

Anaokullarında Uygulanan Oyun Zamanı Etkinliklerinin İncelenmesi*

Sinan Koçyiğit 

Zehra Saadet Fırat  

Atf: Koçyiğit, S. ve Fırat, Z. S. (2020). Anaokullarında uygulanan oyun zamanı etkinliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 207-228. doi: doi:10.30900/kafkasegt.749388

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:08.06.2020

Kabul Tarihi:19.08.2020

Öz

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanını planlama, oyunu başlatma ve sürdürme, oyunda üstlenilen roller ve oyun zamanını sonlandırma süreçlerine yönelik yaptıkları faaliyetlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu gönüllü ve işbirliğine açık Erzurum ili merkezinde resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 14 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak düzenlenmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem kayıt çizelgesi ile elde edilmiştir. Gözlemler, öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Her öğretmen için aynı hafta içerisinde iki kez oyun zamanı süreleri gözlemlenmiştir. Gözlemlerin tamamlanmasının ardından öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerden randevu alınarak, okul ortamında uygun bir alanda yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20-30 dakika arasında sürmüştür. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin oyun zamanı süreçlerinin gözlemlerinden ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar birlikte incelendiğinde öğretmenlerin oyun zamanına yönelik planlama yapıldığına ilişkin verdikleri yanıtlar gözlemlerde ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin görüşmelerde çocuklarla oyun oynadıkları, onlar davet ettiklerinde katıldıkları yanıtları kaydedilmiş ancak gözlemler boyunca öğretmenlerin etkin şekilde oyun oynamadıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, oyun zamanı, okul öncesi öğretmeni, anaokulu.

Abstract

This study aimed to examine preschool teachers' activities in regards to planning, initiating, continuing and ending play time as well as their roles during playtime. Case study, one of the qualitative research models, was used in the study. The study group consisted of 14 voluntary preschool teachers, who were open to cooperation, employed in state certified private kindergartens in the center of Erzurum. Purposeful convenient sampling method was used to determine the study group. The study data were collected in the spring term of 2018-2019 academic year by using an observation chart and a semi-structured interview form prepared by the researchers in line with expert opinion. Observations were carried out in teachers' classes and playtime periods were observed twice within the same week for each teacher. After the observations were completed, interviews were held with the teachers. Interviews were organized in a suitable area in the school setting by first making appointments with the teachers. Interviews lasted for about 20-30 minutes. The obtained data were analyzed through descriptive analysis. Examination of the results obtained from observing teachers' play time processes and results obtained from the interviews showed that the responses provided by the teachers during the interviews regarding the planning of playtime were not consistent with the behaviors they displayed during the observations. Although teachers stated in the interviews that they played games with the children and they joined the games when invited, the observations showed that they did not actively play with the children.

Key words: Preschool education, playtime, preschool teacher, kindergarten

*Bu çalışma 2-5 Ekim 2019 tarihinde Kars Kafkas Üniversitesinde gerçekleştirilmiş olan 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Oyuna ilişkin araştırmalar ve oyun için söylenenler eskiden beri süregelenlerdir. Oyun en temelde içten motive edici, zevkli, özgürce seçilmiş, gerçekte olmayan, aktif katılımın olduğu, hayal kurduran ve yaratıcı, değişken, yoğun olarak şu an içinde olan ve araçlardan daha fazla içerikle ilgili bir eylemdir (Piaget, 1962, aktaran, Ashiabi, 2007). Huizinga, oyun için boş zamanlarda gönüllü yapılan, günlük yaşamdan çıkıldığının farkında olunan, bir kazanç ya da çıkar beklemezsiniz, kendine özgü kuralları, başlangıcı ve sonu olan bir uyum eylemi olduğunu ifade etmektedir (Huizinga, 1995, aktaran And, 2007). Ayrıca oyun başka kuramcılar tarafından pek çok kez tanımlanmış ve klasik, dinamik ve bilişsel oyun olarak türler içine yerleştirilmeye çalışılmıştır. Fazla enerji atımı, rahatlama ya da eğlenme, geleceğe hazırlanma, bağlantılar kurma, geçişler yapma, içgüdüsel ya da bilişsel gelişime dayalı olarak oyunlar sınıflandırılmıştır (Sevinç, 2004). Tüm bu sınıflandırmaların yanı sıra oyun, bireyler için iyileştirici, geliştirici ve öğretici amaçlar taşımaktadır. Oyun, bireylerin iç dünyalarını yansıtan ve onların tanınmasına yardımcı olan bir araçtır. Oyun, çocukların ruhsal iyi olmalarının sağlanmasına, bilişsel becerilerinin desteklenmesine, kendinin farkına varma ve sorgulama yeteneklerinin ortaya çıkmasına, sosyal ve psikolojik olarak desteklenmesine olanak tanımaktadır (Tuğrul, 2017).

Oyun, çocukların sosyal ve fiziksel dünya hakkındaki anlayışını geliştirir, duygusal deneyimlerini zenginleştirir ve kendi öğrenmelerinin sahiplenilmesini ve kontrolünü güçlendirir (Borstein ve Lamb, 1992, aktaranJung, 2013). Oyun sırasında, çocuklar kendi yaratıcı dünyalarında esnek hareket ederler, eylemleriyle deneyler yaparlar ve gerçek dünyayı kontrol ederler. Çocuklar, oyun yoluyla akranları ve yetişkinler ile etkileşim kurarak sosyalleşir ve kültürlenirler. İletişim kurmayı, başkalarıyla duygu ve düşünce alışverişi yapmayı ve bakış açısı almayı öğrenirler (Manning-Morton ve Thorp, 2003). Sosyal açıdan bakıldığında oyun, çocukların çevreleriyle etkileşim kurarken bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlar (Göncü ve Gaskins, 2012). Özellikle öğretmenler çocuklar için iskele kurduklarında ve kolaylaştırdıklarında, oyun oynamak; okuma yazma, matematik ve fen gibi çocukların bilişsel ve akademik becerilerini desteklemede önemli bir role sahiptir (Sarama ve Clements, 2009). Oyun, aynı zamanda çocukların öğrenme davranışları, işlevsel becerileri, çalışan bellekleri, problem çözme yetenekleri ve düşünce esnekliği geliştirmelerine yardımcı olur (Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, 2007). Oyun, küçük çocuklar için gelişimsel olarak uygun bir öğrenme stratejisi olarak düşünülür (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2004). Erken çocukluk eğitimcilerine rehberlik edecek çerçevenin oluşturulmasından sorumlu olan Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC), bildirisinde oyun hakkında “Oyun, kendi kendini düzenleme, dil, biliş ve sosyal yeterlilik geliştirilmesi için önemli bir araçtır.” ifadelerine yer vermiştir (NAEYC, 2008).

Öğrenme merkezleri oyun zamanı süreciyle iç içe ve doğrudan ilişkili alanlardır. Okul öncesi öğretmenleri güne başlama zamanından sonra yaklaşık bir saat süreyle çocukların merkezlerde oynamalarına rehberlik eder, çocukların oyunlarını gözlemler, deneyimlerine eşlik eder ve oyun zamanını uygun şekilde sonlandırarak bir değerlendirme yaparlar. Öğrenme merkezlerinde oynayan çocuklar tercihlerini belirlemeyi ve günlerini planlamayı öğrenirler. Bununla birlikte oyun zamanı yalnızca sınıf ortamında değil bahçede açık havada da oynanabilmektedir (MEB, 2013). Serbest oyunlar çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda aynı zamanda eğitim programıyla ilişkili olacak şekilde günlük 30 dakika ile iki saat arasında değişebilmektedir. Çocukların deneyimleri, önceki bilgileri aracılığıyla yeni bir oyun kurmaları, bunu ilerletmeleri ve oyunun iç içe olması bu sürecin değişkenliğini belirlemektedir (Meran, 2019).

Okul öncesi eğitimde çocuklar hem planlı (bir etkinlik olarak) ve diğer eğitim etkinliklerinin oyunlaştırılarak yapılması hem de serbest oyun zamanı etkinlikleriyle oyun oynamaktadırlar. Bu yönüyle oyun, okul öncesi eğitimle iç içe geçmiş bir etkinliktir. Oyun ve hareket etkinliklerinde “yarı yapılandırılmış” veya “yapılandırılmış” oyunlara yer verilirken, oyun zamanı etkinlikleri “yapılandırılmamış oyun” üzerine kurulmuştur. Çocukların sınıf ortamında serbest oyun oynamalarına olanak sağlayan, uygun şekilde düzenlenmiş alanlar olan öğrenme merkezleri farklı malzeme ve materyal aracılığıyla çocukların yapılandırılmamış oyun oynamalarına yardımcı olmaktadır. Farklı amaçlara hizmet eden öğrenme merkezleri oyunların türüne, süresine, kaç kişiyle ve nasıl oynanacağına ilişkin ipuçlarını içermektedir (MEB, 2013).

Yapılandırılmamış oyun/serbest oyun; bireysel, eşli, küçük veya büyük grup hâlinde oynanan oyunlardır ve bu sırada çocuklar tamamen kişisel ilgi ve tercihleri doğrultusunda oynarlar. Nerede, kiminle, ne ile ve nasıl oynayacaklarına çocuklar karar verirler. Yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri; çocukların gelişiminin bütün boyutlarda desteklenmesini hedefleyen, öğretmen veya çocuk tarafından başlatılan, çocukların aktif katılımı ile sürdürülen, çocuk merkezli, açık uçlu bir süreç olarak işleyen yaratıcı oyun etkinliklerinden oluşan oyunlardır. Yapılandırılmış oyun etkinlikleri ise, çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemek amacıyla kuralları öğretmen tarafından belirlenmiş oyun etkinliklerine küçük veya büyük gruplarda katılımı sağlayan oyunlardır (MEB, 2013). Yapılandırılmış oyunlar, eğlenceli öğrenme ve akademik eğitimi ortadan kaldırmaz ancak öğrenmeyi teşvik eden etkinlikler yoluyla içerik öğretir. Serbest oyun ise, eğlenceli, gönüllü, esnek, hiçbir dışsal hedefi olmayan, çocuğun aktif katılımını ve genellikle inandırıcı bir unsuru içerir (Reed, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2012, aktaran Resnick, 2016). Öğretmenlerin oyun zamanı sürelerini boş zaman olarak algılamamaları, oyun zamanlarının da etkin ve verimli bir şekilde geçirilmesi için oyunun planlaması gerekmektedir (Güler, 2007). Oyun planlama modelinde zihinsel yapıların aktif olduğu, öğrenme merkezlerinde oyunların çocuklar tarafından kontrol edildiği, yürütüldüğü, öz düzenleme ve diğerlerini düzenleme becerilerinin edinildiği bilinmektedir (Güler, 2007).

Erken çocukluk eğitimcileri küçük çocuklar için uygun ve uyarıcı zenginliği olan bir ortam önerisinde bulunmakta aynı zamanda bir yetişkin desteği kurulmasının da gerekliliğine inanmaktadırlar. Ancak yetişkinler oyunda çocuklara rehberlik edici ya da destekleyici tepki gerektiren durumlarda pasif kalmaktadırlar. Bazı araştırmacılara göre oyunda pasif olmak çocukların gelişimlerine uygun bir davranıştır (Pellegrini ve Galda, 1993). Öte yandan erken çocukluk eğitiminde Vygotsky'nin yaklaşımları, yetişkinlerin, çocukların öğrenme potansiyelinin en üst düzeye çıkarılması için çocukların oyununda aktif fakat müdahaleci olmayan bir rol almaları gerektiğini önermektedir (aktaran Kontos, 1999).

Öğretmenlerin oyun zamanında çocuklarla birlikte oynarken gerçekleştirebileceği dört farklı öğretmen davranışı gözlemlenebilmektedir. Bunlar doğrudan ve dolaylı rehberlik, gözlem ve iletişimsizlik şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yapılan tüm davranışlar bu temaların içine yerleşebilmektedir. Doğrudan rehberlik; bir yetişkinin soru ya da fiziksel olarak yönlendirmesini, çocuğun belirli bir şekilde davranmasını ve bir görevi yerine getirmesini sağlayan tepkilerdir. Dolaylı rehberlik; bir yetişkinin belirli bir eylemi veya isteği bulunmaksızın, doğrudan veya dolaylı başka yollarla dayatması olmadan, çocuğun etkinliğini yönlendiren, geliştiren ve oyunun tamamen çocuğun kontrolünde kalabileceği bir davranış şeklidir. Gözlemci davranış; bir yetişkinin, çocuğun davranışlarına müdahale etmeden en az 15-25 saniye beklediği bir eylemdir. Oyunu gözleme ve kaydetme şeklindeki davranışlar ortaya çıkmaktadır. İletişimsizlik; bir yetişkinin, fiziksel veya sözlü olarak çocukla etkileşime girmediği ve çocuğu beş saniyeden fazla bir süre boyunca izlemediği davranış türüdür (Trawick-Smith ve Dziurgot, 2011).

Çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına ve gelişim durumlarına göre öğretmenler oyunları zenginleştirmek ve ilerletmek için geçici olarak farklı roller üstlenmektedirler. Ayrıca, oyun anındaki her duruma bağlı olarak öğretmenler, çocuklara verilen desteği en üst düzeye çıkarmak için yaratıcı olarak belirli roller almaktadırlar. Öğretmenler oyun sırasında arabulucu ya da bir gözlemci ve kaydedici olarak ilgisini oyunun anlaşılmasına yönelterek, çocukların öğrenmesini ve gelişimini destekleyecek uygun deneyimleri nasıl inşa edebileceğini tasarlayabilir. Gözlem, çocukların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Çocuğun oyununu planlamak, başlatmak ve genişletmek konusunda fikir verir. Öğretmen bir oyunda eş-oyuncu rolünü üstlenir ve çocuk oyununa aktif olarak katılır. Öğretmen çocukların oyunlarında yer aldığı onlar tarafından verilen yeni rol için model olur, oyunu ilerletme ve çocukların gelişmesini destekleyen fikirler sunar (Jones ve Reynold, 2015). Oyuna aktif katılmadığı zamanlarda öğretmen oyun grubunu yönlendirir, mekânı düzenler ve çocuklara rol dağılımlarını hatırlatır (Ashabi, 2007).

Kontos (1999) çalışmasında öğretmenlerin oyuna dahil olduklarında genellikle durumu yönetmek amacıyla bulduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğretmenler oyun geliştiricisi ya da oyun arkadaşı rollerini de almışlardır. Öğretmenler oyuna girdiklerinde yapılandırılmış ya da manüple edici bir tavır içerisinde oyunlarını sürdürmüşlerdir. Öğretmenin aktif katıldığı oyunlarda onların gözlemci, oyun destekçisi, yorumlayıcı, oyun eşi, kolaylaştırıcı, oyun lideri, güvenlikten

sorumlu ya da çatışma çözücü, oyun bitirici, çoklu yanıtlayıcı ve çoklu rol alıcı görevler üstlendikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin oyunda tartışma lideri, öykü anlatıcısı, sorgulayıcı, eğitim rehberi, öğrenme odaklı gözlemci ve karar verici rolleri üstlendikleri de belirtilmiştir (Jung, 2013; Saracho, 2002).

Öğretmenlerin çocukların doğal oyun ortamlarındaki rolleri çocukların nitelikli deneyimler yaşamalarını sağlamaktadır (Kontos, 1999; Saracho, 2002). Çocukların oyun ortamlarında bulunan öğretmenler onlara hem sosyal hem bilişsel bir destek sağlamaktadırlar. Çocuklar öğretmen eşliğinde oyun oynarken öğretmenler çocukları samimi olmaya, sevecen davranmaya, iltifat etmeye, gülümsemeye, paylaşmaya ve diğer prososyal davranış biçimlerini kullanmaya teşvik edebilirler. Howes, Hamilton ve Matheson (1994) çalışmalarında, öğretmenleriyle yakın ilişkili oyunlar oynayan çocukların diğer çocuklardan daha fazla prososyal davranış sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Ancak her oyun zamanı sürecinde öğretmen aktif oyuncu değildir. Öğretmen bazı durumlarda oyunu izler ve yönlendirir, farklı geçmişe sahip çocuklar arasında toplumsal bütünleşmeyi ve etkileşimleri teşvik eden stratejiler kullanabilir (Brown, Odom ve Conroy, 2001).

Öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılmaları eğlenceli etkileşimlere, işbirliğine ve duygusal açıdan zengin karşılıklı bir yarar ilişkisine dönüşmektedir. Etkileşim sürecinde öğretmenler ve çocuklar birbirlerinin ipuçlarını okur, karşılıklı değerlendirmeler yapar, kendi cevaplarını düzeltir ve oyun anında uyumlu olurlar. Öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılmalarının grubun sosyal etkileşimine ve bilişsel faaliyetlere olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Jung, 2013).

Oyunun çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerine ve beceri edinimlerine etkisi bilinmektedir. Literatürde ortaya konulmuş olan bulguların yanı sıra örtük olarak oyunda bir yetişkinin eşlik etmesi oyunun değerli olarak görülmesine, bir otorite olarak tanınan öğretmenin çocukla aynı seviyede, yan yana olmasına ve öğretmenin çocuklara oyun hakkındaki düşüncelerini hissettirmesine olanak sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan oyun zamanı süreçleri incelendiğinde öğrenme merkezleri (Demirci ve Şıvgın, 2017; Özsırkıntı, Akay ve Bolat, 2014), öğrenme merkezlerinin durumları (Ogelman ve Karakuzu, 2016; Ramazan, Aslan Çiftçi ve Tezel, 2018), çocukların merkez tercihleri (Aysu ve Aral, 2016; Çelebi, 2017) ve oyun türlerine odaklanılan çalışmalar (Çakır, 2011; Özdemir, 2014; Özyürek ve Kılınç, 2015) görülmektedir.

Oyun zamanı süreçlerinde öğrenme merkezleri kadar önemli bir diğer nokta ise öğretmenlerin oyun zamanı uygulamalarına dâhil olmalarıdır. Oyun zamanlarında öğretmenlerin çocukları desteklemeleri gerekmektedir. Ancak oyun zamanı süreçlerinde öğretmenlerin rollerinin neler olması gerektiği ve çocukların oyunlarına nasıl dâhil olacakları konusunda zorluklar yaşadıkları görülmüştür (Vu, Han ve Buell, 2015). Öğretmenlerin oyun zamanı süreçlerindeki oyunu başlatma, sürece dâhil olma ve üstlendiği roller ile oyunu sonlandırma süreçlerinin detaylı bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir. Öğretmenlerin oyun zamanı süreçlerindeki rolleri hakkındaki düşüncelerinin sınıf ortamındaki gözlemlerle desteklenmesi gerekmektedir. Zira özbildirime dayalı veri toplama süreçleri tek başına gerçek durumu ortaya koymada yetersiz kalabilmektedir. Bu açıdan çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanını planlama, oyunu başlatma ve sürdürme, oyunda üstlenilen roller ve oyun zamanını sonlandırma süreçlerine yönelik yaptıkları faaliyetlerin gözlem ve görüşme yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bilginin temeline katkı sağlamak, alana özgü uygulamalar geliştirmek, bir şeyin değerini belirlemek ve özel bir probleme ilişkin vurgu yapmak için planlanmaktadır (Merriam, 2013). Durum çalışmaları sınırlı bir sistemi derinlemesine betimlemek ve incelemektedir. Durum çalışmalarını diğer nitel çalışmalardan ayıran temel özelliği sınırlılığının olması ve ele alınan olgunun bir çerçeve içinde kalmasıdır (Creswell, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamındaki oyun eşlikçisi olarak rol almalarında durum çalışması kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesi, sınıf ortamında etkileşimli bir sürecin yakalanmasının sağlanmasından ve öğretmenlerin kendi deneyimlerini paylaşımlarına olanak verebilmesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin uygulamalarının ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması için olay ve durumlara farklı bakış açılarıyla ve bağlamlarda bakılması gerekmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde, olay, olgu ya da kişiler hakkında belirli bir amaç doğrultusunda gereken bilginin derinlemesine elde edilmesi sağlanmaktadır (Özdemir, 2010). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmanın yakın çevresi ve erişilmesi kolay olan gruptur. Nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Patton, 2014). Araştırma kapsamında gönüllü ve işbirliğine açık öğretmenlerle çalışılması sonuçları doğrudan etkilemektedir. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Kadın	Ö1-Ö14
	Erkek	-
Mesleki kıdem	1-5 yıl	Ö13, Ö14
	6-10 yıl	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11
	11-15 yıl	Ö6, Ö10
	16-20 yıl	Ö2, Ö4, Ö12
Mezun Olunan Program	Okul Öncesi Öğretmenliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
	Çocuk Gelişimi	Ö4
Mezuniyet Derecesi	Lisans	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
	Önlisans	Ö2
Çalışılan Kurum	Anaokulu	Ö1-Ö14
Eğitim Verilen Çocuk Grubunun Yaş Aralığı	3-4 yaş	Ö1, Ö6, Ö9
	4-5 yaş	Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö14
	5-6 yaş	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13

Çalışma grubu Erzurum ili merkezinde resmî bağımsız anaokullarında görev yapan 14 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerin tamamı kadındır. İki öğretmen 1-5 yıl arasında, yedi öğretmen 6-10 yıl arasında, iki öğretmen 11-15 yıl arasında ve üç öğretmen de 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Onüç öğretmen Okul Öncesi Öğretmenliği Programından mezunken bir öğretmen Çocuk Gelişimi Programından mezundur. Onüç öğretmen lisans mezuniyet derecesine sahipken bir öğretmen ön lisans mezuniyet derecesine sahiptir. Öğretmenlerin tamamının çalıştıkları kurum resmî bağımsız anaokuludur. Öğretmenlerden üçü 3-4 yaş, beşi 4-5 yaş ve altısı ise 5-6 yaş çocuk grubuna eğitim vermektedir.

Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında oyun zamanı rollerine ilişkin verilerin toplanmasında nitel araçlar kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme yoluyla toplanacak veriler için hazırlanan formlarla birlikte öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait sorular sorulmuştur. Kişisel bilgi formunda; öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları program, mezun oldukları eğitim derecesi, çalıştıkları kurum ve eğitim verdikleri çocukların yaş aralıklarına ilişkin bilgiler yer almıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve okul öncesi eğitimi alanında üç uzmandan görüş alınarak düzenlenmiş, gözlem kayıt çizelgesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak planlanmıştır.

Gözlem kayıt çizelgesi iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım araştırmacıların gözlem başlangıç saatleri ve gözlem tarihi ile öğretmenin kim olduğuna dair hatırlatıcı bilginin yer aldığı demografik bölüm olarak tanımlanmıştır. Oyun zamanına ayrılan süre, oyun zamanını başlatan ve sonlandıran bilgisi, oyun zamanını başlatma ve sonlandırma stratejileri ile öğretmen davranışlarının kaydedilmesi gereken eylem bölümü ikinci kısmı oluşturmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenler oyun zamanı hakkındaki genel fikirlerini, sınıf ortamında sıklıkla kullanılan öğrenme merkezi ve oyun türlerini, oyun zamanında kendi rollerini ve davranışlarını, karşılaştıkları sorunlar ve oyun zamanı sonu değerlendirmelerini içeren sorulara yanıt vermişlerdir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri 2018-2019 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde elde edilmiştir. Araştırmacılar çalışma için gönüllü öğretmenlerle işbirliği içerisinde girmişlerdir. Çalışmanın amacı öğretmenlere tam olarak açıklanmamıştır ve detaylı bilgi verilmemiştir. Yapılan çalışmanın sınıf ortamındaki yapılandırılmamış oyun zamanlarının izlenmesi olduğu söylenmiştir. Öğretmenlere gereken izinlerin alındığı ve etik sorun oluşturabilecek bir durumun olmadığı belirtilmiştir. Çalışmanın verilerinin anekdot kayıtlar halinde kağıt ve kalem yardımıyla kaydedileceği ve sınıf ortamında başka bir aracın olmadığı anlatılmıştır. Her öğretmen için aynı hafta içerisinde iki kez oyun zamanı süreleri gözlemlenmiştir. Araştırmacılar gözlem sürecinde sınıf ortamına ve öğretmen davranışlarına hiçbir şekilde müdahalede bulunmamıştır. Araştırmacılar gönüllü çalışma grubu içerisinde random yoluyla belirledikleri öğretmenlerin sınıflarında ilk gözlemleri tek yürütmüşlerdir. İkinci gözlemlerde her iki araştırmacı da sınıf ortamında yer almıştır. Böylece her öğretmenin sınıf ortamı iki araştırmacı tarafından bir kez görülmüştür. Öğretmenlerin başlangıçta süreç hakkında bilgilendirilmiş ancak gözlem günü için ön bilgilendirme yapılmamıştır. Araştırmanın birinci adımı olarak öğretmenlerin sınıflarında gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından sınıf ortamında kullanılmak üzere hazırlanan gözlem kayıt çizelgelerine öğretmenlerin oyun zamanını başlatması ve buna ayrılan süreler, çocukların merkezlere dağılımı ve öğretmenin rolü kaydedilmiştir. Gözlemlerin tamamlanmasının ardından öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar iki gözlemin sonunda öğretmenlerle sessiz ve uygun bir ortamda yüz yüze görüşme gerçekleştirmişlerdir. Görüşmeler, öğretmenlerden randevu alınarak, okul ortamında uygun bir alanda, öğretmenlerin isteğine bağlı olarak oniki öğretmen ses kayıt cihazı yardımıyla ve iki katılımcı için araştırmacıların yanıtları görüşme formuna yazması yoluyla yaklaşık 30 dakika süresince tamamlanmıştır. Araştırmacılar ilk olarak çalışmanın amacının ne olduğuna ilişkin tahminlerinin neler olduğu sorulmuştur ve elde edilen yanıtlara göre detaylı amaç açıklanmıştır. Onların sınıf ortamındaki rollerinin gözlemlendiği söylenmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin rahatlamasını sağladıktan sonra görüşme sorularına geçilmiştir ve öğretmenlerin oyun ve oyun rollerine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ses kayıtlarının tamamı birebir çözümlenmesi gerçekleştirilerek yazılı bir formata dönüştürülmüş ve kayıt cihazının kullanılmadığı durumlarda form üzerindeki bilgiler elektronik ortama aktarılmıştır. Sınıf ortamında yapılan anekdot kayıtlar da çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için her araştırmacının ilk gözlem kayıtları diğer araştırmacı tarafından analize tabi tutulmuştur. Birlikte gerçekleştirdikleri ikinci gözlemler için elde edilen verilerde aynı olan noktalar olduğu gibi kabul edilmiş, farklılıkların olduğu kayıtlar için fikir birliğine varılmaya çalışılmış ve literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Aynı zamanda görüşme sorularına verdikleri yanıtlar katılımcıların onayına sunulmuştur. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler betimsel analizi ile incelenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş ve literatüre göre ortaya çıkmış kavramlara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Veri toplama sürecinde kullanılan sorulara göre boyutlar şekillenmektedir. Doğrudan alıntılar yer almaktadır. Bulgular sistematik ve açık şekilde betimlenir ve neden-sonuç ilişkisi içerisinde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmenlere sembol ve sayısal kodlar (Ö1-Ö14 arası) verilerek betimsel veriler ve doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ve gözlemlerde ortaya çıkan durumlar ve roller için başlangıç olarak kodlar belirlenmiş, her yanıt uygun bir kod başlığı altına yerleştirilmiştir. Tüm verilerin kodlanması aşamasından sonra kodlar için uygun tema başlıkları oluşturulmuş ve kodlar bu başlıklar altında toplanmıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarında çocukların oyunlarına hangi rollerle katıldıklarını, bu süreci nasıl planladıklarını ve oyun zamanına yönelik görüşlerini ortaya koymayı

amaçlayan bu çalışmada bulgular gözlem ve görüşme verileri olarak ayrı ayrı ortaya konmuştur. Elde edilen bu bulgular karşılaştırılarak ortak bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Gözlem Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamlarında katılımsız olmak üzere her öğretmen için iki gözlem gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler öğretmenlerin kendilerine ait kayıtlarının ortalamalarını oluşturmaktadır. Her öğretmen için tek bir bulgu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu gözlemler boyunca öğretmenlerin oyun zamanına ayırdıkları süre, oyun zamanını başlatmada rol alanlar, başlatma ve sonlandırma stratejileri ve oyun zamanındaki rolleri gözlemlenmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Oyun Zamanı İçin Ayırdıkları Süre

Oyun zamanına ayrılan süre (dakika)	f	Öğretmen
17'	1	Ö11 (4yaş)
30'	1	Ö14 (5yaş)
33'	1	Ö2 (5yaş)
42'	2	Ö5 (6yaş), Ö12 (5yaş)
45'	2	Ö9 (4yaş), Ö13 (5yaş)
1 saat	2	Ö4 (5yaş), Ö6 (4yaş)
1 saat 10'	2	Ö1 (3yaş), Ö7 (6yaş)
1 saat 15'	1	Ö10 (4yaş)
1 saat 50'	1	Ö8 (5yaş)
2 saat 25'	1	Ö3 (5yaş)

Tablo 2'ye göre öğretmenler sınıf ortamında çocukların oyun oynamaları için belirli bir süre ayırdıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacılar süre bulguları için sınıf ortamında öğretmenin çocuklara oynama izni verdikleri andan itibaren toparlanmaya ilişkin hatırlatmaları arasındaki zamanı dijital saat yardımıyla kaydetmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf ortamında oyun zamanı süreçleri gözlemlendiğinde, oyun zamanına ayrılan sürenin 17 dakika ile iki saat 25 dakika arasında değiştiği kaydedilmiştir. Tablo 2'ye göre bir öğretmen en az 17 dakika süresince oyun zamanı planlaması gerçekleştirmiştir. Bir öğretmen ise iki saatin üzerinde bir süreyi oyun zamanı için ayırmıştır. Genel olarak ise öğretmenlerin ortalama 40 dakika üzerinde bir zaman dilimine yakın süreyi çocukların serbest ve yapılandırılmamış oynamalarına ayırdıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 3.

Oyun Zamanını Başlatmada Rol Alanlar

Oyun zamanını başlatan	f	Öğretmen
Çocuklar	9	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14
Öğretmen	5	Ö2, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13

Tablo 3'e bakıldığında sınıf ortamında oyun zamanını başlatan sıklıkla çocuklar olmuştur. Çocuklar sınıf ortamına girdiklerinde doğrudan boş olan öğrenme merkezine geçmiş ya da kendi tercihlerine göre oynamak istedikleri merkezlere yönelmişlerdir. Beş öğretmenin sınıfında ise, öğretmenler sınıfa giren çocuklara hangi merkezde oynamak istediğini sormuş ve onları istediklerini uygun bulmayarak kendi istedikleri merkezlere geçilmesi için çocuklara müdahalede bulunmuşlardır.

Tablo 4.
Oyun Zamanının Başlamasında Kullanılan Stratejiler

Oyun zamanını başlatma stratejisi	f	Öğretmen
Strateji yok/doğrudan merkeze yönelme	11	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14
Sözel yönerge verme	1	Ö12
Rol dağılımı yapma	1	Ö2
Sayışma/tekerleme	1	Ö13

Gözlem bulgularına göre çocukların uygun şekilde merkezlere yönlendirilmesine yardımcı olan öğretmenler farklı stratejiler kullanmışlardır. Tablo 4'e göre öğretmenler çocukların merkezlere dağılımını gerçekleştirirken sözel yönerge verme, rol dağılımı yapma ve sayışma/tekerleme kullanma, yoluyla oyun zamanını başlatmışlardır. Tekereleme yönteminde, sayışma hangi çocukta sonlandıysa merkezini seçme hakkı tanınmış, rol dağılımında öğretmen çocuklara oynamalarını istedikleri rolleri sormuş ve bu çerçevede oyunu başlatmış veya sözel yönergelerle çocukların isimleri ile uygun merkezler eşleştirilmiştir. Ancak Tablo 4'e göre öğretmenlerin çoğu herhangi bir strateji kullanmamaktadırlar.

Tablo 5.
Oyun Zamanının Sonlandırmada Kullanılan Stratejiler

Oyun zamanını sonlandırma stratejisi	f	Öğretmen
Zamanı hatırlatma ve toplanmayı başlatma	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11
Toparlanmayı başlatma ve kahvaltıya geçiş	4	Ö9, Ö12, Ö13, Ö14
Şarkı/tekerleme	1	Ö8
Sınıfın temizliğini yapma	1	Ö7

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu oyun zamanı için kendi belirledikleri süre tamamlandığında zaman hatırlatması yaparak toplanmayı ve temizliğe başlamayı sözel yönergelerle sağlamışlardır. Tablo 5'e göre dört öğretmen ise sınıfın toparlanmasının hemen ardından kahvaltıya geçmiştir. Bir öğretmen şarkı söyleyerek oyun zamanının bitişini hatırlatmıştır. Bir öğretmen ise doğrudan sınıfın temizliğine başlamıştır.

Tablo 6.
Oyunda Öğretmenin Davranışları

Oyunda öğretmen davranışı	f	Öğretmen
Uyarı verme	9/32	Ö1 ₃ , Ö3 ₄ , Ö4 ₉ , Ö7 ₄ , Ö8 ₂ , Ö9 ₃ , Ö10 ₃ , Ö11 ₂ , Ö13 ₂
Oyun zamanı dışı işlerle uğraşma	12/29	Ö3 ₁ , Ö4 ₂ , Ö5 ₁ , Ö6 ₁ , Ö7 ₂ , Ö8 ₆ , Ö9 ₄ , Ö10 ₆ , Ö11 ₂ , Ö12 ₁ , Ö13 ₂ , Ö14 ₁
Yönlendirme	9/21	Ö1 ₂ , Ö2 ₂ , Ö3 ₁ , Ö4 ₅ , Ö5 ₃ , Ö6 ₁ , Ö9 ₂ , Ö10 ₃ , Ö13 ₂
Sözel iletişim ve pasif katılım gösterme	8/18	Ö3 ₂ , Ö4 ₄ , Ö5 ₃ , Ö6 ₁ , Ö8 ₂ , Ö9 ₂ , Ö10 ₃ , Ö13 ₁
Hatırlatma yapma	6/14	Ö3 ₃ , Ö4 ₄ , Ö7 ₁ , Ö8 ₂ , Ö11 ₂ , Ö13 ₂
Tepkisiz kalma	5/8	Ö1 ₁ , Ö3 ₁ , Ö4 ₃ , Ö7 ₂ , Ö9 ₁
Arabulucu olma	6/6	Ö1 ₁ , Ö3 ₁ , Ö5 ₁ , Ö9 ₁ , Ö10 ₁ , Ö13 ₁
Karar verme	3/5	Ö4 ₁ , Ö6 ₂ , Ö10 ₂
Ceza verme	4/4	Ö4 ₁ , Ö6 ₁ , Ö7 ₁ , Ö9 ₁
Öneride bulunma	3/3	Ö1 ₁ , Ö2 ₁ , Ö13 ₁
Müdahale etme	3/3	Ö3 ₁ , Ö6 ₁ , Ö13 ₁

Oyun zamanı gözlemlerinde öğretmenler oyun zamanında farklı rol ve davranışlarda bulunmuşlardır. Tablo 6'ya göre öğretmenler sıklıkla sınıf ortamında uyarı (9 öğretmen, 32 kez) içeren ifadelere yer vermişlerdir. Uyarılarda çocukların oyuncak ve materyal kullanımını, birbirleriyle olan ilişkileri temel alınmıştır. Gözlemler sürecinde öğretmenlerin bir kısmı oyun zamanıyla ilgili olmayan

eylemlerde (12 öğretmen, 29 kez) bulunmuşlardır. Bu eylemler bir sonraki etkinliğe hazırlanmak, evrak ve dosya işleriyle, telefon ve bilgisayar ile ilgilenmek ve sınıftan ayrılmak olarak gözlemlenmiştir. Bu süre içerisinde sınıf ortamında çocukların kendileri ile iletişimlerinde de tepkisiz kalmışlardır. Sınıf ortamının güvenli ve rahat olması amacıyla sıklıkla yönlendirme davranışları (9 öğretmen, 21 kez) göstermişlerdir. Yönlendirmeler genel olarak çocukların çatışmalarını ve problemlerini çözmek, onlar arasında arabulucu olmak, davranışları için öneride bulunmak ve merkezlere ilgi çekmek amacını gütmektedir. Bununla birlikte; uyarı ve yönlendirme ifadeleri çocukların materyal kullanımının düzenlenmesi, kuralların öğretimi, bilgi verme ve fiziksel zararı engellemek için kullanılmıştır. Gözlem bulgularına göre sınıf ortamında öğretmenler söylemlerinde çocuklara kuralları hatırlatıcı ifadelerle (6 öğretmen 14 kez) yer vermişlerdir. Tablo 6'ya göre öğretmenler çocuklarla iletişim kurarken pasif şekilde onları dinlemiş, sadece basit kelimelerle yanıtlar (8 öğretmen, 18 kez) vermişlerdir. Öğretmenler sınıf ortamında farklı şekillerde çocuklarla iletişim kurmuşlardır, arabulucu olma (6 öğretmen, 6 kez) yoluyla çocuklar arasında hakem rolü üstlenmişler, karar verme rolüyle (3 öğretmen 5 kez) çocuklar adına yapılması gerekeni belirlemişlerdir. Öğretmenlerden bazıları ceza yoluna (4 öğretmen, 4 kez) başvurmuştur. Uygun davranış göstermeyen çocukları oyundan çıkarmış, tek başlarına bir sandalyede beklemelerini istemiş veya oynanan materyal ya da oyuncağı kaldırmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı ise oyun zamanında çocukların oyunlarına çocuklarla yan yana oturarak sohbet etme, dönütler verme ve onların yaptıkları ürünler hakkında soru sorma şeklinde dâhil olmuşlar ve onlara önerilerde (3 öğretmen, 3 kez) bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bir kısmı çocukların yaptıkları eylemlere ilişkin müdahalede bulunmuş (3 öğretmen, 3 kez) ve oyunun akışını durdurmuşlardır. Müdahale davranışları çocukların o an için yaptıkları eylemi durdurma ve başka bir eyleme geçme amacı taşımaktadır. Öğretmenler sıklıkla kapalı uçlu sorular sorarak oyuna dâhil olmaya çalışmışlardır. Ancak doğrudan oyuna aktif katılım gerçekleştirilmemiştir.

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Çalışmada öğretmenlerin oyun zamanı hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlere oyun zamanının niçin gerekli olduğu, hangi merkezlerde çocukların sıklıkla oynadığı, oyun zamanının etkin şekilde planlanması, oyun zamanında öğretmen rolü ve rol içerisinde hissedilenler ile oyun zamanında yaşanan sorunlar sorulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Oyun Zamanını Gerekli Görme Nedenleri

Oyun zamanının gerekliliği	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Gelişim alanlarını desteklemek	6	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13	Etkinlikleri çocuklara neden-sonuç ilişkileri kurmasında yardımcı olduğunu ve kendisini ifade etmesinde özellikle serbest oyun günlerinde paylaşma ve sorumluluk alma, aldığı sorumluluğu yerine getirmesinde oyunun çok etkili olduğunu düşünüyorum. Onun içinde oyuna çokça zaman ayırıyorum. (Ö2)
Sınıfa uyumun kolaylaşması	4	Ö4, Ö6, Ö10, Ö14	Mutlaka olmalı. Çünkü en az çocukların güne daha kolay adapte olmasını sağlıyor. Yapılmadığında etkinliklerden sıkılıyor ve yapmak istemiyorlar. (Ö4)
Çocukların oyun ihtiyacı	3	Ö3, Ö8, Ö11	Gereksiz olduğunu düşünmüyorum ihtiyaçları var çocukların. Fazla etkinlik yapılırsa sıkılıyorlar. (Ö8)
Eğitim akışında yer alması	1	Ö1	Oyun zamanlamasını günlük eğitim akışına göre belirlemeyi tercih ediyorum. Bazı günler oyunla güne başlarken bazı günlerde diğer etkinlikler arasında oyuna yer veriyorum. (Ö1)

Öğretmenlerin oyun zamanının gerekliliğine ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, Tablo 7'ye göre öğretmenler, oyun zamanının çocukların gelişim alanlarına özellikle de sosyal gelişim alanına sağladığı katkılardan ve sınıfa uyumun kolaylaştığından bahsetmişlerdir. Çocukların okula geldiklerinde güne ve sınıfa daha kolay uyum sağlamalarını kolaylaştıran etkisini vurgulamışlardır. Üç öğretmene göre oyun, çocukların gereksinimleridir ve karşılanmalıdır. Bir öğretmen ise oyun zamanı sürecinin (MEB, 2013) programında yer almasından dolayı zaman ayırdığını dile getirmiştir.

Tablo 8.
Sınıf Ortamında Çocukların Sıkça Tercih Ettiği Öğrenme Merkezleri

Sıklıkla oyun oynanan öğrenme merkezleri	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Blok merkezi	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	Blok merkezi. (Ö1)
Dramatik oyun merkezi	9	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14	Dramatik oyun merkezi. (Ö2)
Sanat merkezi	3	Ö4, Ö8, Ö14	Blok, sanat ve evcilik. (Ö14)
Fen merkezi	1	Ö4	Fen merkezi, evcilik merkezi, blok, zekâ, küçük lego, zeka oyunları merkezi, sanat merkezi. (Ö4)
Geçici merkez	1	Ö12	En sık dramatik oyun, blok merkezi birde manipülatip oyun merkezinde oynamayı tercih ediyorlar. (Ö12)

Tablo 8'e göre öğretmenler tarafından en sık blok ve dramatik oyun merkezlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Üç öğretmen sınıf ortamında çocukların sıkça sanat merkezinde bulduklarını dile getirmiştir. Öğretmenler belirttikleri öğrenme merkezlerinde en sık oynanan oyunların yapı inşa ve sembolik oyunlar olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 9.

Oyun Zamanının Planlanmasında Kullanılan Stratejiler

Oyun zamanının planlaması	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Planlama yapılıyor	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13	Tabi serbest oyun zamanında genelde o gün yapacağım etkinliğe yönelik oyunları almak istiyorum. O gün yapacağım etkinlikle ilgili materyalleri daha fazla ön plana çıkartıyorum ya da çocukları benim etkinliğimle alakalı olan merkezlere yönlendiriyorum. Bunun için kullanıyorum. (Ö6)
Planlama yapılmıyor	6	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14	Genelde gerçekleştiriyorum. O an çocuklar ne istiyorlarsa soruyorum bazen işte genel zaten diyorum ya evcilik oynamak istiyorlar ya da kukla ile sürekli oynadıysa değiştiriyorum onu, bazen onların isteğine göre yapıyorum bazen kendi isteğime göre ama o anda karar veriyorum. (Ö7)
Planlamada kullanılan stratejiler	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Tematik olarak	3	Ö1, Ö5, Ö6	Serbest zaman için zaten hani merkezler yapılandırılmış herhangi bir yani şöyle diyeyim mesela özel bir haftaysa örneğin sağlık haftası aldıysam fen merkezine önlüğü koyuyorum, adamı koyuyorum o tarz yapılandırmalar yapıyorum öğrenme merkezlerin de ama başka zamanlarda çok yapmıyorum. Oyun zamanında zaten yapılandırılmış oyunlarımız var. (Ö5)
Oyuncak değişikliği	2	Ö3, Ö13	Bazen işte oyuncak değişikliği yapıyorum şu işte Legolarımız falan var onları koyuyorum mesela değişiklik olarak onlarla oynuyorlar. (Ö3)
İhtiyaca göre	1	Ö2	Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapıyorum. (Ö2)
Eğitim akışına göre	1	Ö10	Zaman zaman o güne özel bir konu varsa ön hazırlık şeklinde. (Ö10)
Merkez değişikliği	1	Ö12	Planlama şöyle bazı çocuklar genelde hep aynı merkezleri kullanmayı tercih ediyorlar. Bende değiştiriyorum. (Ö12)

Öğretmenlere oyun zamanına ilişkin planlama yapıp yapmadıkları sorulduğunda Tablo 9'a göre öğretmenlerin yarısından fazlası plan yapıldığından bahsetmiştir. Görüşme sorularına planlama yapıyorum diye yanıt veren öğretmenler planlamada tematik bir merkez kullanma, oyuncak değişikliği yapma, çocukların ihtiyaçlarına yönelik, eğitim akışına göre ve merkez değişikliği şeklinde strateji kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden altısı ise oyun zamanına ilişkin bir planlama yapmadıklarını ve süreci yapılandırmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 10.
Öğretmenlerin Oyun Zamanında Üstlendiği Roller

Oyuna katılımda alınan roller	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Oyuna katılımcı	6	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö14	Gözlemci. Bazen oyunlarına katılıyorum. (Ö9)
Gözlemci	5	Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	Gözlemci. Kendileri katmak isterse katılırım (Ö8)
Arabulucu/problem çözücü	5	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10	Oyun zamanında gerektiğinde yönlendirici, bilgilendirici ve problem çözücü rolündeyim. (Ö1)
Yönlendiren	4	Ö1, Ö4, Ö13, Ö14	Denetleyen ve yönlendiren öğretmen rolü. Bazen de müdahalede bulunan. (Ö4)
Rehberlik eden	4	Ö1, Ö3, Ö5, Ö11	Genelde toplamak için rehber. (Ö5)
Müdahale edici	4	Ö2, Ö4, Ö7, Ö12	Ben işte gözlemliyorum. Kim hangi merkezde daha uzun süre oynamış ona göre merkezleri değiştiriyorum çocuklar her merkezde eşit uzunlukta oynasınlar diye. (Ö12)

Tablo 10'a göre okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanındaki rollerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; katılımcı, gözlemci, arabulucu, yönlendiren, rehber ve müdahale edici şekilde olduğu görülmektedir. Katılımcı olarak ifade ettikleri rol içerisinde, aktif bir şekilde çocuğun oyun arkadaşı olduğu vurgulanmıştır. Gözlemci rol çocuğun oyununu izlemek ve gereken noktaları kaydetmek anlamında olduğu ifade edilmiştir. Arabulucu rolde ise öğretmenler çocukların çatışma durumunda olaya dahil olduklarını belirtmişlerdir. Yönlendiren rolde bulduklarını söyleyen öğretmenler ise çocuklara uygun davranışı sözel yönergelerle hatırlattıklarını ifade etmişlerdir. Rehber rolünde ise öğretmenler çocukların ihtiyaç duydukları durumda çocuklara sadece yardımcı olduklarını söylemişlerdir. Müdahale edici rolde olan öğretmenler ise davranışları ya da eylemleri uygun bulmadıklarında durdurduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 11.
Öğretmenlerin Oyuna Katıldıklarında Hissettikleri

Oyuna katılımda hissedilen	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Mutlu/motive olmuş	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14	Oyun zamanında çocuklarla birlikte bulunduğumda mutlu daha motive olmuş hissediyorum. (Ö1)
Rahatsız/yorgun	3	Ö7, Ö10, Ö13	Kalabalık olmasalar keyifli çok kalabalık olduğu için sınıfta karmaşa oluyor gürültü oluyor. (Ö10)

Çalışmada öğretmenlerin oyuna katıldıklarında hissettikleri duygular sorulmuştur. Tablo 11'e göre oyuna katılan öğretmenlerin birçoğu oyunda olmaktan keyif aldıklarını ve mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Üç öğretmen ise oyuna aktif katıldıklarında yorgun olduklarını ve çocukların oyunlarının onları fiziksel olarak rahatsız hissettirdiğini dile getirmişlerdir.

Tablo 12.
Oyun Zamanında Öğretmenler Tarafından Algılanan Sorunlar

Oyun zamanında yaşanan sorunlar	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Sorun yaşamıyorum	4	Ö2, Ö4, Ö8, Ö11	Sorun yaşamıyorum. (Ö2)
Oyuncak paylaşımı	7	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12	Oyun zamanının uygulanması sırasında öğrencilerin oyuncakları paylaşmaması, baskın karakterlerin diğer öğrencilerin oyundaki rolleri kendi istekleri doğrultusunda belirlemesi ve çekingen karakterli öğrencilerin bunu ifade etmekte zorlanması gibi sorunlarla karşılaşırız. (Ö1)
İçe kapanık çocukların varlığı	4	Ö1, Ö5, Ö7, Ö13	Yani her çocuk birbiri ile uyum sağlama becerisine sahip değil. Ya da her çocuk çok iyi iletişim kuramıyor. (Ö13)
Kurallara uymama	4	Ö6, Ö7, Ö13, Ö14	Erkek çocuklar kurallara uymuyorlar. Genelde şiddete meyilli oyunlar oynuyorlar. Blok merkezindeki oyuncakları silah yapıyorlar.
Mekânsal sınırlar	3	Ö7, Ö10, Ö12	Sınıf mevcudu fazla merkezlere sığmıyorlar. (Ö10)
Fiziksel zarar verme	1	Ö6	Yani işte dediğim gibi bazen çocuklar birbirlerine zarar verici şekilde oyunlar oynayabiliyorlar. Her çocuk bir değil çünkü bir de dediğim gibi onları uyardığım noktalarda işte silah yapma işte ya da işte şu oyuncakı şöyle kullanmayalım falan dediğim zaman genelde hani çocuklar da eğer öyle oynamak istiyorlarsa o noktalar da çok çatışırız. (Ö6)

Öğretmenlere oyun zamanında karşılaştıkları sorunlar hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Tablo 12'ye göre dört öğretmen sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Sorun yaşayan öğretmenlerin yanıtları çocukların materyal paylaşımı konusunda zorlanmaları, içe kapanık çocukların sosyalleşme sorunu yaşamaları, kurallara uymama, mekânsal kısıtlamalar ve fiziksel zarar verme olarak belirlenmiştir. Sınıf ortamında yeterli sayıda olmayan materyal ve oyuncak yüzünden yaşanan tartışmalar öğretmenler için oyun zamanı sürecinde önemli bir sorun olarak dile getirilmiştir. Öğretmenlere göre çocukların bazılarının içe kapanık olması ve arkadaşlarıyla etkin bir şekilde oynamamaları oyun zamanı akışını engellemektedir. Öğretmenler için kurallara uymayan çocukların varlığı ve mekânsal olarak yaşanan kısıtlamalar birer sorun olarak görülmüştür. Bir öğretmen için ise çocukların birbirlerine fiziksel zarar vermeleri bir sorun olarak dile getirilmiştir.

Tablo 13.

Oyun Zamanını Değerlendirme Stratejileri

Oyun zamanı değerlendirme	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Değerlendirme yapmıyorum	6	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14	Yapmıyorum. Planda sadece serbest zamanda oyun oynadılar diye yazıyorum. (Ö4)
Bir sorunla karşılaştığında	5	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10	Oyundan sonra eğer problem yaşandıysa onu konuşuyoruz. Oyuncak toplama konusunda sıkıntı yapan çocuklara pekiştireç veriyorum. (Ö10)
Bir ürün ortaya çıktığında	3	Ö2, Ö11, Ö13	Kesinlikle. Mesela çocuklar nasıl bir oyun kurdu mutlaka ortaya bir ürün çıktıysa mutlaka onları değerlendiriyorum ne kadar güzel oynamışsın diye. Çünkü bu takdir edilme ihtiyacı hepimizde var. (Ö13)

Çalışmada öğretmenlere oyun zamanını sonlandırdıktan sonra bir değerlendirme yapıp yapılmadığı sorulmuştur. Tablo 13'e göre öğretmenler bir ürün ortaya çıktığında, sorun veya normal dışı bir durumla karşılaştığında değerlendirme yapıldığından bahsetmişlerdir. Diğer öğretmenler ise oyun zamanı sonrasında bir değerlendirme yapılmadığını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gözlem bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanına 17 dakika ile iki saat 25 dakika arasında bir süre ayırdıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgu daha önce yapılan çalışmalarla (Özdemir, 2014; Tuğrul, Boz, Uludağ, Aslan, Çelik ve Çapan, 2019) paralellik göstermektedir. Özdemir (2014), sınıf ortamında yaptığı gözlemlerde okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinlik sürelerini 5 dakika ile 1 saat arasında gerçekleştirdikleri sonucunu elde etmiştir. Tuğrul, Boz, Uludağ, Aslan, Çelik ve Çapan (2019) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin serbest oyun için yaklaşık 1-2 saat ayırdıklarını ortaya koymuşlardır. Oyun zamanı süresinin belli bir zaman aralığında olması çocukların oyun kurmaları, bunu genişletmeleri ve geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. 30 dakikadan daha az süre verilen oyun zamanlarında çocuklar tam anlamıyla oyuna dahil olamamaktadır (Almon ve Miler, 2011). Öğretmenlerin oyun zamanı için ayrılan süreyi kısa tutmalarının nedenleri diğer etkinliklerin yetişmemesi ya da oyun zamanının vakit kaybı olarak görülmesi olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin oyun zamanında sınıf kontrolünü sağlamaktan çekinmelerine ve gerilmelerine de sebep olabilmektedir. Öğretmenler görüşme sorularına verdikleri yanıtlar içerisinde oyun zamanı sürecinde sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte oyun süresinin çok uzun tutulması ve öğretmenin pasif kalması da çocukların sıkılmalarına neden olabilmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan biri oyun zamanını başlatmada çocukların daha fazla etkin rol almış olmalarıdır. Benzer sonuç Ogelman (2014) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Ogelman (2014)'ın çalışmasında çocukların genellikle sınıfa girer girmez kendi istekleri doğrultusunda bir merkeze yöneldikleri ve oyun zamanına nasıl başlayacaklarına çocukların karar verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin oyun zamanını başlatmada etkin olmamalarında çocukların aynı saatte sınıfta bulunmamaları, erken ya da geç gelmeleri etkili olabilmektedir. Bunun yanı sıra görüşmeler sırasında ortaya çıkan oyun zamanında planlama yapılmaması sonucu da çocukların öğrenme merkezlerine dağılımlarını da etkileyebilir.

Gözlem bulgularına göre oyun zamanını başlatmada farklı stratejiler kullanan öğretmenler olmakla birlikte çoğu öğretmenin herhangi bir strateji kullanmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin çocukları merkezlere yönlendirirken kendi uygun gördükleri stratejileri kullandıkları görülmekle birlikte tutarlı olmadıkları da (Aktulun *vd.*, 2018) bir gerçektir. Bu çalışmada yer alan bulgular göstermektedir ki öğretmenlerin oyun zamanını başlatma stratejisi kullanmamaları oyun zamanı için bir planlama yapmadıklarından kaynaklanmaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri oyun zamanını sonlandırma stratejisi kullanmamış ve oyun zamanının bitmesini hatırlatarak materyallerin toplanmasına geçmişlerdir. Aysu ve Aral, (2016) yaptıkları çalışmada oyun zamanı sona erdiğinde öğretmenlerin toplanmaya ilişkin rutinler oluşturduklarını ve bunu pekiştiriciler yardımıyla gerçekleştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada oyun zamanının sonunda öğretmenlerin bir değerlendirme yapmadıkları, çocukların oyunlarına ilişkin not veya kayıt tutmadıkları görülmüştür. Benzer sonuçlar farklı çalışmalarda da gözlenmektedir (Aktulun *vd.*, 2018; Ogelman, 2014).

Öğretmenler oyun zamanı sürecinde çocukların oyuna katılımlarında sıklıkla uyarıda bulunmuşlardır. Sürekli uyarı çocukların oto kontrol kazanma ve problem çözme becerisi açısından olumsuz olabilmektedir. Nitekim Aras (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin oyun ortamında doğal şekilde problem çözmeleri gerektiğini, katı ve sert şekillerde uyarı ve müdahalelerde bulunmamaları gerektiğini vurgulamıştır. Yine bu çalışmada öğretmenlerin oyun zamanında yönlendirme içeren cümlelere yer verdikleri görülmektedir. Özgünlü (2015), okul öncesi öğretmenlerinin oyun esnasındaki rollerini izlediği çalışmasında, öğretmenlerin oyuna müdahalede bulduklarını gözlemlemiştir. Öğretmenlerin oyun süreçleri içerisinde çocuklara direkt müdahale etmeleri ve çocuklar yerine çözüm önerisi getirmeleri oyunun doğasını etkilemektedir (Tarman ve Tarman, 2011).

Bu çalışmada öğretmenlerin oyun zamanlarında çocuklarla yeterince oynamadıkları ve iletişim kurmadıkları görülmüştür. Benzer sonuçlar Aysu ve Aral (2016) ile Erşan (2011)'ın çalışmalarında da görülmüştür. Öğretmenin oyunlara katılımı ve etkili iletişim kurması çocukları motive edebilmektedir. Meacham, Vukelich ve Buell (2014), çalışmalarında öğretmenlerin oyun içerisindeki soru çeşitlerini incelemişlerdir. Çocuklara kapalı uçlu ve doğrudan bilgi edinmeye yönelik soruları sıklıkla sordukları

kaydedilmiştir. Benzer sonuçlar bu çalışma içerisinde yer alan öğretmenlerde de görülmektedir. Öğretmenler çocuklarla etkin şekilde oyun oynamamışlardır. Fleeer (2015) çalışmasında öğretmenlerin çocukları oyun zamanlarında desteklediklerini ancak katılım sağlamadıklarını ortaya koymuştur. Hadley (2002)'e göre pasif öğretmenler daha az hareketli rollerde yer alırken, aktif öğretmenler oyun akışı içerisinde aldığı rolü canlandırmaktadırlar. Öğretmenlerin daha az katılım sağlamaları, iletişim sıklığının az olması öğretmenlerin motivasyon eksikliğinden kaynaklanıyor olabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin gün içinde uygulanacak etkinlik planlamasını yapmaları oyun zamanı içerisinde yer aldığı için öğretmenler çocuklara odaklanamamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin teknoloji ile daha fazla ilgilenmeleri bu durumu da ortaya çıkarmış olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerle yapılan oyun zamanına ilişkin görüşmelerde öğretmenler oyun zamanının çocukların gelişim alanlarına katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Çocukların kendi planladıkları ve süreçlerini kendilerinin yönettikleri oyunları oynamaları onların günlük hayattaki rolleri öğrenmelerine, taklit yeteneklerinin artmasına ve kendilerini daha kolay ifade edebilmelerine yardımcı olmaktadır (Alat, Akgümüş ve Çavali, 2012; Aysu ve Aral, 2016; Boss, 2014). Öğretmenlerin verdikleri bu yanıt ile gözlem sonuçları birlikte ele alındığında düşüncelerinin davranışa yansımaları tam olarak gerçekleşmemiştir. Gözlem sonuçlarına göre aktif biçimde oynayan öğretmen hiç bulunmamaktadır. Öğretmenlerin oyuna daha az katılım gösterme nedenleri arasında nasıl oyun oynayacaklarını bilememe durumu, öğretmen rolünden katılımcı rolüne geçtiklerinde sınıf yönetimini nasıl gerçekleştirecekleri karmaşası yaşamaları onların oyuna daha az katılım gösterme nedenleri arasında yer alabilir. Gözlem verilerine bakıldığında öğretmenlerin sınıf ortamındaki rolleri sıklıkla otoriteyi çağrıştıran roller çerçevesinde şekillenmektedir.

Öğretmenler oyun zamanında çocukların sıklıkla blok ve dramatik oyun merkezinde oynadıklarını belirtmişlerdir. Özdemir (2014) çocukların serbest zaman etkinliklerinde oyun alanı seçimlerini incelediği çalışmasında, çocukların sıklıkla sanat, dramatik oyun ve blok merkezlerinde oynadıklarını belirtmiştir. Benzer sıklıklar bu çalışmada da gözlemlenmiştir. Sınıf ortamında yer alan blok ve dramatik oyunların sıklıkla oyun zamanı etkinliklerinde çocukların tercih ettiği öğrenme merkezleri arasında yer almaktadır (Aksoy ve Aksoy, 2018; Çelebi, 2017; Özyürek ve Aydoğan, 2011; Ramazan, Aslan Çiftçi ve Tezel, 2018). Bu öğrenme merkezlerinin çocuklar tarafından sıkça tercih edilme nedenleri arasında bu merkezlerdeki materyallerin diğer merkezlere göre daha zengin olması ya da öğretmenlerin diğer merkezler için biraz daha kısıtlayıcı davranışları gösterilebilir. Gözlem sonuçları incelendiğinde sınıf ortamlarında görülen öğrenme merkezleri belirgin değildir. Sınıf ortamında ayırımı yapılabildiği merkezler dramatik oyun ve blok merkezleri ve ilk göze çarpan materyaller de dramatik oyuncak ve bloklardır.

Okul öncesi öğretmenlerine oyun zamanı süreçlerinde planlama yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı planlama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Demirdalıcı (2003) yaptığı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin serbest zamanlar için planlama yaptıklarını ancak geçici köşe hazırlama konusunda yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur. Erşan (2011) öğretmenlerin ilgi köşelerine ilişkin yaptığı çalışmasında, köşelerin çocukların ihtiyaçlarına göre hazırlanmadığına ve serbest zamanlar için öğretmenler tarafından bir planlamanın olmadığına ilişkin sonuçları saptamıştır. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerine yönelik planlamalarının olmamasının nedenleri, nasıl yapılacağına bilinmemesi ya da merkezlerin sadece doğrudan işlevlerine odaklanması olabilmektedir. Ayrıca öğrenme merkezleri öğretmenler tarafından etkin kullanılmamaktadır (Ertürk, 2013).

Öğretmenlerin oyun zamanında aldıkları rollere yönelik bulgularda sıklıkla oyuna katılımcı olduklarını belirttikleri görülmüştür. Ancak gözlem sonuçlarına göre öğretmenler sıklıkla sözel olarak çocuklara eşlik etmektedir. Bu durum çocukların yönlendirilmesi, uyarılması ya da basit yanıtlar verilmesi şeklinde görülmektedir. Öğretmenler oyun zamanı süreçlerinde daha fazla kendi masalarında bulunmakta ve sınıfta aktif bir harekete dahil olmamaktadırlar. Keleş, Yurt ve Kandır (2018), okul öncesi öğretmenlerinin sembolik oyuna katılımlarına ilişkin çalışmalarında öğretmenlerin oyun sürecinin dışında konuşmalar yaptıkları ve kendilerine göre öneriler getirdiklerini belirlemişlerdir. Çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı öğretmenler oyunda rol alma düşüncesine sahip olmaktadır (Tsai, 2015). Bluiett (2009) çocukların sembolik oyunlarında bir yetişkinin olmasının çocukların etkileşimlerini arttırdığını ve onların dil gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir. Öğretmenlere oyun

sırasında hissettikleri sorulduğunda çoğunluğu mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Mutsuz ve rahatsız hisseden öğretmenler de bu konuda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin oyun sırasındaki rolleri, onların mesleki inançlarını, eğitimlerini ve deneyimlerini yansıtmaktadır. Öğretmen çocukların oyunlarına karşı olan tutumunun farkında olmalı, çocukların oyunlarına ve keşiflerine karşı heyecan duymalı ve çocuklara bunu olumlu şekilde yansıtmalıdır (Norris, Dunn ve Eckert, 2003).

Okul öncesi öğretmenlerin oyun zamanında yaşadıkları sorunlara yönelik bulgularda sıklıkla oyuncak paylaşımı sorunları yaşadıkları dile getirilmiştir. Oyun materyallerinin az olması ve çocuk sayısı ile orantılı olmaması öğretmenlerin oyun zamanı etkinliklerinde sorun olarak karşılına çıkmaktadır (Gürpınar, 2006). Demirci ve Şıvgın (2017) çalışmalarında, sınıf ortamında öğrenme merkezlerine ayrılan fiziksel alanın yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde karşılaştıkları sorunlar arasında alan yetersizliğinin olması ve kurallara uyma konusunda sıkıntılar yaşandığı Aysu ve Aral (2016)'ın çalışmasında da görülmüştür. Sınıf ortamındaki gözlemlerde çocukların öğretmenlerini yanlarında isteme nedenleri birbirleriyle yaşadıkları anlaşmazlıklar olarak kaydedilmiştir. Bu durum öğretmenlerin sıklıkla uyarıda bulunması ile görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Çalışmanın bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin oyun zamanına ilişkin planlama yapıldığına ilişkin verdikleri yanıtlar gözlemlerde ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin görüşmelerde çocuklarla birlikte oyun oynadıklarına ve çocuklar davet ettiklerinde oyuna katıldıklarına ilişkin yanıtlar gözlemlerde doğrulanmamıştır. Öğretmenlerin oyun zamanı süreçlerini doğru algılayamamaları ya da bu zaman dilimini nasıl etkin hale getireceklerine ilişkin fikirlerin olmayışı düşünce ve eylemlerdeki kopukluklara yol açmaktadır. Öğretmenler var olan literatür bilgileri çerçevesinde görüşme sorularına uygun yanıtlar verebilmektedir ancak bunun performans dönüşmesi konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Öğretmenlerin süreç içerisinde çocuklarla aktif oyun oynamaları onların oyuna verdikleri değer bir göstergesi sayılabilmektedir. Aynı zamanda çocukların öğretmenlerle birlikte oynamaları onların gelişimleri açısından da önemlidir. Öğretmenleriyle bir oyun ortamının paylaşılması çocukların zengin uyarılarla karşılaşmalarını sağlamaktadır (Edwards ve Cutter-Mackenzie, 2011; Singer, Nederend, Penninx, Tajik ve Boom, 2013; Tuğrul, Metin-Aslan, Ertürk ve Altınkaynak, 2014).

Çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlerin oyun zamanı için ayırdıkları süre değişkenlik göstermektedir.
- Öğretmenler oyun zamanını başlatma konusunda yeterince etkin değillerdir ve oyun zamanını sonlandırma aşamasında da toplanma ve sınıf temizliği üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenler oyun zamanı sonunda değerlendirme yapmamaktadırlar.
- Okul öncesi öğretmenleri oyun zamanında çocuklarla aktif oyun oynama ve role bürünme yerine daha fazla sözel olarak iletişimde bulunmaktadırlar.
- Öğretmenler oyun zamanında oyun dışında eylemlerde bulunmaktadırlar.
- Sınıf ortamında sıklıkla kullanılan öğrenme merkezlerinin dramatik oyun ve blok merkezi olduğu görülmüştür.
- Öğretmenler sınıf ortamında çocuklarla aktif şekilde oyun oynadıklarını belirtmektedirler ancak bu durumu destekleyecek davranışlar sergilememektedirler.
- Okul öncesi öğretmenleri oyun zamanında materyal paylaşımı, kurallara uymama ve mekânsal sorunlar yaşamaktadırlar.

Bu çalışmadan çıkan sonuçlara göre aşağıdaki şekilde önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlere oyun zamanını başlatma, öğrenme merkezlerinde yer değiştirme, süreyi etkin kullanma ve oyun zamanını sonlandırma konusunda farklı stratejileri kullanabilmeleri için eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenlere oyun zamanında yapacaklarını önceden planlamaları teşvik edilmelidir.
- Öğretmenler oyun zamanında daha etkin katılım sağlamaları için bu zaman dilimine ilişkin farklı etkinlik, fikir ve oyun geliştirmelidirler.

- Bu çalışmada sınırlı sayıda öğretmenle görüşme ve gözlem yapılmıştır. Farklı çalışmalarda daha fazla öğretmenle birlikte geniş kapsamlı gözlemler yürütülebilir.
- Öğretmenlerin oyun zamanına ilişkin görüşleri daha kapsamlı şekilde ele alınarak sorun gidermeye yönelik eylem planları hazırlanabilir.

Kaynakça

- Aksoy, A. ve Aksoy, M. B. (2018). Blok oyunlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8(2), 397-414.
- Aktulun, Ö., Can Yaşar, M., Karaca, N. H., Akyol, T., Şenol, F. B., ve Kaya, Ü. Ü. (2018). Çocukların öğrenme merkezlerinde oyun tercihlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 30-45.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö., ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Almon, J. ve Miller, E. (2011). The crisis in early education. *Alliance for childhood*. www.teachingwithlove.com/Case%20for%20recess/The%20Crisis%20in%20Early%20Education.pdf sayfasından erişilmiştir (2019, 20 Aralık)
- And, M. (2007). *Oyun ve Bugü Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 25-61.
- Bluiett, T. E. (2009). *Sociodramatic play and potentials of early language development of preschool children* (Unpublished doctoral dissertation). Alabama: Alabama University.
- Boss, F. (2014). Child development and early stimulation and learning resources. *Save The Children, UK*. <https://media-openideo-rwd.oengine.com/attachments/3611160a-ef59-41c7-8b39-22e239ac8f4f.pdf> pdf sayfasından erişilmiştir (2020, 29 Mayıs)
- Brown, W. H., Odom, S. L., ve Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskıdan çeviri). (çev. eds. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakır, A. (2011). *Okul öncesinde ilgi köşelerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Çelebi, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 733-746.
- Demirci, F. G. ve Şıvgın, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri ile ilgili uygulama ve görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 271-292.
- Demirdalç, A. (2003). *Çorum il merkezinde okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini, planlama, uygulama ve oyuncak seçimi kullanım becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., ve Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.
- Edwards, S. ve Cutter-Mackenzie, A. N. (2011). Environmentalising early childhood education curriculum through pedagogies of play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 51-59.
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ertürk, G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşimi ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- 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.
- Göncü, A. ve Gaskins, S. (2012). Comparing and extending Piaget's and Vygotsky's understandings of play: Symbolic play as individual, sociocultural, and educational interpretation. *The Oxford handbook of the development of play*, www.researchgate.net/publication/286789220_Comparing_and_Extending_Piaget's_and_Vyg

- otsky's_Understandings_of_Play_Symbolic_Play_as_Individual_Sociocultural_and_Education_al_ Interpretation sayfasından erişilmiştir (2020, 09 Mart)
- Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde “oyun planlama” modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 117-128.
- Gürpınar, H. A. (2006). *Okulöncesi öğrenimine devam eden çocukların tercih ettikleri ilgi köşeleri ve tercih etme nedenleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hadley, E. (2002). Playful disruptions. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 9-17.
- Howes, C., Hamilton, C. E., ve Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child development*, 65(1), 253-263.
- Jones, E. ve Reynolds, G. (2015). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Teachers College Press. https://books.google.com.tr/books/about/The_Play_s_the_Thing.html?id=bVlegoHtB0MC&redir_esc=y sayfasından erişilmiştir (2020, 09 Ağustos)
- Jung, J. (2013). Teachers' roles in infants' play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 187-198.
- Keleş, S., Yurt, Ö., ve Kandır, A. (2018). Kültürel-tarihsel kuram'a göre “mış gibi oyunlar”: Okul öncesi öğretmenlerinin eğilimlerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 265-285.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Manning-Morton, J. ve Thorp, M. (2003). *Key times for play: The first three years*. McGraw-Hill Education (UK). https://books.google.com.tr/books/about/Key_Times_For_Play.html?id=SYvIAAAAQBAJ&redir_esc=y sayfasından erişilmiştir (2020, 09 Ağustos)
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M., ve Buell, M. (2014). Preschool teachers' questioning in sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 562-573.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <Http://Tegm.Meb.Gov.Tr/Dosya/Okuloncesi/OoproramPdf> sayfasından erişilmiştir (2014, 20 Ekim)
- Meran, S. (2019). *Turkish early childhood pre-service teachers' beliefs about free play and teacher roles in free play*. Master Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. baskıdan çeviri). (çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2008). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings*. Washington, DC: NAEYC.
- Neuman, S. B., Copple, C., ve Bredekamp, S. (2004). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *National Association for the Education of Young Children*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSREAD98.PDF> sayfasından erişilmiştir (2019, 20 Ağustos).
- Norris, D. J., Dunn, L., ve Eckert, L. (2003). *Reaching for the stars: Center validation study final report*. Stillwater, OK, and Norman, OK: Early Childhood Collaborative of Oklahoma.
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Ogelman, H. G., ve Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programında belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2) 73-98.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 323-343.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 Yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15.

- Özgülü, M. (2015). Çocukların oyunları esnasında öğretmenin üstlendiği roller ile öğretmenin oyun tanımı arasındaki ilişki üzerine nitel bir çalışma. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı*,(1), 611-622.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Bolat, E. Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Özyürek, A. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 41- 58.
- Özyürek, A., ve Kılınç, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskıdan çeviri, çev. ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pellegrini, A. D. ve Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 163-175.
- Ramazan, O., Çiftçi, H. A., ve 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.
- Resnick, M. (2016). *Pre-service student-teachers' perceptions of play in the early childhood classroom after research analysis with discussion-case application: A sequential explanatory mixed methods approach*. <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1584&context=etd> sayfasından erişilmiştir (2020, 12 Ağustos).
- Saracho, O. N. (2002). Teachers' roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care*, 172(1), 23-34.
- Sarama, J. ve Clements, D. (2009). Building blocks and cognitive building blocks: Playing to know the world mathematically. *American Journal of Play*, 1(3), 313-37.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., ve Boom, J. (2013). Teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249.
- Tarman, B. ve Tarman, İ. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online*, 1(10), 325-337.
- Trawick-Smith, J. ve Dziurgot, T. (2011). Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123.
- Tsai, C. Y. (2015). Am I interfering? Preschool teacher participation in children play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1028-1033.
- Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye... *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 259-266.
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S., ve Çapan, A. S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- Tuğrul, B., Metin-Aslan, Ö., Ertürk, H. G., ve Altunkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Vu, J. A., Han, M., ve 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.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Investigating The Play Time Activities in Kindergartens

Sinan Koçyiğit

Zehra Saadet Fırat

To cite this article: S. ve Fırat, Z. S. (2020). Anaokullarında uygulanan oyun zamanı etkinliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 207-228. doi: doi:10.30900/kafkasegt.749388

Research Article

Received: 08.06.2020

Accepted: 19.08.2020

Introduction

Play develops children's understanding of the social and physical world, enriches their emotional experiences and strengthens the ownership and control of their own learning (Borstein & Lamb, 1992; cited in: Jung, 2013). During play, children are flexible in their own creative world; they experiment with their actions and control the real world through play. Children socialize and acculture by interacting with their peers and adults through play. They learn to communicate, exchange feelings and thoughts with others and get perspective (Manning-Morton, & Thorp, 2003).

The National Association for the Education of Young Children (NAEYC), which is responsible for establishing the framework to guide early childhood educators, declared in its communicate that “Play is an important tool for the development of self-regulation, language, cognition and social competence” (NAEYC, 2008).

Learning centers are areas that are interwoven with play and are directly related to the process of play time. Preschool teachers guide children to play in these centers for about an hour after the start of the day, observe their games, accompany their experiences and assess their play by appropriately terminating the playtime. Children playing in learning centers learn to determine their preferences and plan their days. However, children make use of their play time not only in the classroom setting but also outdoors (MEB, 2013). Time for free game varies between 30 minutes and two hours per day, in line with the interests and needs of children and in line with the education program. The variability of this period is determined by and interwoven with setting up a new play and advancing it via their experiences and previous knowledge (Meran, 2019).

In preschool education, children play in both planned/structured periods (as an activity) and during other educational activities through gamification as well as in free playtime periods. In this respect, the play is an activity that is embedded in preschool education. While “semi-structured” or “structured” play is included in play and movement activities; play time activities are based on “unstructured play” (MEB, 2013).

The participation of teachers in play time practices is another point as important as the learning centers in the play time processes. Teachers are expected to support children during playtime. However, it has been observed that teachers face difficulties about their supposed roles in play time processes and about the manner of their involvement in children's games (Vu, Han & Buell, 2015). The processes of initiating the play, getting involved in the play and terminating the play as well as their roles during play-time should be explained in more detail. Teachers' opinions about their roles in play time processes should be supported by observations in the classroom since data collection processes based on self-reporting alone may not be sufficient in revealing the real situation. In this respect, this study aimed to examine the activities of preschool teachers about planning the play time,

initiating, continuing and terminating the play and their roles during play through observation and interview.

Method

This study utilized the case study method which is one of the qualitative research methods. This method was selected because it ensures studying an interactive process in the classroom and that allows teachers to share their own experiences. Events and cases should be viewed from different perspectives and contexts to reveal teachers' practices and thoughts.

Convenient sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to select the participants while establishing the study group. Convenient sampling allows working with the immediate environment of the researcher and with the group that is easy to access. The study group consisted of 14 preschool teachers employed in state certified private kindergartens in the center of Erzurum. All the teachers who voluntarily participated in the study were females. Two teachers had 1-5 years professional seniority, seven teachers had 6-10 years professional seniority, two teachers had 11-15 years professional seniority and three teachers had 16-20 years professional seniority. Thirteen teachers graduated from the Preschool Teaching Program, while one teacher graduated from the Child Development Program. Thirteen teachers had a bachelor's degree, while one teacher had an associate degree. All teachers worked in certified private kindergartens. Three of the teachers worked with 3-4 year old children, five with 4-5 year old children and six with 5-6 year old children.

Qualitative tools were used to collect data on preschool teachers' playtime roles in the classroom. Interview and observation forms were used to collect data in addition to the information form used to collect teachers' personal information. The personal information form included questions as teachers' gender, professional seniority, the program they graduated, their level of education, the institution they worked at and the age range of the children they worked with. The data collection tools, the observation chart and a semi-structured interview form, were prepared by the researchers in line with the opinions of three experts in the field of preschool education. The study data were collected in the spring semester of 2018-2019 academic year. Initially, observations were conducted in the teachers' classes. Teachers' starting the play time and the time allocated to it, the distribution of the children in the centers and the role of the teachers were recorded in the observation charts prepared by the researchers for use in the classroom setting. After the observations were completed, interviews were held with the teachers to learn about their opinions on their roles during play. By first making appointments with the teachers, these interviews were completed in approximately 30 minutes in a suitable area in the school environment, by using a voice recorder or by taking notes on the interview form depending on the desire of individual teachers.

All recorded interviews were transcribed verbatim and in cases where voice recorder was not used, the information on the interview form was transferred to the electronic medium. Anecdotal recordings in the classroom were also transcribed. The data transferred to the computer environment were analyzed with descriptive analysis.

Conclusion, Suggestion and Recommendations

Based on findings related to observations, preschool teachers allocated varying amounts of time (between 17 minutes - two hours and 25 minutes) to play time. It is believed that teachers allocated short amounts of time to play as a result of thinking they would not have sufficient time for other activities or as a result of regarding the play time as a waste of time. It may also have resulted from problems and tensions related to maintaining classroom control during play time. However, it was observed that too long play times and passive teachers during play time can also create boredom in children.

Children in this research were found to have more active roles in starting play time. The fact that the children were not in the classroom at the same time, some arriving early and some arriving late, may be the reason for teachers' lack of effectiveness in starting the play time. According to the observation findings, most of the teachers did not use any strategies to start the play time although some of the teachers used different strategies. The findings in this study showed that teachers' failure to use strategies to start play time was related to lack of planning on their parts. It was also found that

preschool teachers did not use any strategies to terminate the play time and just started picking up the materials by reminding the children that play time was over.

Teachers frequently warned children about their participation in the play during the playtime. Continuous warning can be negative in terms of children's auto control and problem solving skills. In this study, it was observed that teachers did not play and communicate with the children sufficiently during playtime. Teachers' less involvement, low frequency of communication may be derived from the lack of motivation. And also because of the teachers making activity planning taking place in the play time they/the teachers have focused on the children. Besides that teachers' habit of being more interested in technology may have revealed this situation.

During the interviews conducted with preschool teachers in regards to playtime, they stated that playtime contributed to various areas of development. Teachers reported that children often played in the block and dramatic play center during the play time. The fact that these centers were richer than the other centers in terms of materials or that teachers were less restrictive in these centers compared to other centers may be related to why these learning centers were frequently preferred by children.

Preschool teachers were asked whether they planned for play time processes and most of the teachers reported that they did not make any planning. The findings regarding the roles taken by teachers during play time showed that teachers often stated that they participated in play. When the teachers were asked about their feelings during play, the majority stated that they felt happy. Teachers who felt unhappy and uncomfortable during play reported negative opinions. The roles of the teachers during play are believed to reflect their professional beliefs, education and experience. When teachers turn from teacher to participant role their position of not knowing how to play game among their their less participation results their problems of living how to organize the class management may be one of the reason of their less participation in the game. When it was looked at the observation data the roles of teachers in the classroom oftenly shaped inthe frame of evoking authority.

Previous findings about the problems experienced by pre-school teachers during play time focused on issues in regards to toy sharing. In this study, it was observed that the majority of teachers did not make any assessments about play time activities. When the findings of the study were evaluated as a whole, the responses provided by the teachers regarding the planning of the play time were not observed by the researchers during classroom observations. Teachers' responses in the interviews stating that they played with children and participated in their games when invited by the children were not confirmed during the observations. Teachers' playing actively with children in the process can be considered as an indicator of the value they attach to the process of play. In the data related to the teachers roles at play time it was seen that they defined to be the participants the game. But according to the results of observation the teachers often accompanied by verbal effect for students. This position have been seen directing, warning or giving simple answers.

The following suggestions can be made based on the results of this study:

- Teachers should be provided with training to use different strategies to initiate play time, have students move along learning centers, use time effectively and terminate play time.
- Teachers should be encouraged to plan ahead for play time.
- Teachers should participate more effectively in play time.
- Play times can be transformed into more productive processes by using different materials.
- A limited number of teachers were interviewed and observed in this study. Extensive observations can be carried out with higher number of teachers in different studies.
- Action plans can be prepared to solve relevant problems by taking teachers' opinions about play time in a more comprehensive manner.