalarından dolayı öğretmenlerin oyundan ayrılması ile birlikte çocuklar ya oyunu sürdürememiş ya da basit ve tekrarlayıcı oyunlarına geri dönmüşlerdir. Bodrova ve Leong'a (2010) göre çoğu çocuk, sınırlı oyun repertuarına sahip olmalarından ve temalarla ilgili temel bilgiye sahip olmamalarından dolayı evcilik ve doktorculuk gibi birkaç temayı tekrar ve tekrar canlandırmakta ve oyunlarını kısa süre devam ettirebilmektedir. Bundan dolayı çocukların yeterli arka plan bilgisini oluşturmada öğretmenlerin desteğine ihtiyaçları bulunmaktadır (Bodrova & Leong, 2019). Öğretmenlerin desteği, öğrenmenin gerçekleştiği yakınsak gelişim alanı içerisinde sunmaları (Vygotsky, 1978) ve çocuğun oyundaki yeterliliği arttıkça kademeli bir şekilde çekmeleri gerekmektedir (Berk, 2018). Ö4 ve Ö6'nın sınıfında desteğin aşamalı değil birden çekilmesi çocukların basit ve tekrarlayıcı oyunlarına geri dönmelerine neden olmuştur. Görüşmelerde Ö4 ve Ö5 basit ve aynı oyunların oynanması, oyunun duraksaması ve çocukların fikir edinmelerini istemelerinden dolayı oyun lideri rolünü üstlenerek ve sorular sorarak oyun senaryosunu genişlettiklerini belirtmişlerdir. Ö4, gözlem bulgularına göre oyun lideri rolünü üstlenerek oyun senaryosunu genişletici davranışlar

sergilemiş ve benzer şekilde görüşmede oyun lideri rolüne ilişkin örnek olay açıklamalarında bulunmuştur. Ö4'ün oyunun duraksaması, basit oyunların oynanması ve aynı oyunların tekrarlanması gerekçelerine Bodrova ve Leong (2010, 2017) çalışmalarında sıklıkla yer vermişlerdir. Bu eğitimcilere göre, çocuklar oyun senaryolarını geliştirmedeki yetersizleri nedeniyle aynı oyun temalarını tekrar ve tekrar canlandırmaktadırlar. Görüşme bulgularına göre Durum 2'deki Ö6 ve Durum 1'deki Ö2 çocukların oyun senaryolarını genişletmemektedir. Bu anlamda Ö6'nın ve Ö2'nin gözlem ve görüşme bulguları tutarlılık göstermektedir. Ayrıca her iki öğretmen buna neden olarak çocukların desteğe ihtiyaç duymamalarını göstermiştir. Bazı araştırmacılara göre de öğretmenlerin oyunu destekleyici müdahalelerde bulunmaları ancak aşırı müdahaleden kaçınmaları gerekir (Berk & Winsler, 1995; Trawick-Smith, 1998). Çünkü uygun olmayan öğretmen müdahalesi çocukların oyunlarını bozabilir ve kesintiye uğratabilir (Elkind, 1981). Bundan dolayı öğretmenlerin, çocuğun desteğe ihtiyaç duymadığı durumlarda oyuna müdahale etmemesi ve gözlemci rolünü üstlenmesi gerekmektedir (Bodrova & Leong, 2007). Ö6'nın ve Ö2'nin oyun senaryosunu genişletmeme nedenleri, öğretmen müdahalesine ilişkin teorik açıklamalarla örtüşmektedir. Ancak her ne kadar gözlem ve görüşme bulguları tutarlılık gösterse de çocukların oyun senaryosunda desteklenmeye ihtiyaçlarının olup olmadığının OOGÖ aracılığı ile ölçülmesi, durumun netlik kazanmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmada OOGÖ kullanılmıştır. Ancak ölçek kullanımının ve görüşmelerin yakın tarihlere yapılmaması nedeniyle bu sonuçlar tartışmada kullanılamamıştır. Sonraki araştırmalarda nicel ve nitel araştırma verilerinin yakın tarihlere toplanması, nicel gözlem ve görüşme bulgularının birlikte tartışılması oyun senaryosundaki desteğe ihtiyaç durumunun tespitinde daha güvenilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Durum 1'deki Ö3, serbest oyun saatinden sanat etkinliğine geçiş yapabilmek için oyun senaryosunu genişlettiğini belirtmiştir. Alan uzmanları, çocukların oyunun gelişimsel katkılarından yararlanabilmeleri için oyun senaryosunun genişletilerek daha uzun süre oyun oynamalarının sağlanması gerektiğini vurgularken (Bodrova & Leong, 2017), oyun senaryosunun etkinlik geçişi nedeniyle genişletildiğinin belirtilmesi, önem atfedilen konunun oyun senaryosunun değil

etkinlik geçişinin olduğunu düşündürmektedir. Ö3'ün gözlem bulgularına göre, oyun senaryosunu genişletmediği de dikkate alınarak çocukların oyun senaryolarını genişletmede sınırlı destek sunduğu söylenebilir. Ö1, oyun senaryosunu genişletmek için çocuklara hikâyeler ve masallar okuduktan sonra dramatizasyon ve doğaçlama tekniklerini kullanarak hikayelerin canlandırıldığını ve belirlenen temaya uygun fiziksel ortamın düzenlendiğini belirtmiştir. Ayrıca Ö1, canlandırmalarda kullanmak üzere çocuklarla birlikte grapon kağıdından taş, kutudan ambulans gibi materyaller oluşturduklarını ifade etmiştir. Ö1, materyal oluşturma ile ilgili açıklamalarında da artık materyalleri sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Ö1, alanyazında da belirtildiği gibi artık materyalleri kullanarak (Cankaya ve ark., 2023) ve hikâye kitaplarından yararlanarak (Elkonin, 2005b) çocukların oyun senaryolarını genişletmeye yönelik uygulamalar yapmaktadır.

Gözlem ve görüşme bulguları birlikte değerlendirildiğinde, Durum 2'deki iki öğretmenin oyun senaryosunu genişletmeye yönelik davranışları daha fazla sergilediği söylenebilir. Bununla birlikte görüşme bulgularına göre, Durum 1'deki bir öğretmen oyun senaryosunu geliştirmeye yönelik etkili yöntemler kullanmaktadır.

Görüşmelerde öğretmenlere çocukların olgun oyunun oynanabilmesi için bir erken çocukluk eğitimi öğretmenin neler yapması gerektiği ve kendilerinin neler yaptığı sorulduğunda Ö5 rol model olma, Ö4 temaya uygun fiziksel ortamı düzenleme, Ö1 artık ve yeni materyaller sunma, Ö2 çocuğun sosyalleşmesini sağlama ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Ö6, temaya uygun fiziksel ortamın düzenlenmesi gerektiğini ancak fırsat bulamadığı için bunu gerçekleştiremediğini, olgun oyunu çocukların sosyalleşmesini sağlayarak desteklediğini belirtmiştir. Ö3 ise çocukların olgun oyun oynayabilmeleri için -miş gibi oyunlara dahil olunmasını gerektiğini ancak serbest oyunda izleyici rolünü üstlendiği için çocukların kurallı oyunlarına dahil olduğunu belirtmiştir.

Durum 2'deki öğretmenlerden Ö5'in rol model olduğuna ilişkin ifadeleri ile diğer sorulara verdiği yanıtlarla tutarlılık göstermektedir. Görüşme bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenin çocukların oyunlarına dahil olarak, oyunda sorular sorarak,

önerilerde bulunarak ve kendi oluşturduğu oyun materyalini sınıf ortamında kullanarak çocuklara rol model olduğu söylenebilir. Görüşme bulgularına paralel bir şekilde gözlem bulgularında da öğretmenin oyuna dahil olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen, gözlemlerde bir kez yardımcı oyuncu rolünü üstlenmiştir. Öğretmen müşteri rolünü üstlenerek geri planda kalmış ve oyunun akışını takip etmiştir. 4 gün süren gözlemlerde öğretmenin bir kez oyuna dahil olmasının nedeninin “*Özellikle ilk aylarda hocam. Sonra onu öğrenince zaten kendileri devam ettirebiliyorlar... Özellikle okulun ilk aylarında bu katılım daha fazla oluyor... Gözlemleyip baktım. Tamam her şey yolunda ben kendimi geri çekerim...*” şeklindeki açıklamaları dikkate alınarak çocukların desteğe ihtiyaç duymamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen oyuncu rolü bulgularına benzer şekilde çocukların oyun planlamasını ve oyun senaryosunu okulun ilk aylarında öneriler sunarak, yönlendirmelerde bulunarak ve oyun dahil olarak desteklemekte sonraki aylarda izleyici rolünde daha geri planda kalmak ve sadece ihtiyaç durumunda çocuklara yardımcı olmaktadır. Vygotsky sonrası eğitimcilere göre de öğretmenin çocuğun oyunda yardıma ihtiyaç duyduğunu tespit etmesi durumunda ihtiyaç duyulan desteği sunması ve çocuk yetkinleştikçe bu desteği aşamalı bir şekilde geri çekmesi gerekmektedir (Bodrova & Leong, 2017). Öğretmenin görüş ve uygulamaları, kuramsal çerçeveye bağlamında değerlendirildiğinde okulun son aylarında katılımcı rolünü neden daha az üstlendiği daha iyi anlaşılmaktadır.

Durum 2’deki öğretmenlerden biri olan Ö4, fiziksel ortamın temaya uygun bir şekilde düzenlenerek olgun oyunun desteklenebileceğini ve kendisinin de bu şekilde destek sunduğunu belirtmiştir. Görüşme bulgularına göre, öğretmen daha önceki yıllarda hikâyelerde yer alan karakterler ile ilgili kostümlere, sene içinde ise kış mevsimi ve polis temalarıyla ilgili aksesuarlara sınıf ortamında yer vermektedir. Kostümlerin ve aksesuarların çocukların role girmelerinde (Öztabak, 2017), oyuna odaklanmalarında (Atalay, 2014), oyunun sürdürülmesinde ve senaryolarını geliştirmelerinde etkili rolü bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen de bu materyaller ile çocukların daha rahat planlama yapabildiklerini ve yeni roller üretebildiklerini dile getirmiştir. Ancak yapılan gözlemlerde öğretmenin temaya uygun

düzenlemeler yaptığı tespit edilmemiştir. Bunun nedeni gözlemlerin 4 gün ile sınırlı olmasından kaynaklanmış olabilir. Ö4, her ne kadar olgun oyunu destekleyici uygulamalarında değinmese de hem diğer görüşme bulgularına hem de gözlem bulgularına göre çocukların oyunlarına dahil olarak, oyunda çocuklara sözlü rehberlik yaparak ve materyal yapımını çocuklara göstererek olgun oyunlarını desteklemektedir.

Durum 2'deki bir diğer öğretmen Ö6, olgun oyunu çocukların sosyalleşmesini sağlayarak desteklediğini belirtmiştir. Öğretmen olgun oyunu destekleyici uygulamalarını şu şekilde açıklamıştır: *“Sürekli onların konuşmalarını ve kendilerini ifade edebilmelerini ııı istiyorum... Çocuğun toplum içerisinde kendini ifade edebilmesini, duygularını, düşüncelerini rahatça söyleyebilmesini ve bunu da işte nedir oyunlarla yapabileceğimi, onunla destekleyebileceğini düşünüyorum... Hani ona yönelik hareketler yapmaya çalışıyorum. Toplum içine katmaya çalışıyorum hani. Oyuncu olarak grubun içine dahil olsun ya da oyunun lideri olsun gibi.”* Vygotsky'ye (1978) göre dilin çocukların sosyal ve zihinsel gelişiminde etkili rolü bulunmaktadır. Çocuklar, dili sadece iletişim kurmak ve sosyalleşmek için değil aynı zaman da plan yapmak, problem çözmek (Yıldız ve ark., 2018) ve -miş gibi oyunlarda hayali senaryolar oluşturmak için de kullanırlar (Bodrova ve Leong, 2017). Ayrıca çocukların olgun oyunlar oynayabilmeleri için planlamaya yönelik uzun konuşmalar yapmaları, rol konuşmasını kullanarak oyun senaryolarını geliştirmeleri ve etkileşimin en üst düzeyde olduğu işbirlikçi oyunları oynamaları gerekmektedir (Germeroth ve ark., 2019). Bundan dolayı çocukların dil becerilerine yönelik sağlanan desteğin sosyal kültürel kuramda önemli bir yeri bulunmaktadır (Yıldız ve ark., 2018). Öğretmenler, çocukların dil becerilerini geliştirebilmek için serbest oyunda onlara rehberlik edebilirler (Yang, 2000). Bu bağlamda Ö6'nın -miş gibi oyun aracılığıyla çocukların dil gelişimlerini destekleyerek ve sosyalleşmelerini sağlayarak çocukların olgun oyunlarını desteklediği söylenebilir. Ayrıca bir diğer görüşme bulgusuna göre Ö6, çocukların olgun oyunlarını akran desteğinden yararlanarak da desteklemektedir. Öğretmen destekleme sürecini şu şekilde açıklamıştır: *“Karar veremiyor bazen ne oynayacağına sınıfın ortasında duruyor. ‘Ne*

yapmak istiyorsun?’ diyorum. ‘Neden duruyorsun?’ ‘Karar veremedim.’ diyor. ‘Tamam gel o zaman. Hadi şu kutuyu alalım. İşte şuradan başlayalım.’ Sonrasında bir arkadaşını da çağırıp onun yanına oturtup mesela ben başka bir sınıf içinde devam ediyorum.” Vygotsky'ye (1978) göre çocuklar tek başlarında yapabileceklerinden daha fazlasını akran ve öğretmen desteği ile yapabilirler. Vygotsky'nin sosyal-kültürel kuramının benimseyen eğitimciler, akran desteğini olgun oyunu destekleyici bir strateji olarak kullanmaktadır (Bkz. Bodrova & Leong, 2017). Bu anlamda öğretmenin olgun oyunu destekleyici bir strateji kullandığı söylenebilir. Ayrıca diğer görüşme ve gözlem bulgularına göre Ö6, çocukların oyunlarına aktif katılım sağlayarak, sözlü rehberlik yaparak, temaya uygun fiziksel ortamı düzenleyerek ve dramatizasyon tekniğinden yararlanarak olgun oyunu desteklemektedir.

Olgun oyunu destekleyici uygulamalarda Durum 1'deki öğretmenlerden Ö1, yeni ve artık materyallerin sunulmasını gerektiği üzerinde durmuştur. Ö1, diğer görüşme bulgularına göre de sınıf ortamında artık materyalleri hem serbest oyun saatinde hem de sanat etkinliklerinde sıklıkla kullanmaktadır. Ancak gözlem bulgularında yeni ve artık materyallerin sunulduğu saptanmamıştır. Bunun nedeni gözlem süresinin sınırlılığından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca gözlem bulgularına göre, çocukların serbest oyun saatinde artık materyallere erişimi bulunmamaktadır. Bununla birlikte görüşme bulgularına göre, çocukların oluşturduğu materyaller sınıfta tutulmamakta ve evlere gönderilmektedir. Gözlem bulgularına göre Ö1, kolaylaştırıcı öğretmen rollerinden biri olan izleyici rolünü üstlenmiştir. Bu roldeyken çocukları izlemiş, onlara olumlu geri bildirimler vermiş ve sorular sorarak oyunu dışarıdan desteklemiştir. Diğer görüşme bulgularına göre ise öğretmen olgun oyunu destekleyici uygulamalarda belirtmemiş de olsa doğaçlama ve dramatizasyon tekniklerinde yararlanarak olgun oyunu desteklemektedir.

Durum 1'deki öğretmenlerden Ö2, çocukların sosyalleşmesini sağlayarak olgun oyunu desteklediğini belirtmiştir. Öğretmen olgun oyunu nasıl desteklediğini şu şekilde açıklamıştır: *“Çocuklar hangi çocuklarla daha güzel iletişim kuruyorlarsa... iş birliği içerisinde oynayabilmeleri için genelde bir araya getirmeye çalışıyorum. Öyle olduğunda*

çocuk çocukla zaten olmaktan keyif aldığı için oyunu kurmakta, planlamakta da çok fazla zorlanmıyor. Daha çok birbirleriyle iletişim halinde oluyorlar... Mesela evcilik oyuncakları, kızlar işbirliği içerisinde oynayacağı oyunlar olduğu için bir masayı iki masayı birleştirip sadece evcilik oynayacaklarını döküyorum. İşte doktor seti, o, bu, her şey dahil. Bir masaya da yine erkeklerin ilgisini çekebilecek oyuncaklar ııı koymaya çalışıyorum. İşte tamir setleridir, işte hayvanlardır gibi..." Öğretmenin oyunu desteklemeye ilişkin düşünceleri incelendiğinde, çocukların iletişim becerilerini ve işbirlikçi oyunlarını destekleyerek onların sosyalleşmesini sağlaması ve olgun oyunlarını desteklemesi mümkündür. Çünkü çocuklar dil aracılığıyla sosyal bilgi alışverişinde bulunurlar (Didin & Köksal-Akyol, 2018) ve ortak etkinlikler aracılığıyla zamanla bu etkinliklerde uzmanlaşabilirler (Berk, 2018). Nitekim yapılan araştırmalar, olgun oyun oynayabilen çocukların üst düzeyde iletişim performansı gösterdiklerini ve iş birlikçi oyunlar oynadıklarını ortaya koymuştur (Germeroth ve ark., 2019; Elkonin, 1980; Duval ve ark., 2023). Ancak öğretmenin uygulamaya ilişkin çocukların masada oynamaları, materyallerin kendisi tarafından belirlenmesi ve sunulması gibi açıklamaları çok dikkat çekici bulunmuştur. Ayrıca yapılan gözlemlerde de oyun materyallerinin öğretmen tarafından belirlendiği ve çocukların masada oynadığı tespit edilmiştir. Ayrıca gözlemlerde çocukların farklı oyun materyallerini kullanmak veya farklı yerde oynamak istediklerinde engellendikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenin yönetici rolü ile ilişkili bu davranışları, oyun materyallerinin kullanım zamanını ve yerini sınırlandırmaktadır. Yönetici rolü çocukların -miş gibi oyunları bozma olasılığının en yüksek olduğu rollerden biridir (Johnson ve ark., 2005). Bundan dolayı öğretmenlerin oyunu destekleme sürecinde aşırı müdahalelerden kaçınmaları gerekmektedir (Berk & Winsler, 1995; Trawick-Smith, 1998; Winsler, 2003). Uygun olmayan öğretmen müdahalesi keşif yapma, problem çözme ve akran etkileşimi fırsatlarını azaltabilir (Pellegrini & Galda, 1993) ve çocuklukta artan strese katkıda bulunabilir (Hellendoorn ve ark., 1994). Ö2'nin diğer görüşme sorularına verdiği yanıtlar dikkate alınarak olgun oyunu önerilerde bulunarak ve açıklamalar yaparak; gözlem bulgularına göre çocukları izleyerek ve olumlu geri bildirimler vererek dolaylı yoldan destek sunduğu söylenebilir.

Durum 2'deki bir diğere öğretmen Ö3, olgun oyunun -mış gibi oyunlara dahil olunarak desteklenebileceğini, kendisinin bu desteği kurallı oyunlarda sunduğunu, serbest oyunda izleyici rolünü üstlendiğini belirtmiştir. Olgun oyun uygulamasına ilişkin bu bulgu, diğere görüşme ve gözlem bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmen hem görüşme hem de gözlem bulgularına göre genellikle izleyici rolünü üstlenmektedir. Araştırma bulgusuna paralel bir şekilde alanyazındaki pek çok araştırma öğretmenlerin çoğunlukla izleyici/gözlemci rolünü üstlendiğini ortaya koymaktadır (Koçyiğit & Fırat, 2020; Ramazan ve ark., 2018; Tok, 2022; Tuğrul ve ark., 2019). İzleyici rolü, çocukların oyun seviyelerinin ve öğretmenin oyundaki müdahale oranının belirlenebilmesi için üstlenilmesi gereken temel rollerden biridir. Öğretmen oyunu nasıl destekleyeceğine bu aşamada karar verebilir ve çocuğun ihtiyaç duyması durumunda aktif desteğin sağlandığı sonraki aşamaya geçiş yapabilir. Öğretmen çocukların oyun seviyesine göre oyunda aktif bir rol üstlenerek oyunu desteklemesi mümkündür. Öğretmen oyundaki katılımı çocukların oyun deneyimlerini zenginleştirmekte, öğretmen-çocuk ilişkisini güçlendirmekte, çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirmektedir (Driscoll & Pianta, 2010; Stanton-Chapman, 2015). Ancak Ö3'ün diğere görüşme bulgularına göre çocukların oyunlarına çok nadir dahil olduğu, gözlem bulgularına göre ise dahil olmadığı tespit edilmiştir. Ö3 çocukların olgun oyunlarını, onları izleyerek ve gülümseme şeklinde sözsüz geri bildirimler vererek dolaylı yollarla desteklemektedir.

Birleştirme Aşaması

OOGÖ'nün planlanan oyun süresi madde sonucuna göre, serbest oyuna Ö1 ve Ö2, 40 dakika; Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6, 60 dakika ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Sınıfta yapılan nitel gözlemlere göre ise Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 serbest oyuna ortalama 60 dakika ve üzerinde; Ö6, 55 dakika zaman ayırmaktadır. Görüşme bulgularına göre, Durum 1'deki Ö1, 30 dakika; Ö2, 45 dakika; Ö3 ise 60 dakika; Durum 2'deki Ö4, Ö5 ve Ö6, 60 dakika ve üzerinde zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Üç bulgu karşılaştırıldığında; Ö3'ün, Ö4'ün, Ö5'in ve Ö6'nın nicel ve nitel bulguları tutarlılık göstermektedir. Ö1'in ve Ö2'nin nicel ve görüşme bulguları tutarlılık gösterirken, nitel gözlem bulguları bu bulgularla tutarsızlık göstermektedir. Daha önce de tartışıldığı üzere bu durumun nedeni, Ö1'in plan ve programının hafiflemesidir ve Ö2'nin sınıf kahvaltı saatindeki değişikliktir. Germeroth ve ark. (2019) tarafından OOGÖ'de yer alan planlanan oyun süresine maddesine göre serbest oyuna 30 dakika ve 40 dakika zaman ayrılması olgun oyunun düşük düzeyde desteklendiğini, 50 dakika zamanın ayrılması olgun oyunun desteklendiğini, 60 dakika ve üzerinde zamanın ayrılması ise olgun oyunun ileri düzeyde desteklendiği göstermektedir. Bu bağlamda Durum 1'deki Ö3 ve Durum 2'deki öğretmenler, çocukların olgun düzeyde oyunlar oynayabilmeleri için serbest oyuna yeterli zamanı ayırmaktadırlar. Durum 1'deki Ö1'in ve Ö2'nin nicel ve görüşme bulgularına göre çocukların olgun oyun oynayabilmeleri için yeterli zamanı ayırmadıkları ancak dönem sonuna doğru serbest oyuna daha fazla zaman ayırarak çocukların oyunlarını geliştirmelerine fırsat sağladıkları söylenebilir.

Durum 1'deki öğretmenler, nicel gözlem bulgularına göre; öğretmen müdahalesinde birinci seviyede (dahil olmayan rolü) performans sergilemiştir. Nitel gözlem bulgularına göre; dahil olmayan rolü (seviye 1) ile birlikte güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren (seviye 2) rollerini de üstlenmektedirler. Görüşme bulgularına göre; Durum 1'deki Ö1, oyuncu (bazen), güvenliği sağlayıcı, yeniden yönlendiren rolünü; Ö2, güvenliği sağlayıcı rolünü; Ö3, oyuncu (çok nadiren), yeniden yönlendiren, yönetici rolünü üstlenmektedir.

Durum 1'deki öğretmenlerin nicel gözlem ölçeğinden aldıkları puanlar, nitel gözlem bulguları tutarlılık, görüşme bulguları ile tutarsızlık göstermektedir. Nicel ve nitel gözlem bulgularına göre öğretmenler, birinci düzeydeki olumsuz öğretmen rolünü (dahil olmayan) üstlenmektedir. Ancak görüşme bulgularında bu rolün üstlenildiği tespit edilmemiştir. Benzer tutarsızlıklar farklı araştırma sonuçlarında da tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dahil olmayan rolünü üstlendiği, görüşme bulgularında değil gözlem bulgularında ortaya çıkmıştır

(Erşan, 2011; Koçyiğit & Fırat, 2020). Araştırmada elde edilen nitel gözlem ve görüşme bulgularına göre, öğretmenler ikinci düzey müdahaleyi içeren güvenliği sağlayıcı, yönetici ve yeniden yönlendiren rollerini de üstlenmektedir. Nitel bulgularda öğretmenlerin dahil olmayan rolü dışında farklı roller üstlendiklerinin tespit edilmesinin nedeni, nicel verilerin bir günlük gözlemler ile elde edilmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. 4 günlük nitel gözlemler ve görüşmeler, öğretmenlerin farklı müdahale seviyelerinin tespit edilmesini mümkün kılmıştır. Görüşme bulgularında, nicel ve nitel gözlem bulgularından farklı olarak iki öğretmenin üçüncü seviye müdahalede buldukları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenler oyundaki katılımlarına ilişkin açıklamalar yaparken çok nadiren ve bazen gibi sıklık ifadelerini kullanmışlardır. Bu sıklıklarda katılmalarına neden olarak çocukların çok nadir talepte bulunmalarını ve ailevi sorumlulukları göstermişlerdir.

Durum 2'deki öğretmenler, nicel gözlem bulgularına göre; üçüncü seviyede (yardımcı oyuncu rolü) performans göstermiştir. Gözlem bulgularına göre; Ö4'ün ve Ö6'nın yardımcı oyuncu rolü ve oyun lideri rolü ile birlikte güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren (seviye 2) ve dahil olmayan rolünü (seviye 1), Ö5'in yardımcı oyuncu rolü (seviye 3) ile birlikte güvenliği sağlayıcı (seviye 2) ve dahil olmayan (seviye 1) rolünü üstlendiği belirlenmiştir. Görüşme bulgularına göre; Durum 2'deki Ö4, Ö5 ve Ö6 oyuncu rolünü, Ö5'in bu roller dışında güvenliği sağlayıcı rolünü (seviye 2) de üstlendiği tespit edilmiştir.

Durum 2'deki öğretmenlerin nicel ve nitel bulguları genel anlamda tutarlılık göstermektedir. Üç farklı veri toplama aracından elde edilen bulgulara göre öğretmenler çocukların oyunlarına aktif katılım sağlayarak 3. seviyede müdahalelerde bulunmuşlardır. Ancak bununla birlikte gözlem bulgularında, Durum 2'deki öğretmenlerin çocukların oyunlarına dahil olmayarak birinci seviyede; güvenliği sağlayarak, oyunu yöneterek ve yönlendirerek ikinci seviye müdahalelerde buldukları tespit edilmiştir. Gözlem bulgularındaki bu farklılığın, nitel gözlemlerin nicel gözlemlere göre daha uzun süre

sürmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Gözlem süresindeki artış öğretmenlerin farklı müdahale seviyelerinin belirlenebilmesini sağlamıştır.

Durum 1 ve Durum 2'deki öğretmenlerin nicel ve nitel bulguları karşılaştırıldığında, genel olarak Durum 2'deki öğretmenlerin çocukların oyunlarına aktif katılım sağlayarak daha ileri düzeyde destek sundukları, Durum 1'deki öğretmenlerin ise ya oyuna dahil olmayarak oyunu desteklemedikleri ya da güvenliği sağlayarak, oyunu yöneterek ve yönlendirerek düşük düzeyde destek sundukları tespit edilmiştir. Alanyazındaki pek çok araştırmaya göre, öğretmenler oyunun içinde yer alarak aktif katılım ile oyunu desteklemek yerine kendilerini oyunun dışında konumlandırmaktadır (Aras, 2016; Devi ve ark., 2021; Flear, 2015; Gülhan, 2019; Koçyiğit & Fırat, 2020; Kurt, 2022; Marinova ve ark., 2020). Vygotsky'ye göre çocukların oyunlarının gelişimi büyük ölçüde yetişkinlerin rehberliğine bağlıdır. Çocukların üst düzeyde performans sergileyebilmeleri için öğretmenlerin oyunda aktif rol üstlenmeleri gerekmektedir (Yang, 2013). Sosyal yapılandırmacı yaklaşımını benimseyen eğitimciler de çocukların daha usta oyuncular olabilmeleri için öğretmenler tarafından desteklenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Berk & Winsler, 1995; Bodrova & Leong, 2010; Elkonin, 2005b; Flear, 2015; Hakkarainen ve ark., 2013). Araştırmanın nicel bulguları ve ilgili araştırmalar, öğretmenin oyundaki aktif katılımının çocukların daha gelişmiş düzeyde oyunlar oynamalarını sağladığını (Duval ve ark., 2023; Perren ve ark., 2019; Lu Soo Ai, 2007; Vu ve ark., 2015) ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler oyuna dahil olarak, çocuklara model olmakta (Mariona ve ark., 2020), çocuklarla iletişimlerini (Driscoll & Pianta, 2010) ve etkileşimlerini güçlendirmekte (Gaviria-Loaiza ve ark., 2017), çocukların oyuna katılımını artırmakta (Randima-Rajapaksha, 2016), onların gelişimine ve öğrenmesine katkı sağlamaktadır (Frost ve ark., 2012). Ancak öğretmenin oyuna aşırı müdahalede bulunması oyunun kesintiye uğramasına (Gaviria-Loaiza ve ark., 2017), oyunun hiç desteklememesi ise çocukların öğrenme fırsatlarından mahrum kalmalarına neden olmaktadır (Tsai, 2015). Her ne kadar Durum 2'deki öğretmenler, Durum 1'deki öğretmenlere göre olgun oyunu daha ileri düzeyde müdahalede bulunarak desteklemiş

olsalar da bu durumdaki öğretmenlerin müdahalesi üçüncü seviye ile sınırlı kalmıştır. Aşamalı desteklemeyi ve görsel araçları kullanmayı içeren dördüncü seviyede müdahale bulunmamışlardır. Ayrıca yapılan nitel gözlemlerde öğretmenlerin çocukların oyunlarına sınırlı sürelerle dahil oldukları ve oyundan çekilmeleri sonrasında çocukların ya oyundan koptukları ya da basit ve tekrarlayıcı oyunlarına geri döndükleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç, ilgili araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin çocukların oyunlarına kısa süreliğine dahil olduğu (Devi ve ark., 2021; Fleeer, 2015) ve öğretmenin oyundan ayrılması ile birlikte çocukların daha düşük seviyelerde oyunlar oynadığı gözlemlenmiştir (Gaviria-Loaiza ve ark., 2017). Hakkarainen ve Bredikyte'ye (2010) göre öğretmenlerin çocukların oyunlarını geliştirmede önemli rolü bulunmaktadır. Eğitimcilerin, çocukların daha üst düzeyde oyunlar oynayabilmeleri için oyunda rol model olmaları gerekmektedir (Hakkarainen ve ark., 2013). Bodrova ve Leong'a göre (2017) ise çocukların olgun oyunlar oynamaları, öğretmenlerin uygun müdahalelerde bulunmalarına bağlıdır. Araştırmanın sonucu olarak öğretmenlerin olgun oyuna uygun müdahalelerde bulunma konusunda teorik ve uygulamada eksiklikleri bulunduğunu söylemek mümkündür. Olgun oyunu destekleyici teoriği ve pratiği kapsayan hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin olgun oyunu destekleyici müdahalelerde bulunmalarına katkı sağlayacağı ve bu eğitimlerin çocukların oyun gelişimlerini destekleyeceği düşünülmektedir. Ö5'in de belirttiği gibi "*Öğretmen bir anlamda aslında çocuğun aynası ve çocuklar, öğretmeni gözleyerek çok fazla şey öğreniyorlar.*"

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu bölümde nicel, nitel ve birleştirilmiş sonuçlara yer verilmiştir.

Nicel Sonuçlar

Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Olgun Oyun Gözlem Ölçeği" geçerli ve güvenilir bir ölçektir. AFA ve DFA analizi sonuçları ölçeğin çocuk ve öğretmen olmak üzere iki boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin çocuk ve öğretmen boyutu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ölçeğin öğretmen boyutu, çocuk boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin öğretmen boyutuna ait betimsel istatistiklere göre; öğretmenlerin çoğu (n=40) serbest oyuna 60 dakika ve üzerinde zaman ayırmakta, önemli bir çoğunluğu (n=43) yönetici, yeniden yönlendiren ve güvenliği sağlayıcı rollerini üstlenerek ikinci seviyede müdahalede bulunmaktadır. Çok az öğretmen (n=9), çocukların oyunlarına aktif katılım sağlayarak üçüncü seviyede müdahalede bulunmaktadır.

Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin öğretmen boyutuna ait betimsel istatistiklere göre; Durum 1'deki iki öğretmen serbest oyuna 40 dakika zaman ayırmakta, bir öğretmen 60 dakika ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Öğretmenler dahil olmayan rolünü üstlenerek birinci seviyede müdahalede bulunmaktadır. Durum 2'deki öğretmenler ise serbest oyuna 60 dakika ve üzerinde zaman ayırmakta ve oyuna aktif katılım sağlayarak üçüncü seviyede müdahalede bulunmaktadır.

Nitel Sonuçlar

Durum 1'deki öğretmenler gözlem bulgularına göre; serbest oyunda dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, izleyici, yönetici, yeniden yönlendiren ve ortam düzenleyici rollerini üstlenmektedir. Öğretmenler dahil olmayan rolünde, etkinlik hazırlığı yapmakta, sınıftan

ayrılmakta, cep telefonunu kullanmakta, başkalarıyla görüşmekte, evrak işlerini yapmakta, ödevleri ve dolaplarını düzenlemekte; güvenliği sağlayıcı rolünde sözlü uyarılarda ve müdahalelerde bulunmakta; izleyici rolünde çocukları izlemekte, onlara sorular sormakta ve olumlu geri bildirimler vermekte; yönetici rolünde oyun materyalinin kullanımını belirlemekte; yeniden yönlendiren rolünde etkinlikler hakkında konuşmakta, çocukları erken akademik becerilerle ilgili çalışmalara yönlendirmekte ve çocuklara bu beceriler ile ilgili sorular sormaktadır. Öğretmenler serbest oyuna ortalama 60 dakika ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Öğretmenlerden birinin sınıfı 31.32 m²'dir ve sınıfında sanat, fen, kitap, dramatik oyun ve blok merkezi bulunmaktadır. Diğer öğretmenin sınıfı 41.44 m²'dir ve sınıfında sanat, kitap, dramatik oyun ve blok merkezi bulunmaktadır. Öteki öğretmenin sınıfı 49.52 m²'dir ve sınıfında sanat, fen, kitap, dramatik oyun, blok ve müzik merkezi bulunmaktadır. Sınıflarda ağırlıklı olarak yapılandırılmış oyun materyallerine yer verilmektedir. Bir diğer gözlem bulgusuna göre öğretmenler olgun oyunu destekleyici davranışlar sergilememektedir.

Durum 1'deki öğretmenler görüşme bulgularına göre; güvenliği sağlayıcı, izleyici, ortam düzenleyici, yönetici, yeniden yönlendiren ve oyuncu rollerini üstlenmektedir. Öğretmenler, çocukların oyuncaklarla oynamamaları nedeniyle yönetici; günlük eğitim akışı nedeniyle yeniden yönlendiren; çocukların birbirleriyle alay etmeleri, oyuncakları paylaşmamaları ve zarar verici davranışlarda bulunmaları nedeniyle güvenliği sağlayıcı; çocuklar hakkında bilgi edinme, çocukların sosyalleşmesini sağlama, oyuna müdahale etmek istememe ve çocukların oluşturdukları oyun materyalini göstermeleri üzerine izleyici rolünü; çocuklar hakkında bilgi edinmek ve iyi hissetmeleri nedeniyle oyuncu rolünü üstlenmektedir. Öğretmenler oyuncu rolü ile ilgili açıklamalar yaparken bazen ve çok nadir sıklık ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenlerden biri ailevi sorumluluklar nedeniyle çocukların oyunlarına bazen katılırken, diğeri çocukların çok nadir talep etmeleri nedeniyle oyuncu rolünü çok nadir üstlenmektedir. Serbest oyuna öğretmenlerden biri günlük eğitim akışı nedeniyle 30 dakika, diğer öğretmen çocukların oyundan sıkılması ve günlük eğitim

akışı nedeniyle 45 dakika, öteki öğretmen oyun süresinin yetersiz gelmesi nedeniyle 60 dakika ayırmaktadır.

Bir diğer görüşme bulgusuna göre; öğretmenlerden biri çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları nedeniyle oyun planlamasına yardımcı olmamakta, diğer iki öğretmen çocukların oyuncak ve rol paylaşımında problem yaşamaları nedeniyle öneriler sunarak, açıklama yaparak ve yönlendirmelerde bulunarak oyun planlamasına yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması, çocukların oyuncaklardan sıkılmaları, çocukların oluşturduğu oyun materyalinin şiddet içerikli olması nedeniyle artık materyal kullanarak, materyal yapımını göstererek ve önerilerde bulunarak materyal oluşturmayı desteklemektedir. Bir öğretmen çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları nedeniyle oyun senaryosunu genişletici uygulamalar yapmamakta, iki öğretmen etkinlik geçişini sağlamak ve çocukların deneyim kazanmalarını sağlamak için temaya uygun fiziksel ortamı düzenleyerek, dramatizasyon ve doğaçlama tekniklerini kullanarak çocukların oyun senaryolarını genişletmektedir. Öğretmenlere göre çocukların olgun oyun oynayabilmeleri için, çocukların -miş gibi oyunlarına dahil olunması, çocukların sosyalleşmelerinin sağlanması, yeni ve artık materyallerin kullanılması gerekmektedir. Öğretmenler olgun oyunun oynanması için çocukların kurallı oyunlarına dahil olduklarını, sosyalleşmelerini sağladıklarını, artık ve yeni materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir.

Durum 2'deki öğretmenler gözlem bulgularına göre serbest oyunda; dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, izleyici, yönetici, yeniden yönlendiren, oyun lideri, yardımcı oyuncu ve ortam düzenleyici rolünü üstlenmektedir. Öğretmenler dahil olmayan rolünde; etkinlik hazırlığı yapmakta, sınıftan ayrılmakta, cep telefonunu kullanmakta, başkalarıyla görüşmekte, evrak işlerini yapmakta, ödevleri ve kişisel dolaplarını düzenlemekte, güvenliği sağlayıcı rolünde; sözlü uyarılarda ve müdahalede bulunmakta, izleyici rolünde; çocukları izlemekte, onlara sorular sormakta ve olumlu geri bildirimler vermekte, yönetici rolünde; oyun materyalinin kullanımını belirlemekte, yeniden yönlendiren rolünde; etkinlikler hakkında konuşmakta, çocukları erken akademik becerilerle ilgili çalışmalara

yönlendirmekte ve çocuklara bu beceriler ile ilgili sorular sormakta, yardımcı oyuncu rolünde; çocukların fiziksel, eğitici, -mış gibi ve yapı-inşa oyunlarına katılmakta, oyun lideri rolünde çocukların -mış gibi ve eğitici oyunlarına katılmaktadırlar. Öğretmenlerden biri serbest oyuna ortalama 55 dakika zaman ayırırken diğer iki öğretmen 60 dakika ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Öğretmenlerden birinin sınıfı 32.76 m² genişliğinde olup, sınıfında sanat, fen, kitap, blok ve dramatik oyun merkezi bulunmakta; diğer öğretmenin sınıfı 52.83 m² genişliğinde olup, sınıfında sanat, fen, kitap, dramatik oyun ve blok merkezi bulunmakta; bir diğer öğretmenin sınıfı 62.35 m² olup, sınıfında fen, kitap, blok, dramatik oyun ve müzik merkezi bulunmaktadır. Sınıflarda ağırlıklı olarak yapılandırılmış oyun materyalleri bulunmaktadır.

Başka bir gözlem bulgusuna göre öğretmenlerden biri çocukların olgun oyunlarını destekleyici davranışlar sergilememektedir. Diğer iki öğretmen açıklama yaparak ve yönlendirmelerde bulunarak oyun planlamasına yardımcı olmakta; çocukları yönlendirerek, önerilerde bulunarak, materyal sunarak ve materyal yapımını göstererek materyal oluşturmayı teşvik etmekte; oyun lideri rolünü üstlenerek oyun senaryosunu genişletmektedir.

Durum 2'deki öğretmenler görüşme bulgularına göre; güvenliği sağlayıcı, izleyici, oyuncu ve ortam düzenleyici rollerini üstlenmektedir. Öğretmenler, çocukların zarar verici davranışlarda bulunmaları nedeniyle güvenliği sağlayıcı; çocuklar hakkında bilgi edinmek isteme, çocukların desteğe ihtiyaç duymaması ve oyuna müdahale etmek istememe nedeniyle izleyici rolünü; çocuklar hakkında bilgi edinme, çocuk ile yakınlık kurma, çocuğun talep etmesi ve oynamayı sevme nedeniyle oyuncu rolünü üstlenmektedir. Diğer görüşme bulgusuna göre; öğretmenlerden biri günlük eğitim akışı nedeniyle serbest oyuna 60-75 dakika aralığında, diğer öğretmen çocuklar hakkında bilgi edinmek için 60-90 dakika aralığında, bir diğer öğretmen günlük eğitim akışı nedeniyle 90 dakika zaman ayırmaktadır.

Bir diğer görüşme bulgusuna göre; öğretmenlerden biri çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları nedeniyle oyun planlamasına yardımcı olmamakta, diğer iki öğretmen

çocukların plan yapmada zorlanmaları, oyun ve oyuncaklardan sıkılmaları nedeniyle öneriler sunarak, açıklama yaparak, yönlendirmelerde bulunarak, temaya uygun fiziksel ortamı düzenleyerek, dramatisasyon tekniğinden ve akran desteğinden oyun planlamasına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerden biri sınıfında fazla sayıda ve çeşitli materyallerin olması nedeniyle materyal oluşturmayı teşvik etmediğini, diğer öğretmenler çocukların oyuncaklardan sıkılmaları, basit ve aynı oyunların oynanması nedeniyle, çocukları yönlendirerek, materyal yapımını göstererek ve kendi oluşturdukları oyun materyalini sunarak desteklemektedirler. Bir öğretmen çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları ve oyunlarına müdahale etmek istememe nedeniyle çocukların oyun senaryolarını genişletmemektedir. Diğer iki öğretmen çocukların fikir edinmelerini sağlamak, oyun duraksaması, basit ve aynı oyunların oynanması nedenleriyle, çocuklara sorulara sorarak ve oyunda oyun lideri rolünü üstlenerek oyun senaryosunu genişletmektedir. Öğretmenlere göre çocukların olgun oyun oynayabilmesi için temaya uygun fiziksel ortamın düzenlenmesi ve çocuklara rol model olması gerekmektedir. Öğretmen olgun oyunun oynanması için çocuklara rol model olduklarını, temaya uygun fiziksel ortamı düzenlediklerini ve çocukların sosyalleşmesini sağladıklarını belirtmişlerdir.

Durum 1 ve Durum 2'deki öğretmenlerin gözlem bulguları karşılaştırıldığında ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir. Her iki durumdaki öğretmenler serbest oyunda dahil olmayan, güvenliği sağlayıcı, izleyici, yönetici ve yeniden yönlendiren rollerini üstlenmekte ve bu rollerde benzer davranışlar sergilemektedir. Durum 2'deki öğretmenler bu rollerden farklı olarak yardımcı oyuncu, oyun lideri rollerini de üstlenmekte ve çocukların -mış gibi, eğitici, yapı-inşa ve fiziksel oyunlarına aktif katılım sağlamaktadır. Durum 2'deki bir öğretmen serbest oyuna 55 dakika, Durum 2'deki iki öğretmen ve Durum 1'deki öğretmenler 60 dakika ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Her iki durumdaki bir öğretmenin sınıfı diğerlerine göre çok daha küçüktür. Durum 1'deki bir öğretmenin sınıfında 6 merkez olup Durum 2'deki iki öğretmenin ve Durum 1'deki öğretmenlerin sınıflarında 4 veya 5 merkez bulunmaktadır. Her

iki durumdaki öğretmenlerin sınıflarında ağırlıklı olarak yapılandırılmış materyaller bulunmaktadır.

Karşılaştırmalı bir diğer gözlem bulgusuna göre Durum 1'deki öğretmenler olgun destekleyici davranışlar sergilemezken, Durum 2'deki iki öğretmen planlama yapmayı, materyal oluşturmayı, senaryoyu genişletmeyi destekleyici davranışlar sergilemişlerdir.

Her iki durumdaki öğretmenler görüşme bulgularına göre; güvenliği sağlayıcı, izleyici, oyuncu ve ortam düzenleyici rollerini üstlenmektedir. Durum 1'deki öğretmenler bu roller dışında yönetici ve yeniden yönlendiren rollerini de üstlenmektedir. Öğretmenlerin rolleri üstlenme nedenleri arasında bazı benzerlikler vardır. Her iki durumdaki öğretmenler çocukların zarar verici davranışlar sergilemeleri nedeniyle güvenlik sağlayıcı, oyuna müdahale etmek istememe nedeniyle izleyici rolünü üstlenmektedir. Bir diğer bulguya göre Durum 1'deki bir öğretmen ve Durum 2'deki öğretmenler serbest oyuna 60 dakika ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Durum 1'deki diğer öğretmenler 45 dakika ve altında zaman ayırmaktadır. Öğretmenlerin serbest oyuna belirttikleri süreyi ayırmalarındaki ortak neden günlük eğitim akışıdır.

Her iki durumdaki birer öğretmen, çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları nedeniyle oyun planlamasına yardımcı olmamaktadır. Durum 1 ve Durum 2'deki diğer öğretmenler, çocukların planlamada yaşadıkları zorluklar nedeniyle sözlü rehberlik (açıklama yapma, öneriler sunma, yönlendirme) yaparak oyun planlamasına yardımcı olmaktadır. Ancak Durum 2'teki öğretmenler fiziksel ortamı düzenleme, dramatizasyon tekniğinden ve akran desteğinden yararlanma gibi ek teknikler de kullanmaktadır. Durum 2'deki bir öğretmen dışında her iki durumdaki öğretmenler, materyal oluşturmayı teşvik etmektedir. Materyal oluşturmayı teşvik etmekteki ortak neden çocukların oyuncaklardan sıkılmaları, ortak uygulama ise materyal yapımını göstererek rol model olmasıdır. Her iki durumdaki bir öğretmen, çocukların desteğe ihtiyaç duymamaları nedeniyle oyun senaryosunu genişletmemektedir. Diğer öğretmenlerin oyun senaryosunu genişletmelerindeki ortak nedenin çocukların oyun repertuarlarını (fikir edinmelerini ve deneyim kazanmalarını

sağlama) genişletmek olduğu söylenebilir. Her iki durumdaki öğretmenler, oyun senaryosunu dolaylı katılım ile desteklemektedir (örn. soru sorma, fiziksel ortamın düzenlenmesi vb.). Bu uygulamadan farklı olarak Durum 2'deki öğretmenler oyuna doğrudan katılım sağlayarak da (oyun lideri rolünü üstlenme) oyun senaryosunu genişletmektedir. Her iki durumdaki öğretmenler çocukların olgun oyun oynayabilmeleri için onların sosyalleşmesini sağlamaktadır.

Birleştirilmiş Sonuçlar

Nicel gözlem sonuçlarına göre Ö1 ve Ö2 serbest oyuna 40 dakika; Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6, 60 dakika ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Nitel gözlemlere bulgularına göre Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 serbest oyuna ortalama 60 dakika ve üzerinde; Ö6, 55 dakika zaman ayırmaktadır. Görüşme bulgularına Ö1, 30 dakika; Ö2, 45 dakika; Ö3 ise 60 dakika; Ö4, Ö5 ve Ö6, 60 dakika ve üzerinde zaman ayırmaktadır. Durum 1'deki Ö3 ve Durum 2'deki öğretmenler, çocukların olgun düzeyde oyunlar oynayabilmeleri için serbest oyuna yeterli zamanı ayırmaktadırlar. Durum 1'deki Ö1 ve Ö2, nicel bulgulara ve görüşme bulgularına göre çocukların olgun oyun oynayabilmeleri için yeterli zaman ayırmamaktadır. Ancak dönem sonuna doğru serbest oyuna daha fazla zaman ayırarak çocukların oyunlarını geliştirmelerine fırsat sağlamaktadır.

Durum 1'deki öğretmenler, nicel gözlem bulgularına göre; öğretmen müdahalesinde birinci seviyede (dahil olmayan rolü) performans sergilemiştir. Gözlem bulgularına göre; dahil olmayan rolü (seviye 1) ile birlikte güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren (seviye 2) üstlenmektedirler. Görüşme bulgularına göre; Durum 1'deki Ö1 oyuncu (bazen), güvenliği sağlayıcı, yeniden yönlendiren rolünü; Ö2 güvenliği sağlayıcı rolünü; Ö3 oyuncu (çok nadiren), yeniden yönlendiren, yönetici rolünü üstlenmektedir. Durum 2'deki öğretmenler, nicel gözlem bulgularına göre üçüncü seviyede (yardımcı oyuncu rolü) performans göstermiştir. Nitel gözlem bulgularına göre; Ö4'ün ve Ö6'nın yardımcı oyuncu rolü ve oyun lideri rolü ile birlikte güvenliği sağlayıcı, yönetici, yeniden yönlendiren (seviye 2) ve dahil olmayan rolünü (seviye 1), Ö5'in yardımcı oyuncu rolü (seviye 3) ile birlikte

güvenliği sağlayıcı (seviye 2) ve dahil olmayan (seviye 1) rolünü üstlendiği belirlenmiştir. Görüşme bulgularına göre; Durum 2'deki Ö4, Ö5 ve Ö6 oyuncu rolünü, Ö5'in bu roller dışında güvenliği sağlayıcı rolünü (seviye 2) de üstlendiği tespit edilmiştir.

Genel olarak Durum 2'deki öğretmenler, Durum 1'deki öğretmenlere göre çocukların oyunlarına aktif katılım sağlayarak daha ileri düzeyde destek sunmaktadır. Bununla birlikte Durum 2'deki öğretmenlerin, çocukların oyunlarına kısa süreli dahil olmaları ve oyundan çekilmeleri ile birlikte çocukların basit ve tekrarlayıcı oyunlarına geri dönmeleri ve her iki durumdaki öğretmenlerin oyunu ileri düzeyde (4. seviye) desteklememeleri dikkate alınarak her iki durumdaki öğretmenlerin, olgun oyunu destekleyici öğretmen müdahalesine ilişkin teorik ve uygulamalı eğitimlere ihtiyaçlarının olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sınırlılıkları ve sonuçları göz önünde bulundurularak araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”nin kullanımı 72 sınıfta yapılan bir günlük gözlemler ile sınırlıdır. Sonraki araştırmalarda ölçek daha büyük bir örneklem grubu üzerinde uygulanabilir ve sınıflarda birden fazla kez gözlemler yapılabilir. Öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeyinin, çocukların olgun oyunları üzerindeki etkisi boylamsal araştırmalar ile incelenebilir.
- Sonraki araştırmalarda, “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”nin öğretmen boyutundan alınan puanlar ile öğretmenlerin demografik özellikleri, oyun severlik eğilimleri ve yaratıcılık düzeyleri gibi alanlar arasındaki ilişki; “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”nin çocuk boyutundan alınan puanlar ile çocukların demografik özellikleri, yürütücü işlev performansları, yaratıcı düşünme, duygu düzenleme, erken okuryazarlık ve matematik becerileri gibi alanlar arasındaki ilişki incelenebilir.

- “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”, deneysel araştırmalarda kullanılabilir. Araştırmalarda öğretmenlere eğitimler verilmeden önce “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği” kullanılarak onların olgun oyunu desteklemedeki mevcut düzeyleri tespit edilebilir. Ardından çocukların yakınsak gelişim alanı içerisinde olgun oyunu destekleyici öğretmen müdahalesini kapsayan teorik ve uygulamalı eğitimler verilebilir. Ölçek yeniden kullanılarak verilen eğitimin öğretmenlerin olgun oyunu destekleme düzeyleri üzerindeki etkisi ve olgun oyunu destekleyici öğretmen müdahalesinin çocukların olgun oyunları üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Öğretmenler için “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”nin kullanımına ilişkin eğitim seminerleri düzenlenerek, ölçeğin öğretmen boyutu ile oyunu destekleme düzeyleri hakkında, çocuk boyutu ile çocukların olgun oyun seviyeleri hakkında bilgi edinmeleri sağlanabilir.
- Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, tüm öğretmenler “Olgun Oyun Gözlem Ölçeği”nin “Merkez Yönetimi” maddesinde birinci seviyede performans göstermektedir. Bu sonuca göre öğretmenler merkez planlama panosu, planlama çarkı, klipsler gibi oyun planlamasına ilişkin görsel araçları ve rol kartları, kavram haritaları, resimler gibi oyunu destekleyici görselleri sınıflarında kullanmamaktadır. Bu çarpıcı sonuç göz önünde bulundurularak, çocukların oyun planlama becerisini geliştirmede materyal kullanımının önemi, materyal yapımı ve kullanımı ile ilgili eğitimler öğretmenlere verilebilir.
- Bir diğer nicel araştırma sonucuna göre; tüm öğretmenler, oyunu destekleyici öğretmen müdahalesinde dördüncü seviyede performans sergilememektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin olgun oyuna uygun müdahalede bulunma konusunda desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Öğretmen müdahalesinde dördüncü seviyesinde performans sergileyen öğretmenler, çocukların yakınsak gelişim alanı içerisinde oyunu aşamalı bir şekilde desteklemekte, oyuna aktif katılım sağlayarak çocuklara model olmakta ve görsel araçları kullanma, akran arabuluculuğundan

yararlanma gibi çeşitli stratejileri kullanmaktadır. Öğretmenlere, olgun oyunu destekleyici müdahale yöntemleri ve stratejileri hakkında teorik ve uygulamalı eğitimler verilerek öğretmenlerin olgun oyunu üst düzeyde desteklemeleri sağlanabilir.

- Araştırmanın önemli bir sınırlılığı nicel ve nitel verilere farklı zaman aralıklarında ulaşılmasıdır. Sonraki araştırmalarda nicel gözlem, nitel gözlem ve görüşmeler yakın zamanlarda yapılarak, çocukların olgun oyun seviyeleri ile öğretmenlerin uygulamaları ve görüşleri arasındaki tutarlılık daha net bir şekilde incelenebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Olgun Oyun Gözlem Ölçeği'nin 72 sınıftaki uygulaması sonucunda çocukların önemli bir çoğunluğunun kendi oyun materyallerini oluşturmadıkları ya da oluşturdukları materyallerin 1 veya 2 materyal ile sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Çocukların kendi oyun materyallerini oluşturabilmeleri için öğretmenlere, tüm öğrenme merkezlerinde açık uçlu materyallere yer vermeleri, materyal oluşturma konusunda çocukları teşvik etmeleri, onlara model olmaları ve rehberlik etmeleri önerilmektedir.
- Araştırma sonucunda çocukların kendi oyunlarını planlamada problem yaşadıkları saptanmıştır. Öğretmenlere, çocukların planlama becerilerini geliştirebilmeleri için, sınıflarında oyun planlamasına ilişkin görsel araçları kullanmaları (örn. merkez planlama panosu, planlama çarkı, kolyeler, rol kartları, kavram haritaları vb.); çocuklarla serbest oyun öncesinde oyunda neler yapacaklarına ilişkin sohbet etmeleri; planladıkları şeyleri resmetmeleri veya -miş gibi yazmaları konusunda onları yönlendirmeleri; planlamaya ilişkin resimleri veya yazılı planları oyun alanlarına asmaları; serbest oyun hemen bittikten sonra ise çocuklarla oyunda yapılanları gözden geçirmeleri önerilmektedir.

- Araştırma sonuçları, çocukların -miş gibi oyunlarını uzun süre devam ettirmede sorun yaşadıklarını göstermektedir. Sonuçlara göre, çocuklar ağırlıklı olarak oyunlarını 5-10 dakika boyunca sürdürebilmektedir. Çocukların oyun senaryolarını zenginleştirebilmeleri, genişletebilmeleri ve oyunlarını daha uzun süre devam ettirebilmeleri için, farklı temaları kapsayan öğrenme merkezlerine (örn. banka, pastane, restoran vb.) sınıf ortamında yer verilmesi; insanların iş, görev, sorumluluklarının ve buralarda uyulması gereken kuralların, hikâye kitapları ve alan gezileri aracılığıyla çocuklara açıklanması veya oyuna aktif katılım sağlanarak rolün modellenmesi önerilmektedir.
- Araştırmada, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun serbest oyun saatinde oyun dışı işlerle vakit geçirerek veya çocukların oyun davranışını yönetmek için (koştuğu için uyarma, kavga ettiği için müdahale bulunma) ve eğitici amaçlar ile (örn. harfleri gösterme, sayı sayma, kavramları öğretme) oyunu yönlendirerek uygun olmayan müdahale yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Çocukların serbest oyundan en üst düzeyde yararlanabilmeleri için onların yakınsak gelişim alanı içerisinde ihtiyaç duydukları desteğin, gerek oyunun kenarında sorularak sorularak, ipuçları verilerek, önerilerde bulunarak, akran desteğinden yararlanarak gerekse oyunda aktif rol üstlenerek ve oyundan aşamalı bir şekilde çekilerek oyunu destekleyici müdahalelerde bulunmaları önerilmektedir.

Kaynaklar

- Acar-Güvendir, M., & Özer-Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52).
<https://doi.org/10.17755/esosder.54872>
- Akbaş, G., & Korkmaz, L. (2007). Ölçek uyarlaması (Adaptasyon). *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 15-16.
- Aksoy, P. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışların öğretmen rolleri ve çocuk katılım modeli bağlamında değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 369-392. <https://doi.org/doi:10.16986/HUJE.2020057988>
- Alkan-Ersoy, Ö., & Turla, A. (2018). Günlük hayattan malzemelerle okul öncesi eğitim materyalleri hazırlama. N. Avcı (Ed.), *Okul öncesinde materyal geliştirme* içinde (s. 116-140). Hedef CS Yayıncılık.
- Alpar, R. (2016). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik: Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle, SPSS'te çözümlene adımları ile birlikte* (4. baskı). Detay Yayıncılık.
- Anderson, S. E., Economos, C. D., & Must, A. (2008). Active play and screen time in US children aged 4 to 11 years in relation to sociodemographic and weight status characteristics: A nationally representative cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 8(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-8-366>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>

- Aşkar, N., & Durmuşoğlu, M. C. (2023). Okul öncesi eğitimde açık uçlu materyallerle oyunun anlamı: Bir durum çalışması. *Journal of Qualitative Research in Education*, 33, 71-111. <https://doi.org/10.14689/enad.33.1645>
- Atalay, A. (2014). Kostümler ve başlıklar. *Okul öncesi eğitimde materyal geliştirme* (7. baskı) içinde (s. 237-261). Kök Yayıncılık.
- Avcı, N. (Ed.). (2018). *Okul öncesi eğitimde materyal geliştirme*. Hedef CS Yayıncılık.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1). <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.12.008>
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Open University Press.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 419-456.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588.
- Berk, L. E. (2022). *Development through the lifespan* (7th ed.). Sage Publications.
- Berk, L. E. (2018). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık (Orijinal eserin basım tarihi 2012, 7. baskı).
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. NAEYC Press.
- Biddle, K. A. G., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. R., & Valero-Kerrick, A. (2013). *Early childhood education: Becoming a professional*. SAGE Publications.

- Bilaloğlu, R. G., İnanç, E., & Aktaş-Arnas, Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve oyun zamanına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 151-175. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.772047>
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003a). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom. *YC Young Children*, 58(3), 10-17.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003b). The importance of being playful. *Educational Leadership*, 60(7), 50-53.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the Mind: A Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). Revisiting Vygotskian perspectives on play and pedagogy. In *Rethinking play and pedagogy in early childhood education* (pp. 68-80). Routledge.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2016). Tools of the mind. D. Couchenour, & D. C. Chrisman (Eds.), In *The SAGE encyclopedia of contemporary early childhood education* (pp. 1375-1378). SAGE Publications.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2017). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (3. baskı). (T. G. Yıldız, F. Şahin, A. Yılmaz, & E. Kalkan, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2019). Making play smarter, stronger, and kinder: Lessons from Tools of the Mind. *American Journal of Play*, 12(1), 37-53.

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.) *Testing structural equation models* (pp. 136-162). SAGE Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS basic concepts, applications, and programming (Multivariate applications series)*. Routledge.
- Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool children's loose parts play and the relationship to cognitive development: A review of the literature. *Journal of Intelligence*, 11(8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Cevher-Kalburan, F. N. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 113-135.
- Cheng, M. F. (2011). *Taiwanese young children's play in ECE settings: A study of teacher and child behavior affecting the development of self-regulation* (Publication No. 3576181) [Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Clift, S., Stagnitti, K., & DeMello, L. (1998). A validation study of the test of pretend play using correlational and classificational analyses. *Child Language Teaching and Therapy*, 14(2), 199-209. <https://doi.org/10.1177/026565909801400205>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımlar* (3. baskı). (S.B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap (Orijinal eserin basım tarihi 2014).
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (2. baskı). (H. Özcan, Çev.). Anı Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2016).

- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (2. baskı). (H. Ekşi, Çev. Ed.). EDAM (Orijinal eserin basım tarihi 2012).
- Creswell, J. W. (2021a). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (3. baskı). (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi (Orijinal eserin basım tarihi 2014).
- Creswell, J. W. (2021b). *Nitel araştırma yöntemleri-Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (6. baskı). (M. Bütün, & S. Ç. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitapevi (Orijinal eserin basım tarihi 2013).
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (4. baskı). (Y. Dede, & ř. B. Demir, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2011, 2. baskı).
- Çetken, H. ř., & Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 318-341. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeq.379662>
- Çokluk, Ö., şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, ř. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J. V. (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge University Press.
- Demirdalıç, A. (2003). *Çorum il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini, planlama, uygulama ve oyuncak seçimi kullanımını becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Devi, A., Fleer, M., & Li, L. (2021). Preschool teachers' pedagogical positioning in relation to children's imaginative play. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2471-2483. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717479>

- Didin, E., & Köksal-Akyol, A. (2018). Bilişsel gelişim kuramları. A. Köksal-Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim 2* içinde (s. 109-135). Anı Yayıncılık.
- Doliopoulou, E., & Rizou, C. (2012). Greek kindergarten teachers' and parents' views about changes in play since their own childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 133-147. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650016>
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher–child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38-64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- Duval, S., Montminy, N., Brault-Foisy, L. M., Arapi, E., & Vézina, S. A. (2023). Examining the relation between adult scaffolding of make-believe play and children’s executive functions: An observational study conducted in a natural educational setting. *Early Child Development and Care*, 193(8), 1022-1040. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2216891>
- Edwards, L. M. (2017). *Early childhood educators' perspectives of play in preschool classrooms* [Doctoral dissertation, Western Kentucky University]. <https://digitalcommons.wku.edu/diss/124>
- Einarsdóttir, J. (1998). The role of adults in children's dramatic play in Icelandic preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 87-106. <https://doi.org/10.1080/13502939885208261>
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Elkind, D. (1981). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Addison-Wesley Publishing Company.

- Elkonin, D. B. (1972). Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 10(3), 225-251.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Visor.
- Elkonin, D. B. (2005a). The psychology of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 11-21. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059245>
- Elkonin, D. B. (2005b). The subject of our research: The developed form of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 22-48. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059242>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Enz, B., & Christie, J. F. (1993). Teacher play interaction styles and their impact on children's oral language and literacy play. *Annual meeting of the national reading conference, ED 366 015*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366015.pdf>
- Erden, F. (2019). Oyun kuramları. M. Ören (Ed.), *Çocuk ve oyun içinde* (s.24-45). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/361164>
- Ertürk-Kara, H. G., Güler-Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). Çocuklarda öz düzenlemeyi desteklemek için sınıf ortamının düzenlenmesi ve kullanılabilir stratejiler. *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme: İzleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri içinde* (s. 61-100). Anı Yayıncılık.
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan K. C., Manz, P. H., Canning, S., & Debnam, D. (1995) Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income

- children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 105–20. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90028-4](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90028-4)
- Farran, D. C., & Son-Yarbrough, W. (2001). I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 245-262. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00100-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00100-4)
- Fein, G., & Rivkin, M. (1986). *The young children at play: Reviews of research*. NAEYC.
- Fetters, M. D. (2018). Six equations to help conceptualize the field of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 12(3), 262-267. <https://doi.org/10.1177/1558689818779433>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play—teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Paik, M. C. (2013). *Statistical methods for rates and proportions* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). Adult roles in free play. In *Play and child development* (pp.130-170). Pearson.
- Fung, C. K. H., & Cheng, D. P. W. (2012). Consensus or dissensus? Stakeholders' views on the role of play in learning. *Early Years*, 32(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.599794>
- Garvey, C., & Berndt, R. (1977). The organization of pretend play. *ISAS: Catalog of Selected Documents in Psychology*, 7.

- Gaviria-Loaiza, J., Han, M., Vu, J. A., & Hustedt, J. (2017). Children's responses to different types of teacher involvement during free play. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 4-19. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i3.17890>
- Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Barker, J., Sarama, J., Clements, D. H., & Layzer, C. (2019). Play it high, play it low: Examining the reliability and validity of a new observation tool to measure children's make-believe play. *American Journal of Play*, 11(2), 183-221.
- Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp. 73-100). Academic Press.
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (6. baskı). (A. Ersoy, & P. Yalçinoğlu, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2011, 4. baskı).
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Göncü, A., & Kessel, F. (1984). Children's play: A contextual-functional perspective. *New Directions for Child Development*, 25, 5-22.
- Grigoropoulos, I. (2023). Greek early childhood educators' engagement practices and facilitative roles during free play. *Contemporary School Psychology*, 27(1), 19-28. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00400-6>
- Gronlund, G. (2010). *Developmentally appropriate play: Guiding young children to a higher level*. Redleaf Press.
- Gronlund, G. (2012). *Planning for play, observation, and learning in preschool and kindergarten*. Redleaf Press.
- Gülay-Ogelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.

- Güler, T. (2010). Erken çocukluk döneminde "Oyun Planlama" modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32 (143), 117-128.
- Gülhan, M. (2019). *Play in early childhood education: An examination of teacher roles during free playtime* [Master dissertation, Middle East Technical University]. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12624051/index.pdf>
- Gündoğdu, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna bakış açılarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 843-855. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1162957>
- Güneş, G., & Tuğrul, B. (2012). A play, tens of teachers and hundreds of their ideas about child who doesn't play. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 2025-2030.
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2010). Strong foundation through play-based learning. *Psychological Science and Education*, 3, 58–64.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hellendoorn, J., Van der Kooij, R., & Sutton-Smith, B. (1994). *Play and intervention*. SUNY Press.
- Irizarry, G. (2019). *Teachers' perspectives and play-based learning in kindergarten classrooms* (Publication No. 27665675) [Doctoral dissertation, Northeastern University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Işık, Ş. (Ed.). (2015). *Eğitim psikolojisi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods*, 18(1), 3-20.

- Ívrendi, A. (2017). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson Education.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development* (2nd ed.). Longman.
- Johnson, R. B. (2012). Dialectical pluralism and mixed research. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 751-754.
- Johnson, R. B. (2017). Dialectical pluralism: A metaparadigm whose time has come. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 156-173.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Teachers College Press.
- Jones, E., & Reynolds, G. (2011). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. (2nd ed.). Teachers College Press.
- Jung, E., & Jin, B. (2014). Future professionals' perceptions of play in early childhood classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 358-376.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2014.913277>
- Kalkusch, I., Jaggy, A. K., Burkhardt-Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F., & Perren, S. (2022). Fostering children's social pretend play competence and social skills through play tutoring: What is the mechanism of change? *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 461-471. <https://doi.org/10.1177/01650254221108163>
- Kandemir, M. (2015). Bilişsel gelişim. Ş. Işık (Ed.), *Eğitim psikolojisi içinde* (3. baskı, s. 109-131). Pegem Akademi.

- Karan, S. (2019). *Eğitimde araç geliştirme* (7. baskı). İzge Yayıncılık.
- Karlsen, L., Rydland, V., Solheim-Buøen, E., Vandell, D. L., & Lekhal, R. (2024). The factor structures of the Classroom Assessment Scoring System Pre-K and Mature Play Observation Tool in multi-ethnic Norwegian early childhood centers. *Journal of Early Childhood Research*, 22(1), 106-121.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge University Press.
- Kaya, İ. (2019). X, Y, Z kuşaklarının çocukluk oyunlarının incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 14, 313-326. <https://doi.org/10.16947/fsmia.667318>
- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In *The SAGE handbook of innovation in social research methods* (pp. 562-589). SAGE Publications.
- Koçyiğit, S., & Fırat, Z. (2020). Anaokullarında uygulanan oyun zamanı etkinliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 207-228. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.749388>
- Kurt, Ş. H. (2022). Okul öncesi sınıflarında oyun zamanı: Öğretmen ve çocuğun başlattığı etkileşimler bağlamında öğretmen rolleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 176-192. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1114130>
- Lemay, L., Parent, A. S., Bouchard, C., Duval, S., & Montminy-Sanschagrın, N. (2022). A closer look at the maturity of make-believe play in Quebec's kindergarten to inform the design of a professional development program. In *Teacher education and play pedagogy* (pp. 9-26). Routledge.
- Leong, D. (2012, Ekim). "The characteristics of intentional, mature, make-believe play: How play influences development [Sesli]. <https://toolsofthemind.org/about/past-presentations/>

- Leong, D. (2014, Kasım). "Executive Function" and play in young children [Sesli]. <https://www.publicradiotulsa.org/studiotulsa/2014-11-25/a-conversation-with-education-expert-deborah-leong-executive-function-and-play-in-young-children>
- Leong, D. J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Child*, 29, 28-34.
- Leong, D. J., & Bodrova, E. (2015). Vygotskian and post Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Levin, D.E. (2013). *Beyond remote control childhood: Teaching young children in the media age*. NAEYC.
- Levin, D. E. (2015). Technology play concerns. In *Play from birth to twelve* (pp. 225-232). Routledge.
- Levin, D. E. (2018, 23 Nisan). Changing times, changing play: Promoting quality play today! <http://www.truceteachers.org/truce-blog/changing-times-changing-play-promoting-quality-play-today> adresinden 20 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır.
- Linn, S. (2008). *The case for make believe: Saving play in a commercialized world*. The New Press.
- Lu Soo Ai, T (2007). *The effects of an enriched environment and teacher intervention on the dramatic and sociodramatic play of children* [Doctoral dissertation, Durham University]. <http://etheses.dur.ac.uk/2482/>
- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.
- Marcolino, S., Barros, F. C. O. M. D., & Mello, S. A. (2014). A teoria do jogo de Elkonin ea educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 97-104.
- Marinova, K., Dumais, C., & Leclair, É. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique: réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de

l'éducation préscolaire. *Revue Internationale De Communication Et Socialisation*, 7(1-2), 128-154.

Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1

Maxwell, J. A. (2022). *Nitel araştırma tasarımı etkili bir yaklaşım* (M. Çevikbaş, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2013, 3. baskı).

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.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2009, 3. baskı).

Metin-Aslan, Ö. (2017). 36-71 aylık çocuklar için oyun davranış ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 897-910.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi* (4. baskı). (S. Akbaba Altun ve A., Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 1994, 2. baskı).

Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi*. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_08/09141030_OZEL_OYRETY_M_KURUMLARI_STANDARTLAR_YONERGESY_08.08.2023.pdf

Mottweiler, C. M., & Taylor, M. (2014). Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 277. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036083>

- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 137-169.
- Paley, V. G. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play*. University of Chicago Press.
- Okatan, Ö., & Tagay, Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğı tanıma ve değerlendirme yöntemi olarak oyuna ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2140-2164. <https://doi.org/10.17679/inuefd.892681>
- Olfman, S. (Ed.). (2003). *All work and no play: How educational reforms are harming our preschoolers*. Greenwood Publishing Group.
- Önder, A., & Arslan-Çiftçi, H. (Eds.). (2017). *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdemir, A., & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308.
- Özgünlü, M., & Veziroğlu-Çelik, M. (2018). Okul öncesi eğitimde yapılandırılmamış oyuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1691-1700. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2389>
- Özözen-Danacı, M. (Ed.). (2017) *Eğitimde araç gereç geliştirme* (2. baskı). Eğiten Kitap.
- Öztabak, M. E. (2017). Eğitsel araç gereçlerin geliştirilme aşamaları ve özellikleri. M. Özözen-Danacı (Ed.), *Eğitimde araç-gereç geliştirme* içinde (2. baskı, s. 93-205). Eğiten Kitap.
- Öztürk-Aynal, Ş. (Ed.). (2017). *Okul öncesi eğitimde materyal tasarımı*. Eğiten Kitap.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. baskı). (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2001, 3. baskı).
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 162-175.
- Perren, S., Sticca, F., Weiss-Hanselmann, B., & Burkhardt-Bossi, C. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level? *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 205-219.
<https://doi.org/10.1177/1476718X19849248>
- Plano-Clark, V. L. (2016). *Grit within the context of career success: A mixed methods study* [Doctoral dissertation, Cincinnati University].
http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ucin1459439680
- Plano-Clark, V. L. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-111.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.007>
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393.
<https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>
- Ramazan, O., Arslan-Çiftçi, H., & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182258>
- Randima-Rajapaksha, P. L. N. (2016). Scaffolding sociodramatic play in the preschool classroom: The teacher's role. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 689-694. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n4p689>

- Rosen, L. D., Lim, A. F., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J. M., Mendoza, J. S., & Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens, and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior*, *35*, 364-375. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.036>
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (1993). Descriptive observations of adults' facilitation of literacy in young children's play. *Early Childhood Research Quarterly*, *8*(1), 77-97.
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (2. baskı). (A. Tüfekci-Akcan, & S.N. Şad, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2016, 3. baskı).
- Sandberg, A., & Samuelsson, I. P. (2003). Preschool teachers' play experiences then and now. *Early Years Education: Policy and Practice in Early Education and Care*, *5*(1), 373-395.
- Santrock, J. W. (2009). *Children* (11. baskı). Michael Sugarman.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, *8*(2), 23-74.
- Schoonenboom, J. (2022). Developing the meta-inference in mixed methods research through successive integration of claims. In *Routledge Handbook for Advancing Integration in Mixed Methods Research*. Taylor & Francis. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/53964>
- Schwait, L. (2020). *An examination of educators' beliefs about mature play in connection with theory of learning and its practice in the kindergarten classroom* (Publication No. 27836160) [Doctoral dissertation, Widener University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agostino, H., & DeLong, R. (2009). Children's pastimes and play in sixteen nations: Is free-play declining? *American Journal of Play*, 1(3), 283-312.
- Singer, E., Naderend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: Preschool children*. John Wiley and Sons.
- Smirnova, E. O., & Gudareva, O. V. (2017). The state of play activity among today's preschoolers. *Journal of Russian & East European Psychology*, 54(3), 252-270. <https://doi.org/10.1080/10610405.2017.1393291>
- Stagnitti, K. (2007). *Child-initiated pretend play assessment*. Co-ordinates Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Stanton-Chapman, T. L. (2015). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: The role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, 43, 99-107. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0635-8>
- Şentürk-Kara, E. (2021). *A'dan Z'ye görüşme: Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemi teori-uygulama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taylor, M., Sachet, A. B., Maring, B. L., & Mannering, A. M. (2013). The assessment of elaborated role-play in young children: Invisible friends, personified objects, and pretend identities. *Social Development*, 22(1), 75-93. <https://doi.org/10.1111/sode.12011>

- Tekindal, S. (2021). *Nitel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel Yayıncılık.
- Tok, E. (2022). Early childhood teachers' roles in fostering creativity through free play. *International Journal of Early Years Education*, 30(4), 956-968. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1933919>
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>
- Trawick-Smith, J. (1998). Why play training works: An integrated model for play intervention. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2), 117-129.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2010). Untangling teacher–child play interactions: Do teacher education and experience influence “Good-Fit” responses to Children's play? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 106-128. <https://doi.org/10.1080/10901021003781148>
- Trawick-Smith, J., DeLapp, J., Bourdon, A., Flanagan, K., & Godina, F. (2023). The influence of teachers, peers, and play materials on dual language learners' play interactions in preschool. *Early Childhood Education Journal*, 51(5), 863-873. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01350-1>
- Tsai, C. Y. (2015). Am ı interfering? Preschool teacher participation in children play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1028-1033. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031212>
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen-Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2388>
- Tuğrul, B., Menekşe, B., Uludağ, G., Metin-Aslan, Ö., Sevimli-Çelik, S., & Sözer-Çapan, A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198. <https://doi.org/10.24315/tred.426421>

- Tuğrul, B., Metin-Aslan, Ö., Ertürk, H. G., & Özen-Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116. <https://doi.org/10.17679/iuefd.05509>
- Uluğ, E. (2016). Oyun kuramları. H. Gülay-Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış açısı içinde* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Ünal, F., Kök, E. E., & Pınar, Y. (2017). Öğretmenlerin penceresinden oyun ve eğitim programlarında oyuna yer verme durumları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 731-746.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405.
- Van-Hoorn, J. L., Monighan-Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. R. (2015). *Play at the center of the curriculum* (6th ed.). Pearson.
- Villasin, K. (2020). *Play: A qualitative case study exploring play in the kindergarten classroom: A teacher's perspective, a teacher's practice* (Publication No. 27959322) [Doctoral dissertation, Aurora University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Vu, J. A., Han, M., & Buell, M. J. (2015) The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 444-460, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087144>
- Vygotsky, L. S. (1930). *Pedologiya podrostka [Paedology of the adolescent]*. Izdatel'stvo BZO pri pedfake 2 MGU.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Winsler, A. (2003). Introduction to special issue: Vygotskian perspectives in early childhood education: Translating ideas into classroom practice. *Early Education & Development*, 14(3), 253-270. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1403_1
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yang, O. S. (2000). Guiding children's verbal plan and evaluation during free play: An application of Vygotsky's genetic epistemology to the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 28, 3-10.
- Yang, Y. (2013). A qualitative study of teachers' involvement in children's play. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4(4), 1244-1251. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0165>
- Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, B. (2019). İki ve üç boyutlu araç gereçlerin hazırlanması ve uygulanması. E. Ültay, & N. Ültay (Ed.), *Okul öncesi eğitim için öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* içinde (2. baskı, s. 112-151). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayınları.
- Yıldız, F., Yıldız-Bıçakçı, M., & Aral, N. (2018). Bilişsel gelişim (3-6 yaş). F. Turan, & A. i. Ültay (Ed.), *Okul gelişimi 2: Okul öncesi dönemde gelişim* içinde (s. 38-51). Hedef CS Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study reseach desing and methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Zigler, E. F., & Bishop-Josef, S. J. (2006). The cognitive child versus the whole child: Lessons from 40 years of Head Start. In D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 15-35). Oxford University Press.

EK-A: Demografik Bilgi Formu

1) Cinsiyetiniz

Erkek () Kadın ()

2) Yaşınız

20-25 yaş () 26-31 yaş () 32-37 yaş () 38-43 yaş () 44 yaş ve üzeri ()

3) Öğrenim durumunuz

Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans ve üzeri ()

4) Mezun olduğunuz program

Okul Öncesi Eğitimi () Çocuk Gelişimi ()

5) Kıdem yılınız

5 yıl ve daha az () 6-11 yıl () 12-17 yıl () 18-23 yıl () 24 yıl ve üzeri ()

6) Görev yaptığınız kurum türü

Devlet () Özel ()

7) Görev yaptığınız okul türü

Anaokulu () Anasınıfı () Uygulama Sınıfı () Diğer ()

8) Çalıştığınız yaş grubu

36-48 ay () 48-60 ay () 60-72 ay ()

9) Sınıfınızdaki çocuk sayısı

5-10 () 11-16 () 17-22 () 23-28 () 29 ve üzeri ()

EK-B: Olgun Oyun Gözlem Ölçeği Kullanım İzni

11.04.2022 20:37

Gmail - MPOT Reliability Certificate



selin karaman <selinkarama@gmail.com>

MPOT Reliability Certificate

Carrie Germeroth <Carrie.Germeroth@marzanoresearch.com>
 Alıcı: selin karaman <selinkarama@gmail.com>

11 Nisan 2022 17:05

Hello Selin,

Congratulations! You passed MPOT reliability with a score of 83% on your third video. Your score report is attached. You will notice a few items allow for "adjacent" accuracy versus "exact" accuracy for reliability purposes. This is because we are considering that it can be hard to tell a few items from the video or due to the length of the video. Your certification is valid through April 11, 2023, at which time you would need to retake the reliability test.

Thank you and let me know if you have any questions. I look forward to hearing how your research progresses.

Carrie

Carrie Germeroth, Ph.D.

Managing Senior Researcher

720.463.3600 x 121 | marzanoresearch.com

Denver, CO + Portland, OR



[Ayrıntıların metin gizlendi]

S. Karaman Reliability Score Report 2.pdf
166K

EK-C: Olgun Oyun Gözlem Ölçeği (OOGÖ)

Olgun Oyun Gözlem Ölçeği (OOGÖ)

Yönergeler:

Tüm oyun süresi boyunca gözlem yapınız.

Gözlem formuna notlar alınız.

Puanlama için gözlem notlarınızı kullanınız.

Gözlem Numarası	
Tarih	
Şehir	
Kurum Türü	Resmi () Özel ()
Okul Türü	Anaokulu () Anasınıfı ()
Okul Adı	
Sınıf Adı	
Öğretmen Adı	
Yaş Grubu	36-48 () 48-60 () 60-72 ()
Sınıf Mevcudu	
Sınıftaki Çocuk Sayısı	
Merkez İsimleri	Blok () Dramatik Oyun () Fen () Kitap () Müzik () Sanat () Diğer:.....
Merkez Sayısı	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () Diğer:.....
Gözlemci Adı	
Gözlem Süresi	

Puanlama:

Boyut	Toplam
Çocuk Boyutu (Çocukların serbest oyun saatindeki oyun davranışları)	
Öğretmen Boyutu (Öğretmenin serbest oyun saatindeki davranışları)	
Toplam Puan	

1.1. Çocukların Oluşturduğu Materyaller (ÇOM)			
Notlar:			
1	2	3	4
Çocuklar tarafından gözle görülür şekilde oluşturulmuş materyaller yoktur.		Çocuklar, oyundaki rollerine uyacak şekilde 3-4 materyal oluştururlar veya materyallerin çocuklar tarafından oluşturulduğuna dair kanıtlar vardır.	Çocuklar, oyundaki rollerine uyacak şekilde 5 veya daha fazla materyal oluştururlar.
1.2. Çocuk Üst-Oyunu (ÇÜO)			
Notlar:			
1	2	3	4
Çocuklar, oyuna başlamadan önce veya oyunun herhangi bir aşamasında ne oynayacaklarını tarif etmezler/edemezler.			Çocuklar, 15 dakikadan daha uzun süre, oyun senaryosunun ne olacağını ve senaryonun nasıl ilerleyeceğini konuşurlar.
1.3. Oyun Etkileşimleri (OE)			
Notlar:			
1	2	3	4
Çocuklar tek başlarına oyun oynarlar.			
1.4. Çocukların Rol Yapma Oyunu (ÇRYO)			
Notlar:			
1	2	3	4
	Çocuklar rollerini 5-10 dakika boyunca sürdürebilirler.	Kurallara uyulur. Çocuklar kuralları uygular, başkalarına kuralları uygular ve genel olarak kuralların farkındadırlar.	
1.5. Oyun Sırasında Çocukların Rol Konuşmaları ve İletişimleri (ÇRKİ)			
Notlar:			
1	2	3	4
		Çocuklar, en az 5 kelime kullanırlar veya dil bariyerleri nedeniyle iletişim kurmak için jestleri kullanırlar.	
2.1. Planlanan Oyun Süresi (POS)			
Notlar:			
1	2	3	4
Planlanan oyun 30 dakika boyunca veya daha kısa süre kesintisiz olarak gerçekleşir.			Planlanan oyun bir saat boyunca veya daha uzun süre kesintisiz olarak gerçekleşir.
2.2. Öğretmen Müdahalesi (ÖM)			
Notlar:			
1	2	3	4
Öğretmen oyuna odaklanmaz.			Öğretmen, oyuna müdahale eder ve oyun rollerinde model olur.

EK D: Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Görüşme No:

Görüşülen Kişiyile İlgili Bilgiler:

Adı-Soyadı:

Çalıştığı Kurum:

Çalıştığı Yaş Grubu:

Görüşmeyle İlgili Bilgiler:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Yöntemi:

Kayıt Türü:

Görüşme süresi:

GİRİŞ

- Okul öncesi öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla bu araştırmayı yürütüyorum.
-
- Yapacağımız görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Eğer izin verirsiniz görüşmeyi kayıt altına almak istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha verimli bir şekilde kullanabilirim hem de vereceğiniz yanıtları daha ayrıntılı tutma fırsatını elde edebilirim.
-
- Şu ana kadar yaptığım açıklamalarla ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- İzniniz olursa görüşmeyi başlatmak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

- 1.
2. Çocuklar serbest oyun oynarken hangi rolünüzün/rollerinizin olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
3. Serbest oyun zamanında çocukların kendi oyunlarını planlamalarına yardımcı oluyor musunuz?
 - (Cevap evet ise) Nasıl yardımcı oluyorsunuz? Yardımcı olma nedeninizi açıklayabilir misiniz?
 - (Cevap hayır ise) Yardımcı olmama nedeninizi açıklayabilir misiniz?
- 4.
- 5.
6. Sizde bir okul öncesi öğretmeni çocukların olgun oyun oynayabilmesi için neler yapmalıdır? Siz neler yapıyorsunuz?
7. Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?

KAPANIŞ

Sormak istediğim sorular sona erdi.

Görüşmeden elde edilen bulguları 1 sayfada özetleyerek sizinle paylaşmak istiyorum. Bu dokümanı inceleyip geri bildirim verebilir misiniz?

İhtiyaç olması durumunda ek görüşmeler yapabilir miyiz?

Araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederim.

EK E: Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU		
Gözlem No: Gözlem Tarihi: Öğretmen Adı: Okul Adı: Sınıf Adı: Çalışılan Yaş Grubu: Sınıf Mevcudu: Sınıftaki Çocuk Sayısı: Merkezler: Serbest Oyun Saati: Serbest Oyun Süresi:		
Gözlemin Amacı: Gözlemin Kapsamı:		
SAAT	BETİMLEYİCİ NOTLAR	YANSITICI NOTLAR

EK-F: Okul Müdürü Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Saygıdeğer Okul Müdürü,

Kurumunuzun katılacağı bu çalışma, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olgun Oyuna İlişkin Görüşlerinin Oyundaki Öğretmen Rolü Çerçevesinde İncelenmesi" adıyla, Doç. Dr. Menekşe BOZ danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Selin KARAMAN tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Bu form araştırma koşulları hakkında sizi bilgilendirmek için hazırlanmıştır. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın izni ile gerçekleştirilecektir. Araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi'nden Etik Komisyon izni alınmıştır.

Araştırmanın Nedeni : Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırma Uygulaması: Görüşme Gözlem

Çalışmanın Amacı: Okul öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin görüşlerini oyundaki öğretmen rolü çerçevesinde incelemektir.

Bize nasıl yardımcı olmanızı isteyeceğiz ?

Araştırmayı onaylamanız durumunda, kurumunuz öğretmeni Elvan KURT ve sınıfındaki çocuklar serbest oyun saatinde gözlemlenecek olup gözlemler kamera ile kayıt altına alınacaktır.

Katılım: Bu araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır.

Riskler: Bu araştırma; sınıf öğretmeni, çocuklar ve kurumunuz için herhangi bir risk faktörü taşımamaktadır. Kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak araştırmanın uygulama sürecinde herhangi bir nedenden ötürü rahatsızlık hissederseniz çalışmadan rahatlıkla geri çekilebilirsiniz.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik yüksek bir öncelik olacaktır. Kamera kayıtlarıyla elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Bilgiler üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Elde edilen veriler kimlik bilgilerinin saklı tutulması suretiyle bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Çalışma sırasında toplanan kamera kayıtları güvenilir ortamda saklanacak olup çalışma sonrasında imha edilecektir.

İletişim: Araştırmayı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Lütfen aşağıdaki iletişim adresinden bana ulaşmak için tereddüt etmeyiniz.

Saygılarımla...

Araştırmacı :

Adı Soyadı: Öğr. Gör. Selin KARAMAN
Adres: Sinop Ayancık Meslek Yüksekokulu
Tel:
E-posta:
İmza:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmanın kurumumda uygulanmasını kabul ediyorum.

Tarih :

Okul Müdürü

Ad Soyad:

Tel :

İmza :

EK-G: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Saygıdeğer Okul Öncesi Öğretmeni,

Katılacağınız bu çalışma, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olgun Oyuna İlişkin Görüşlerinin Oyundaki Öğretmen Rolü Çerçevesinde İncelenmesi" adıyla, Doç. Dr. Menekşe BOZ danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Selin KARAMAN tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Bu form araştırma koşulları hakkında sizi bilgilendirmek için hazırlanmıştır. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi'nden Etik Komisyon izni alınmıştır.

Araştırmanın Nedeni : Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırma Uygulaması: Görüşme Gözlem

Çalışmanın Amacı: Okul öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin görüşlerini oyundaki öğretmen rolü çerçevesinde incelemektir.

Bize nasıl yardımcı olmanızı isteyeceğiz ?

Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda serbest oyun saatinde siz ve sınıftaki çocuklar gözlemlenecek olup gözlemler kamera ile kayıt altına alınacaktır.

Katılım: Bu araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır.

Riskler: Bu araştırma; sizin için herhangi bir risk faktörü taşımamaktadır ve kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmadan rahatlıkla geri çekilebilirsiniz.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik yüksek bir öncelik olacaktır. Katılımınızla ve kamera kayıtlarıyla elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Bilgileriniz üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Elde edilen veriler kimliğinizin saklı tutulması suretiyle bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Çalışma sırasında toplanan kamera kayıtları güvenilir ortamda saklanacak olup çalışma sonrasında imha edilecektir.

İletişim: Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Lütfen aşağıdaki iletişim adresinden bana ulaşmak için tereddüt etmeyiniz.

Saygılarımla...

Araştırmacı :

Adı Soyadı: Öğr. Gör. Selin KARAMAN
Adres: Sinop Ayancık Meslek Yüksekokulu
Tel:
E-posta:
İmza:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Tarih :

Katılımcı:

Katılımcının Adı Soyadı:

Tel :

İmza :

EK-H: Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Değerli Anne ve Babalar,

Katılacağınız bu çalışma, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olgun Oyuna İlişkin Görüşlerinin Oyundaki Öğretmen Rolü Çerçevesinde İncelenmesi" adıyla, Doç. Dr. Menekşe BOZ danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Selin KARAMAN tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Bu form araştırma koşulları hakkında sizi bilgilendirmek için hazırlanmıştır. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi'nden Etik Komisyon izni alınmıştır.

Araştırmanın Nedeni : Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırma Uygulaması: Görüşme Gözlem

Çalışmanın Amacı: Okul öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin görüşlerini oyundaki öğretmen rolü çerçevesinde incelemektir.

Bize nasıl yardımcı olmanızı isteyeceğiz ?

Araştırmaya çocuğunuzun katılmasını kabul etmeniz durumunda, serbest oyun saatinde çocuğunuz gözlemlenecek olup gözlemler kamera ile kayıt altına alınacaktır.

Katılım: Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür.

Riskler: Bu araştırma; çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki, risk faktörü taşımamaktadır ve kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Ayrıca katılım sırasında herhangi bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse çalışmadan çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek; çocuğunuzun başarısını, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkisini etkilemeyecektir ve çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik yüksek bir öncelik olacaktır. Çalışmada çocuklardan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Çocuğunuzun katılımıyla ve kamera kayıtlarıyla elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Bu bilgiler üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Elde edilen bilgiler, çocuğunuzun kimliğinin saklı tutulması suretiyle bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Çalışma sırasında toplanan kamera kayıtları güvenilir ortamda saklanacak olup çalışma sonrasında imha edilecektir.

İletişim: Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Lütfen aşağıdaki iletişim adresinden bana ulaşmak için tereddüt etmeyiniz.

Araştırmacı :

Adı Soyadı: Öğr. Gör. Selin KARAMAN
Adres: Sinop Ayancık Meslek Yüksekokulu
Tel:
E-posta:
İmza:

Velisi bulunduğum'in
yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Velî Adı Soyadı :

Tel :

EK I: Öğretmen Onam Formu

ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Saygıdeğer Okul Öncesi Öğretmeni,

Katılacağımız bu çalışma, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olgun Oyuna İlişkin Görüşlerinin Oyundaki Öğretmen Rolü Çerçevesinde İncelenmesi” adıyla, Doç. Dr. Menekşe BOZ danışmanlığında, Hacettepe Üniversitesi/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Selin KARAMAN tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Bu form araştırma koşulları hakkında sizi bilgilendirmek için hazırlanmıştır. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nun ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi'nden Etik Komisyon izni alınmıştır.

Araştırmanın Nedeni : Tez çalışması

Araştırma Uygulaması : Gözlem ve görüşme

Çalışmanın Amacı : Okul öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin görüşlerini oyundaki öğretmen rolü çerçevesinde incelemektir.

Bize nasıl yardımcı olmanızı isteyeceğiz ?

Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda, demografik bilgi formunu doldurmanız beklenmektedir. Ayrıca gönüllü olmanız durumunda serbest oyun saatinde siz ve sınıfınızdaki çocuklar gözlemlenecek ve gözlemler gözlem formu ile kayıt altına alınacaktır. Ardından sizlerle görüşmeler yapılacak ve görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınacaktır.

Katılım: Bu araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır.

Riskler: Bu araştırma; sizin için herhangi bir risk faktörü taşımamaktadır ve kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmadan rahatlıkla geri çekilebilirsiniz.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik yüksek bir öncelik olacaktır. Katılımlarınızla elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Bilgileriniz üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Elde edilen veriler kimliğinizin saklı tutulması suretiyle bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır.

İletişim: Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Lütfen aşağıdaki iletişim adresinden bana ulaşmak için tereddüt etmeyiniz.

Saygılarımla...

Araştırmacı :

Adı Soyadı: Öğr. Gör. Selin KARAMAN
Adres: Sinop Ayancık Meslek Yüksekokulu
Tel:
E-posta:
İmza:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmanın,

Gözlem aşamasına katılmayı kabul ediyorum. ()

Gözlem aşamasında sınıf boşken resimlerin ve videoların çekilmesini kabul ediyorum.

Görüşme aşamasına katılmayı kabul ediyorum. ()

Tarih :

Katılımcının Adı Soyadı:

Tel :

İmza :

EK İ: Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Değerli Anne ve Babalar,

Katılacağımız bu çalışma, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olgun Oyuna İlişkin Görüşlerinin Oyundaki Öğretmen Rolü Çerçevesinde İncelenmesi” adıyla, Doç. Dr. Menekşe BOZ danışmanlığında, Hacettepe Üniversitesi/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Selin KARAMAN tarafından yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Bu form araştırma koşulları hakkında sizi bilgilendirmek için hazırlanmıştır. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi’nden Etik Komisyon izni alınmıştır.

Araştırmanın Nedeni : Tez çalışması

Araştırma Uygulaması: Gözlem

Çalışmanın Amacı: Okul öğretmenlerinin olgun oyuna ilişkin görüşlerini oyundaki öğretmen rolü çerçevesinde incelemektir.

Bize nasıl yardımcı olmanızı isteyeceğiz?

Araştırmaya çocuğunuzun katılımını kabul etmeniz durumunda serbest oyun saatinde çocuğunuz gözlemlenecek ve gözlemler gözlem formu ile kayıt altına alınacaktır.

Katılım: Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür.

Riskler: Bu araştırma; çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki, risk faktörü taşımamaktadır ve kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamada ayrılabilirsiniz. Ayrıca katılım sırasında herhangi bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse çalışmadan çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek; çocuğunuzun başarısını, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkisini etkilemeyecektir ve çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik yüksek bir öncelik olacaktır. Çalışmada çocuklardan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Çocuğunuzun katılımıyla elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Bu bilgiler üçüncü şahıslarla kesinlikle paylaşılmayacaktır.

İletişim: Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Lütfen aşağıdaki iletişim adresinden bana ulaşmak için tereddüt etmeyiniz.

Araştırmacı :

Adı Soyadı: Öğr. Gör. Selin KARAMAN
Adres: Sınop Ayancık Meslek Yüksekokulu
Tel:
E-posta:
İmza:

Velisi bulunduğum’in

yukarıda açıklanan araştırmaya katılımına izin veriyorum.

Velî Adı Soyadı:

Tel :

...../...../.....

İmza:

EK J: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 18/05/2022
Sayı: E-35853172-300-00002179905
00002179905



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002179905
Konu : Selin KARAMAN Hk. (Etik Komisyon İzni)

18.05.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.04.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002152432 sayılı yazımız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi doktora programı öğrencilerinden **Selin KARAMAN**'ın **Dr. Öğr. Üyesi Menekşe BOZ** danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olgun Oyuna İlişkin Görüşlerinin Oyundaki Öğretmen Rolü Çerçevesinde İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **10 Mayıs 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK K: MEB İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Tarih: 14/12/2022 14:55
Sayı: E-605.01-00002571665



Sayı : E-49614598-605.01-65776690
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

13.12.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 No.lu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 02/12/2022 tarihli ve E-51944218-301.11-00002549787 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Selin KARAMAN'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olgun Oyuna İlişkin Görüşlerinin Oyundaki Öğretmen Rolü Çerçevesinde İncelenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğretmen, okul yöneticileri ve velilerin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının yüz yüze ve <http://meb.ai/UqWe6Wz> adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek:

- 1-Onaylı Veri Toplama Araçları (22 Sayfa)
- 2- Ayse Başvurusu (2 Sayfa)
- 3-İzin Belgeleri (21 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Aydın, Adıyaman, Adana, Ankara, Antalya
Burdur, Denizli, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir,
Hatay, Hakkari, İstanbul, İzmir, Kastamonu,
Kayseri, Malatya, Mardin, Mersin, Muğla, Muş,
Samsun, Sinop, Şanlıurfa, Tekirdağ ve Van,
Valiliğine (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:

Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Adres : Millî Eğitim Bakanlığı 4/A

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 413 27 51

Bilgi için: Fatma TABALU

E-Posta: sgb_arastirmaizininleri@meb.gov.tr

Unvan : Şube Müdürü

Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.sgb.gov.tr

Faks: 3124196401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **f4a0-d418-3e27-b50f-fa75** kodu ile teyit edilebilir.

EK L: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

27/03/2024

(İmza)

Selin KARAMAN

EK-M: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

22/03/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmenlerinin Olgun Oyuna İlişkin Uygulamalarının ve Görüşlerinin Oyundaki Öğretmen Rolü Çerçevesinde İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
22/03/2024	281	429.071	01/02/2024	%6	2327663804

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Selin Karaman
Öğrenci No.: N17149399
Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Okul Öncesi Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Menekşe BOZ

EK-N: Thesis/Dissertation Originality Report

22/03/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Basic Education

Thesis Title: An Examination of Early Childhood Education Teachers' Practices and Opinions on Mature Play Within the Framework of the Teacher's Role in the Play

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
22/03/2024	281	429.071	01/02/2024	%6	2327663804

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Selin Karaman
Student No.: N17149399
Department: Basic Education
Program: Preschool Education Program
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Doç. Dr. Menekşe BOZ

EK-O: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

27 /03 /2024

(imza)

Selin KARAMAN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezimin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

