

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DRAMATİK OYUNA KARŞI BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### AN INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES ON DRAMATIC PLAY

Serhat GÜNDOĞDU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Eğitimi

[gundogduserhat50@gmail.com](mailto:gundogduserhat50@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-6841-8890

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**

16.08.2022

**Kabul Tarihi:**

20.04.2023

**Yayın Tarihi:**

30.06.2023

**Anahtar Kelimeler**

Dramatik oyun  
Okul öncesi  
Okul öncesi  
öğretmeni

**Keywords**

Dramatic play  
Preschool  
Preschool teacher

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarını belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 Eğitim-Öğreti yılında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenleri dramatik oyunu tanımlarken daha çok oyunun yapısını dikkate almışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu çocuğa katkısı olduğu için çocukların dramatik oyununu desteklemişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri en çok oyuna katılarak çocukların dramatik oyunlarını desteklemişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri en çok oyun sürecini iyileştirmek için çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu rol alarak çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin; dramatik oyun tanımlarının literatürle uyumlu olduğu, dramatik oyunun çocuklara katkısının farkında oldukları, dramatik oyunlara rol alarak katıldıkları ve çocukların dramatik oyunlarına oyun sürecini geliştirmek için katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

#### ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the perspectives of preschool teachers towards dramatic play. In the study, phenomenological design, one of the qualitative research approaches, was used. The study group of the research consisted of 30 preschool teachers working in the 2020-2021 academic year. The data were collected with an interview form consisting of semi-structured interview questions and analysed by content analysis method. According to the findings obtained from the research, school teachers mostly considered the structure of the play while defining the dramatic play. Most of the teachers supported the children's dramatic play as they contributed to the children. The teachers supported the dramatic plays of the children by participating in the play the most. Teachers mostly participated in children's dramatic plays to improve the play process. Most of the teachers participated in the children's dramatic plays by taking a role. As a result, teachers; It can be said that the definitions of dramatic play are compatible with the literature, they are aware of the contribution of dramatic play to children, they participate in dramatic plays by taking a role, and children participate in dramatic plays to improve the play process.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1162957>

**Atıf/Cite as:** Gündoğdu, S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 843-855.

<sup>1</sup> Bu çalışma 23-24 Temmuz 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen 'ICSHSR 1st International Conference on Humanity and Social Sciences' konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

Oyun, her çağda ve her toplumda uzun yıllar varlığını sürdüren önemli bir etkinliktir. Bütün çocuklar her koşulda oyun oynarlar. Bu durum oyunun evrensel bir özellik taşıdığına göstergesidir. Bu nedenle oyun; psikoloji, felsefe, eğitim ve antropoloji gibi farklı disiplinlerden birçok araştırmacının yıllar boyunca üzerinde çalıştığı önemli bir konu olmuştur. Farklı disiplinlerden araştırmacıların ve aynı disiplinden farklı araştırmacıların oyun konusunda çalışmaları oyunun farklı şekillerde tanımlanmasına yol açmıştır. Piaget'e göre oyun çocuğun işidir ve öğrenmenin gerçekleştiği bir süreçtir (Aktaş Arnas, 2017). Frobel'e göre ise oyun gelişimin deneyimlenmesidir (McCaslin, 2016). Bebeklik döneminde başlayan ve yaşam boyu devam eden oyun kendiliğinden ortaya çıkan, çocuklar tarafından yönetilen ve eğlenceli olan eylemler bütünüdür (Anderson-McNamee, Bailey & County, 2010). Daha kapsamlı bir tanım Baykoç Dönmez (1992) tarafından ifade edilmiştir. Ona göre oyun, "belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralızsız olarak gerçekleştirilebilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir". Bütün bu açıklamalar dikkate alındığında oyunun; her koşulda oynanan, evrensel bir nitelik taşıyan, yaşam boyu devam eden, çocukların öğrenmesi ve gelişimi için önemli ve gerekli olan, çocukların isteyerek ve eğlenerek zaman geçirdiği bir etkinlik olduğu anlaşılmaktadır.

Oyun, okul öncesi dönemde hayatı öneme sahiptir. Oyunun okul öncesi dönemdeki önemini birçok kuramcı da vurgulamaktadır. Örneğin Frobel (1902) oyunun önemsiz bir zaman dilimi olmadığını ve oyunda gelecekteki yaşamın temellerinin atıldığını belirterek çocuklar için derin bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir (Akt: Brosterman, 1997). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 31. maddesinin 1. Fıkrasında da oyun her çocuğun temel hakkı olarak tanınmıştır (Unicef, 2004). MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı da oyun temelli yaklaşımı benimsemiştir (MEB, 2013). Oyunun çocuklar için birçok önemi bulunmaktadır. Çocukların; bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde (Anderson-McNamee, Bailey & County, 2010; Goldstein, 2012; Miller & Almon, 2009; Saracho, 2001; Yavuzer, 2000), kişilik yapılarının oluşmasında (Saracho, 2001; Yavuzer, 2000), yaratıcılık yetilerinin gelişmesine (Sevinç, 2004), kendi dünyalarını ve başkalarının dünyalarını keşfetmelerinde (Goldstein, 2012; Yavuzer, 2000), problem çözme yöntemlerini, kavramları (Anderson-McNamee, Bailey & County, 2010), toplumsal kuralları (Anderson-McNamee, Bailey & County, 2010; Goldstein, 2012) vb. öğrenmelerinde (Anderson-McNamee, Bailey & County, 2010; Miller & Almon, 2009; Sevinç, 2004) oyunun önemi vurgulanmıştır. Ayrıca oyun; çocukları en doğal hâliyle tanımada (Ayan & Memiş, 2012), gelişimlerini anlamada (Piaget, 1962) ve yeteneklerini keşfetmekte (Poyraz, 2003) yetişkinlere fırsat sunmaktadır.

Çocukların oyunları; içeriklerine, yaş gruplarına, hareketlilik derecesine, araç kullanılıp kullanılmadığına, oynanan mekâna vb. farklılaşabilmektedir. Bu farklılaşma oyunların sınıflandırılmasında da birçok çeşitliliğe yol açmıştır. Genel olarak oyunlar; gelişimsel özelliklerine, sosyal etkileşime ve uygulama temeline dayalı sınıflandırma olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Örneğin çocukların bilişsel gelişim özelliklerini dikkate alan Piaget (1962); alıştırma, sembolik ve kurallı olmak üzere çocukların oyunlarını üç grupta ele almıştır. Oyunu bilişsel gelişim açısından ele alan Smilansky (1968) ise, Piaget'nin sınıflandırmasını geliştirerek işlevsel oyun, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun olarak oyunu sınıflandırmıştır. Dramatik oyunda taklit, rol oynama, -miş gibi yapma, sözlü ve sözsüz iletişim öğeleri bulunmaktadır. Smilansky'e (1968) göre okul öncesi dönemde baskın olan dramatik oyun çocuklar için en kazançlı oyun türlerindedir. Erşan (2006) tarafından yapılan çalışmada 5-6 yaş grubundaki çocuklarının daha çok dramatik oyun oynamayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Dramatik oyun çocukların; keşfederek özgür bir ortamda oynadıkları, çevrelerindeki tüm karakterleri ve hareketleri taklit ettikleri bir oyundur (Adıgüzel, 2006; Oruç, 2013). Smilansky'e (1968) göre dramatik oyun; gerçek yaşamdan esinlenen, -miş gibi yapılarak rollerin canlandırıldığı, taklitçi konuşmaların hakim olduğu, sembolik nesne ve eylemlerin yer aldığı oyun türüdür. Dramatik oyunda çocuklar kendini bir nesne veya kişinin yerine koyarlar ve sembolleştirme becerilerini kullanıp hayali durumlar yaratırlar. Dramatik oyunlar; hayal gücünün kullanımı, fikir üretimi, sembol kullanımı ve duyguların ifade edilmesi gibi unsurları içerir (Gottfried, Gottfried & Guerin, 2009). Adıgüzel'e (2006) göre dramatik oyunlar; anlaktır, süresi kestirilmez,

öykünmeye dayanır, bir anda başlar, roller hakimdir ve gelişimini günlük yaşamdan alır. Hughes'e (1995) göre dramatik oyunlarda aile, karakter ve işlevsel roller hakimdir. Aile rollerinde; anne, baba, bebek ve kardeş gibi roller üstlenilir. Karakter rolleri asker, öğretmen ve polis gibi meslek rolleri ile Süpermen, pamuk prenses ve örümcek adam gibi hayali karakterleri ifade etmektedir. İşlevsel roller ise şoför, yolcu ve seyis gibi herhangi bir eylemi gerçekleştiren kişileri ifade etmektedir.

Çocukların kendilerini ve çevrelerini tanımlarında ve daha çok şey öğrenmelerinde dramatik oyunların önemli işlevi bulunmaktadır (Tekerek, 2006). Dramatik oyunlar çocukların; dil gelişimlerinde, bilişsel gelişimlerinde ve sosyal gelişimlerinde önemli bir fonksiyona sahiptir (Miller & Almon, 2009). Daha çok akran etkileşiminin olduğu dramatik oyunlar çocukların problemleri anlaşma yoluyla çözme yetilerine büyük katkı sağlamaktadır (Garvey, 1990; Akt: Munoz, Braza & Carreras, 2004). Dramatik oyunlar bunun yanında çocukların beceri kazanımlarında da etkilidir. Çocuklar; sıra bekleme, empati kurma (Deunk, Berenst & De Gloppe, 2008), sosyal beceri (Miller & Almon, 2009) ve yetişkin yaşamda gereksinim duyacakları ebeveynlik gibi becerilerini dramatik oyunlarda uygulayarak kazanırlar (Aksoy & Dere Çiftçi, 2014).

Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmelerinde ve gelişimlerinde dramatik oyunların etkisi bilinmektedir (Erşan, 2006). Çocukların, dramatik oyunlardan etkili bir şekilde yararlanabilmelerinde öğretmenlerin önemli rolü bulunmaktadır. Yetişkinlerin çocukların oyununa müdahalesinin çocukların; belirli oyun becerilerinin desteklenmesine (Bennet, Wood & Rogers, 1997), kelime haznelerinin artmasına ve düşünme becerilerinin gelişmesine (Moyles, 1991) katkısı bulunmaktadır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin belirledikleri kazanımlara ulaşabilmelerinde dramatik oyunun katkısı bulunmaktadır. Bunun yanında çocukların; yeteneklerini, gelişim özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak için dramatik oyun öğretmenlere fırsat sunmaktadır. Bu denli önemli olan dramatik oyunun okul öncesi öğretmenleri tarafından göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açıları eğitim sürecindeki uygulamaları da etkileyebilmektedir.

Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin oyuna karşı bakış açılarını araştıran çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin; oyuna ilişkin görüşleri (Adak Özdemir & Ramazan, 2014), dış mekân oyunlarına karşı bakış açıları (Çetken & Sevimli Çelik, 2018), ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamaları (Erşan, 2011), çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşleri (Erden, 2001), oyun hakkındaki görüşleri (Tuğrul, Metin Aslan, Ertürk, & Özen Altınkaynak, 2014), çocukların oyununa yönelik tutumlarında cinsiyet farklılıkları (Sandberg & Pramling-Samuelsson, 2005) ve yapılandırılmamış oyuna ilişkin görüşleri (Özgünlü & Veziroğlu Çelik, 2018) incelenmiştir. Dramatik oyunun çocuklar için önemi bilimsel birçok çalışma ortaya çıkarılmıştır. Dramatik oyunların; çocuklar için ne ifade ettiği, çocukların gelişim ve öğrenmelerindeki önemi, nasıl geliştirilip destekleneceği, çocukların dramatik oyunlarındaki rolleri gibi konularda okul öncesi öğretmenlerinin bilgilenebilmesi ve bunları uygulamaya aktarması önem arz etmektedir. Bunun için okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarının ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarını belirlemektir. Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin; dramatik oyun tanımlarını, dramatik oyunları destekleme nedenlerini, dramatik oyunları destekleme yöntemlerini, dramatik oyunlara katılma nedenlerini ve dramatik oyunlara katılma yöntemlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nitel araştırmalar deneyimlerin veya olguların algılanmasına ve bunlara yönelik yorumların yapılmasına imkân vermektedir (Creswell, 2007; Merriam, 2013). Kişilerin görüş ve deneyimlerine odaklanan fenomenolojik desende (Cresswell, 2007) fenomenler hakkındaki algılar, fenomenlere yüklenen anlamlar ve fenomen hakkındaki hisler açıklanmaya çalışılmaktadır (Patton, 2014). Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarının ortaya çıkarılması için fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak katılımcılar seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme ulaşılması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı ve çalışma grubu arasındaki yakınlık, araştırmacıya erişim kolaylığı ve aşinalık verir (Patton, 2014). Böylece araştırmacı katılımcılarla rahat iletişim kurma imkânına sahip olmuş olur. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Bilgi		f
Cinsiyet	Kadın	30
	Erkek	0
Öğrenim Durumu	Lisans	29
	Yüksek Lisans	1
Yaş	20-30 arası	2
	31-40 arası	15
	41-50 arası	12
	51 ve üzeri	1
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	2
	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	9
	16-20 yıl	8
	21 yıl ve üzeri	7
Çalışılan Kurum Çeşidi	Anaokulu	18
	İlkokul/Ortaokul/Lise	12
Çalışılan Yaş Grubu	3	4
	4	7
	5	19

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı kadın ve 29’u lisans mezunudur. Öğretmenlerin çoğu; 31-50 yaş aralığında, 11-20 yıl mesleki deneyime sahip, anaokulunda çalışmakta ve beş yaş grubu çocuklarla çalışmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanma Süreci**

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllü olduğu, kişisel bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve toplanan verilerin akademik çalışma amaçlı kullanılacağı açıklanmış ve katılımcıların onayları alınmıştır. Görüşme formu okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri ve dramatik oyuna karşı bakış açılarını belirlemeye yönelik beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları ilgili literatür taranarak oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme soruları okul öncesi eğitim alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan görüşme formu çevrimiçi platforma (docs.google.com) aktarılmış ve doldurmaları için okul öncesi öğretmenlerine dijital ortamda gönderilmiştir. Veriler 15-30 Nisan 2021 tarihleri arasında toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin derinlemesine analiz edildiği içerik analizinde daha önce var olmayan yeni temalar ve kategoriler ortaya çıkarılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). İçerik analizinde tümevarım yaklaşımı uygulanmıştır. Tümevarımsal veri analizi gizli bilgilerin ortaya çıkarılmasını ve görünür hale gelmesini sağlamak amacıyla verileri birimlere ayırma ve kategoriler oluşturmayı içeren bir süreçtir (Corbin & Strauss, 2008). Yapılan tümevarım analizi ile verilerden doğrudan üretilen kodların hangi kategori altında toplanacağı belirlenmiştir. Kategoriler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenerek araştırma bulgularını oluşturacak temalar ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen temalar rapor edilirken katılımcılardan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca tema ve kategorilerin sunumunda frekanslardan yararlanılmıştır. Analizler sırasında okul öncesi öğretmenleri için Ö1, Ö2.... şeklinde kodlar kullanılmış ve o şekilde sunulmuştur.

## Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık, nakledilebilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik terimleri kullanılmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Çalışmanın bir alan uzmanı tarafından incelenmesi, araştırmacının daha önce nitel yöntemle araştırma gerçekleştirilmesi ve araştırma sürecinin ayrıntılı açıklanması çalışmanın inandırıcılığını artırmaktadır. Nakledilebilirliği artırmak için bulgularda doğrudan alıntılardan yararlanılmış ve betimlemelerle sürecin detayları ortaya konmuştur. Tutarlılık için çalışma bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uzmanın dönütleri dikkate alınmıştır. Son olarak onaylanabilirlik için; uzman incelemesi ve değerlendirmesi süreci işletilmiştir. Ham verilerin bulgularla uyumluluğu uzman meslektaşlarla görüşme ve tartışmalar yaparak onaylanabilirlik sağlanabilmektedir (Merriam, 2013). Bu çerçevede yapılan çalışma bir uzman tarafından incelenmiş ve uzmanın geri bildirimleri dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde toplanan tüm bilgi ve belgeler arşivlenmiştir. Etik kurallar çerçevesinde veri analizinde sayılar kullanılarak katılımcılara 1-30 arası sayı verilmiştir. Alıntılarda bu sayılar kullanılmıştır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nden 2021.04.111 karar numaralı etik kurul kararı alınmıştır.

## Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada bulgular “okul öncesi öğretmenlerinin ‘dramatik oyun’ tanımı”, “okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunları destekleme nedeni”, “okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunları destekleme yöntemleri”, “okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunlara katılma nedenleri” ve “okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunlara katılma yöntemleri” olmak üzere beş başlıkta sunulmuştur. Bulgular sunulurken tablolardan yararlanılmıştır. Bulguların sunumunda frekans kullanılmıştır.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyun Tanımı

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyun tanımı için kullandıkları ifadelerde ortaya çıkan tema ve kategoriler tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyun Tanımı İçin Kullandıkları İfadelerde Ortaya Çıkan Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori	f
Oyun Yapısı		19
	Canlandırma	12
	Taklit	6
	Eğlence	5
	Hayal gücü	4
	Diğer	2
Çocuğa Katkı		16
	Öğrenmeye katkı	11
	Gelişime katkı	9
Çocuğu Tanıma		13
	Çocuğu tanıma	6
	Duyguları yansıtırma	5
	Kendini ifade etme	4
	Hayal dünyasını yansıtırma	2

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyun tanımı için kullandıkları ifadeler oyun yapısı, çocuğa katkı ve çocuğu tanıma olmak üzere üç temada ele alınmıştır. Oyun yapısı teması canlandırma, taklit, eğlence ve hayal gücü kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 19’u dramatik oyunu tanımlarken oyunun yapısına vurgu yapmışlar ve daha çok canlandırma ve taklit unsurlarını ifade etmişlerdir. Çocuğa katkı teması öğrenmeye katkı ve gelişime katkı kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 16’sının oyun tanımında oyunun gelişime ve öğrenmeye katkısı vurgulanmıştır. Çocuğu tanıma teması çocuğu tanıma,

duyguları yansıtmaya, kendini ifade etme ve hayal dünyasını yansıtmaya kategorilerinden oluşmaktadır. 13 öğretmenin dramatik oyun tanımında çocuğu tanımaya yönelik ifadeler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “İçinden geldiği gibi bir rolü canlandırmadır. (Ö3)”, “Dramatik oyun, çevrelerindeki tüm karakterleri ve hareketleri taklit ettikleri oyundur. (Ö10)”, “Çocukların yaparak yaşayarak özgürce öğrendikleri oyundur. (Ö7)”, “Her tür gelişimine katkıda bulunan oyun türüdür. (Ö16)”, “Çocuğu daha iyi tanıma aracıdır. (Ö29)”, “Çocukların duygularını ifade edebildikleri çok güzel bir oyundur. (Ö13)”.

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunları Destekleme Nedeni

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunları destekleme nedenine yönelik ortaya çıkan tema ve kategoriler tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunları Destekleme Nedenine Yönelik Ortaya Çıkan Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori	f
Çocuğa Katkı		24
	Kazanım ve göstergeleri kazandırma	24
	Eğlenmelerini sağlama	4
Bilgi Edinme		10
	Tanıma	8
	Anlama	3
	Gözlem	1
Diğer		3

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunu destekleme nedenleri çocuğa katkı ve bilgi edinme olmak üzere iki temada ele alınmıştır. Çocuğa katkı teması kazanım ve göstergeleri kazandırma ve eğlenmelerini sağlama kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 24’ü çocuklara katkısı olduğu için çocukların dramatik oyunlarını desteklediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin tamamı kazanım ve göstergeleri kazandırma amaçlı dramatik oyunları desteklemişlerdir. Bilgi edinme teması tanıma, anlama ve gözlem kategorilerinden oluşmaktadır. 10 öğretmen çocuk hakkında bilgi edinmek için çocukların dramatik oyunlarını desteklediklerini belirtmişlerdir. Bilgi edinme amaçlı çocukların dramatik oyunlarını destekleyen öğretmenlerden çoğu çocuğu tanıma amaçlı dramatik oyunları desteklemişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “Çocuğun dil, psiko-sosyal, motor ve birçok gelişim alanlarını desteklemek için. (Ö1)”, “Çocuklar görerek ve yaşayarak öğrendikleri için. (Ö17)”, “Çocuğun çoğu zaman ifade edemediklerini, dile getiremediklerini oyun ve taklit ile daha rahat ortaya koymaları için. (Ö12)”, “Gerçekte ne hissettiklerini anlayabilmek için. (Ö28)”.

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunları Destekleme Yöntemleri

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunları destekleme yöntemlerine ilişkin ortaya çıkan temalar tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunları Destekleme Yöntemlerine İlişkin Ortaya Çıkan Temalar

Tema	f
Oyuna katılma	12
Ortam hazırlama	7
Materyal temin etme	7
Çocuğun katılımını sağlama	5
Oyunu başlatma	5
Teşvik etme	4
Zaman temin etme	2
Diğer	2

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunu destekleme yöntemleri oyuna katılma, ortam hazırlama, materyal temin etme, çocukların katılımını sağlama, oyunu başlatma, teşvik etme ve zaman temin etme olmak üzere yedi temada ele alınmıştır. Öğretmenlerin çoğu çocukların oyununa katılarak çocukların dramatik oyunlarını desteklerken bunu ortam hazırlama ve materyal temin etme izlemiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “Zaman zaman birlikte oyunlarına katılarak. (Ö25)”, “Öncelikle çocukların oyun kurması ve bu oyunu sürdürmesi için uygun ortam oluştururum. (Ö12)”, “Onların oyunlarında kullanabileceği tüm gerçek yaşam araç gereçlerini sınıfta bulduruyorum. (Ö21)”, “Oyun içinde zayıf kalan öğrenciyi eş ya da oyunun durumuna göre ebe seçerek. (Ö15)”, “Dikkat çekici konular bularak. (Ö3)”.

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunlara Katılma Nedenleri

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunlara katılma nedenlerine ilişkin ortaya çıkan tema ve kategoriler tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunlara Katılma Nedenlerine İlişkin Ortaya Çıkan Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori	f
Oyun Sürecini İyileştirme		17
	Oyunun etkililiğini artırma	10
	Problem durumunu çözme	9
Çocuğa Katkı		14
	Kazanım ve göstergeleri kazandırma	14
	Eğlenmelerini sağlama	3
Bilgi Edinme		9
	Çocuğu anlama	5
	Çocuğu tanıma	4
	Çocuğu gözleme	2
Öğretmen-Çocuk Etkileşimini Artırma		6
Diğer		3

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunlara katılma nedenleri oyun sürecini iyileştirme, çocuğa katkı, bilgi edinme ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artırma olmak üzere dört temada ele alınmıştır. Oyun sürecini iyileştirme teması oyunun etkililiğini artırma ve problem durumunu çözme kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 17’si çocukların oyun süreçlerinin iyileşmesi için çocukların dramatik oyunlarına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Çocuğa katkı teması kazanım ve göstergeleri kazandırma ve eğlenmelerini sağlama kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 14’ü kazanım ve göstergeleri kazandırma amaçlı çocukların dramatik oyunlarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Bilgi edinme teması çocuğu anlama, çocuğu tanıma ve çocuğu gözleme kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerden dokuzu bilgi edinme amaçlı çocukların dramatik oyunlarına katıldıklarını vurgulamışlardır. Bu öğretmenlerin çoğu çocuğu anlama ve çocuğu tanıma amaçlı dramatik oyunlara katılmışlardır. Öğretmen-çocuk etkileşimini artırma teması kategorilere ayrılmamış ve aynı ad ile sunulmuştur. Öğretmenlerden altısı öğretmen-çocuk etkileşimini artırma amaçlı çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “Oyunun daha etkili olması için. (Ö19)”, “Bir yerde tıkanıklarını hissettiğim an. (Ö11)”, “Daha fazla öğretmek istediğimde. (Ö27)”, “Onların farklı gelişim alanlarında gelişmelerini desteklemek için. (Ö16)”, “Onları daha yakından tanımak için. (Ö21)”, “Çocukların duygularını daha iyi anlamak için. (Ö29)”, “Eğleneceklerini düşündüğüm için. (Ö15)”.

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunlara Katılma Yöntemleri

Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunlara katılma yöntemlerine ilişkin ortaya çıkan temalar tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dramatik Oyunlara Katılma Yöntemlerine İlişkin Ortaya Çıkan Temalar

Tema	f
Rol Alarak	26
Davet Edilerek	7
Oyun Kurucu/Lider Olarak	4
Dışardan Kontrol Ederek	2

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunlara katılma yöntemleri rol alarak, davet edilerek, oyun kurucu/lider olarak ve dışardan kontrol ederek olmak üzere dört temada ele alınmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu rol alarak çocukların dramatik oyunlarına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “Genellikle kendimde oyun içerisinde bir rol alarak öğretmenleri olarak değil de bir akranları gibi oyunlarına katılırım. (Ö12)”, “Çocuklar dramatik oyuna başladıklarında beni de oyuna katmak isterlerse katılıyorum. (Ö21)”, “Gerektiğinde oyun kurucu olarak. (Ö9)”, “Bazen uzaktan içlerine girmeden komutlar vererek yönlendiririm. (Ö28)”.

### Tartışma

Okul öncesi öğretmenleri dramatik oyunu tanımlarken daha çok taklit, canlandırma ve eğlence unsurlarını vurgulamışlardır. Bunun yanında çocuğa katkısından ve çocuğu tanımadaki rolünden bahsetmişlerdir. Literatürdeki dramatik oyun tanımları incelendiğinde; taklit içerdiği (Adıgüzel, 2006; Oruç, 2013; Smilansky, 1968), canlandırma yapıldığı (Smilansky, 1968) ve çocuğu tanımadaki etkili olduğu (Gottfried vd., 2009) ifade edilmektedir. Genel olarak oyunun tanımında ise gelişimi desteklediği, en etkin öğrenme süreci olduğu ve çocukların hoşlanarak yer aldığı bir etkinlik olduğu vurgulanmaktadır (Baykoç Dönmez, 1992). Buradan okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyun tanımlarının literatürdeki tanımlara uygun olduğu söylenebilir. Bu sonuç olumlu olarak değerlendirilebilir. Çünkü dramatik oyunun ne anlam ifade ettiğinin okul öncesi öğretmenleri tarafından bilinmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin oyun tanımı ile ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin oyunun; çocukları tanımak için önemli bir zaman dilimi (Van Hoorn, Nourot, Scales & Alward, 2014), eğlence aracı ve öğrenme dili (Tuğrul vd., 2014) olduğu okul öncesi öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri çocuklara katkısı olduğunu düşündükleri için ve çocuklar hakkında bilgi edinmek için çocukların dramatik oyunlarını desteklemişlerdir. Erken çocukluk döneminde öğretmen desteği çocukların daha başarılı öğrenenler olmasında ve ileri düzey sosyal ve akademik kazanımlar elde etmelerinde önemli bir role sahiptir (Hamre, Pianta, Burchinal, Field, Locasale Crouch, Downer, Howes, LaParo & Scott-Little, 2012). Ayrıca, yetişkinlerin desteğinin çocukların oyun ve öğrenme deneyimlerini geliştirmede çok önemli bir rolü olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Manning Morton & Thorp, 2004). Çocukların kazanımlara ulaşması için oyunun önemli bir rolü olduğu birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Erşan, 2006; Kendrick, 2005; Löhfdahl, 2005). Aynı zamanda oyun çocukların gizli yeteneklerini keşfetme imkânı sunmaktadır (Poyraz, 2003). Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dramatik oyunlarını desteklemeleri önem arz etmektedir.

Çocukların dramatik oyunlarına katılarak çocukların dramatik oyunlarını destekleme öğretmenlerin en çok kullandığı yöntem olmuştur. Öğretmenler bunun yanında ortam hazırlayarak ve materyal temin ederek çocukların dramatik oyunlarını desteklemişlerdir. Öğretmenlerin çocukların dramatik oyunlarına katılmaları oyunun kazanımlarının farkında olduklarının ve oyuna önem verdiklerinin göstergesidir. Kontos (1999) öğretmenlerin oyuna katılımının çocukların optimal gelişimine ve erken okul başarısına katkı sunacağını belirtmektedir. Vygotsky (1976) çocukların öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için yetişkinlerin çocuk oyunlarında aktif rol almalarının gerekli olduğunu öne sürmektedir. Çocukların oyunlarının kaliteli olması için uygun mekân ve malzemeye ihtiyaç vardır (Tarman & Tarman, 2011). Yang’a (2013) göre öğretmenler mekân ve materyal temin ederek çocukların oyunlarını desteklemelidir. Çocukların oyun ortamlarını düzenleme çocukların; öğrenmelerinin ilerlemesini sağlamakta (Erşan, 2006), okuma yazma becerilerini geliştirmekte (Saracho, 2001) ve yeni bir şeyler üretmelerine fırsat sunmaktadır (Erbay & Durmuşoğlu Saltalı, 2012). Bunun için oyun ortamlarını düzenleme öğretmenlerin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin çocukların oyunlarına katıldıkları (Kontos, 1999; Yang, 2013) ve



çocukların oyunu için ortam hazırladıkları daha önceki araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Kontos, 1999; Tarman & Tarman, 2011; Yang, 2013).

Okul öncesi öğretmenleri oyunun etkililiğini artırmak ve oyunda ortaya çıkan problemleri çözmek gibi oyun sürecinin daha etkili olması için çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Bunun yanında çocuğa katkı sunmak, çocuk hakkında bilgi edinmek ve öğretmen-çocuk etkileşimini artırmak için çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Öğretmenlerin dramatik oyunlara katılma nedenleri literatür tarafından da desteklenmektedir. Çocukların oyununa katılan öğretmenler çocukların ilgi ve dikkatlerini canlı tutarak çocukların etkili bir oyun sürdürmelerine katkı sağlayabilirler (Musatti & Mayer, 2011). Bazı durumlarda çocuklar oyundaki materyaller veya roller için problem yaşayabilirler. Böyle durumlarda öğretmenlerin arabulucu rollerini sergileyerek problem durumunun çözümü için girişimlerde bulunmaları gerekebilir. Wood ve Attfield (2005) çocukların oyunlarında ortaya çıkan problem durumlarına karşı tetikte olmanın öğretmenin rolleri arasında olduğunu belirtmektedir (Akt: Yang, 2013). Yapılan araştırmalarda (Kontos, 1999; Tarman & Tarman, 2011; Yang, 2013) okul öncesi öğretmenleri çocukların problem durumlarında oyuna katıldıklarını belirtmişlerdir. Yang (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğu aktif katılımlarının çocukların oyun yoluyla öğrenmelerini geliştirebileceğine inanmaktadırlar. Bunun için farklı temalara göre oyun kaynak ve materyallerini zenginleştirdiklerini belirtmişlerdir. Oyun yetişkinlere çocukları daha iyi tanıma fırsatı sunduğu (Poyraz, 2003) için öğretmenler oyun aracılığı ile çocuklar hakkında ayrıntılı bilgi edinebilmektedirler. Öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin çocuklar açısından birçok faydası bulunmaktadır. Nitelikli öğretmen çocuk etkileşimi çocukların; düzenli ve sürekli geri bildirim almalarına, kelime dağarcıklarının artmasına, düşünmelerine, bütün gelişim alanlarının gelişmesine (Hamre, Hatfield, Pianta & Jamil, 2014), akranlarıyla olumlu ilişkiler sergilemelerine (Colwell & Lindsey, 2003), birçok düzeyde bilgi yapılandırmasına (Vygotsky, 1976) ve okul başarısına (Kontos, 1999) katkı sunmaktadır. Öğretmenler çocuklarla farklı bağlamlarda etkileşime girmektedirler. Oyun çocuklarla etkileşime girmenin en doğal yollarından biridir. Vygotsky, yetişkinlerin çocuklarla oynamasının, çocukların yaşlılarıyla oynaması kadar önemli olduğunu belirtmektedir (Tarman & Tarman, 2011).

Okul öncesi öğretmenlerinin çoğu bir rol olarak çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Literatürde öğretmenlerin çocukların oyunlarına rol olarak girmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Rol olarak çocukların oyunlarına katılan öğretmenler rol yapma ve akran etkileşimi gibi rol-model becerilerini gösterirler (Johnson, Christie & Wardle, 2005; Akt: Tarman & Tarman, 2011). Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımını benimseyenler, öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için yetişkinlerin çocukların oyununda aktif bir rol alması gerektiğini varsayar (Berk & Winsler, 1995). Yang (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin rol olarak çocukların oyunlarına katıldıkları ortaya çıkmıştır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Okul öncesi öğretmenleri dramatik oyunu tanımlarken canlandırma, taklit ve hayal gücü gibi oyun yapısına yönelik unsurları daha çok dikkate almışlardır. Dramatik oyun tanımlarında da canlandırma ve taklit unsurları ön plana çıktığı için okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyun hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Okul öncesi öğretmenleri dramatik oyunların çocuklara katkısını farkındadırlar ve bu katkının gerçekleşebilmesi için çocukların oyunlarına katılmışlardır. Çocukların; dramatik oyunlardan etkili bir şekilde yararlanılabilmeleri, ilgi ve dikkatlerini canlı tutmaları ve problem durumlarına müdahale edebilmek için okul öncesi öğretmenleri çocukların dramatik oyunlarına katılmışlardır. Okul öncesi öğretmenleri rol olarak çocukların dramatik oyunlarına katılarak rol-model becerilerini çocuklara sunma fırsatı oluşturmuşlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyuna karşı bakış açıları eğitim sürecindeki uygulamaları etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin; dramatik oyunun çocuklar için ne anlama geldiğini, çocuklar için niçin önemli olduğunu, çocukların dramatik oyunlarının nasıl geliştirileceğini, çocukların dramatik oyunlarında kendilerinin rolünü bilmeleri ve bu bilgilerini uygulamaya aktarmaları önemsenmektedir.

Dramatik oyunun çocuklar için birçok katkısının bulunduğu kabul edilen bir gerçektir. Okul öncesi öğretmenleri ortam, zaman ve materyal temin ederek çocukların dramatik oyunlarını desteklemelidirler. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dramatik oyunlarına katılmaları oyunun katkısını artırıcı etkiye sahip olduğu için okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dramatik oyunlarına katılmaları önerilmektedir. Aynı konu okul öncesi çocukları, okul öncesi öğretmen adayları ve aileler ile gerçekleştirilebilir. Aynı şekilde aynı konu sınıf

ortamında gözlem yöntemi kullanılarak incelenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin dramatik oyunları eğitim sürecinde bütünleştirmelerine yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma araştırmaya katılan 30 okul öncesi öğretmeni ile ve veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu ile sınırlıdır.

### Kaynakça

- Adak Özdemir, A., & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktaş Arnas, Y. (2017). Oyun, öğrenme ve deneyimin birleşimi: Çocuk müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 17-30. <https://doi.org/10.21612/yader.2017.010>
- Anderson-McName, J. K., County, C., & Bailey, S. J. (2010). *The importance of play in early childhood development*. Montana State University Extension. <http://lanefacs.pbworks.com/w/file/attach/65563699/Importance%20of%20Play.pdf>
- Ayan, S. & Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü. *Okul Öncesi Dergisi*, 43, 10-12.
- Bennett, N., Wood, L., & Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Open University Press.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.
- Brosterman, N. (1997) *Inventing kindergarten*. H. N. Abrams.
- Colwell, M., & Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249-258. <https://doi.org/10.1080/0300443030303096>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çetken, H. S., & Sevimli Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(2), 318-341.
- Deunk, M., Berenst, J., & De Gloppe, K. (2008). The development of early sociodramatic play. *Discourse Studies*, 10(5), 615-633. <https://doi.org/10.1177/1461445608094215>
- Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- 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]. Ulusal Tez Merkezi.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.

- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., & Guerin, D. W. (2009). Issues in early prediction and identification of intellectual giftedness. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 43–56). DC: American Psychological Association.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Locasale Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). Supporting effective teacher-child interactions through coursework: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hughes, F. P. (1995). *Children, play, and development*. Sage Publications.
- Kendrick, M. (2005). Playing house: A sideways glance at literacy and identity in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/1468798405050592>
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Löhdahl, A. (2005). "The funeral": A study of children's shared meaning-making and its developmental significance. *Early Years*, 25(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/09575140500042775>
- Manning Morton, J., & Thorp, M. (2004). *Key times for play*. Open University Press.
- McCaslin, N. (2016). *Yaratıcı drama sınıfın içinde ve dışında* (P. Özdemir Şimşek, Çev.). Nobel Yayınevi.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Meb Basımevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınevi.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood.
- Moyles, J. R. (1991). *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Open University Press.
- Munoz, J. M., Braza, F., & Carreras, R. (2004). Controlling relationships in preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 444-448. <https://doi.org/10.1080/01650250444000162>
- Musatti, T., & Mayer, S. (2011). Sharing attention and activities among toddlers: The special dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574408>
- Oruç, K. (2013). *Drama ve okul tiyatrosu*. Mitos-Boyut Yayınları.
- Özgünlü, M., & Veziroğlu Çelik, M. (2018). Okul öncesi eğitimde yapılandırılmamış oyuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1691-1700. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2389>
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Anı Yayıncılık.
- Sandberg, A., & Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender differences in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 297-305. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-4400-x>

- Saracho, O. N. (2001). Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care*, 167(1), 103-114. <https://doi.org/10.1080/0300443011670109>
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Morpa Kültür Yayınları.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. John Wiley & Sons.
- Tarman, B., & Tarman, İ. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *İlköğretim Online*, 10(1), 325-337.
- Tekerek, N. (2006). Oyun kavramı'ndan drama'ya drama'dan dramatik eğitim'e. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22(22), 47-73. [https://doi.org/10.1501/TAD\\_0000000063](https://doi.org/10.1501/TAD_0000000063)
- 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), 101-115.
- Unicef. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. [https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF\\_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf](https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf)
- Van Hoorn, J. L., Monighan-Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. R. (2014). *Play at the center of the curriculum*. Pearson.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 536-552). Basic Books.
- Yang, Y. (2013). A qualitative study of teachers' involvement in children's play. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4(4), 1244-1251.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

## EXTENDED SUMMARY

Preschool teachers' perspectives on dramatic plays holds significance in terms of the meaning and function of dramatic plays for children, the importance of dramatic plays in children's development and learning, methods to be used for developing and supporting dramatic plays, and the role of teachers in children's dramatic plays. The present study aims to identify preschool teachers' perspectives on dramatic plays and to investigate preschool teachers' definitions of dramatic plays, their rationales and methods of supporting dramatic plays, as well as their rationales and methods of participating in dramatic plays.

The present study was conducted using phenomenological pattern design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 30 pre-school teachers actively working in the 2020-2021 academic year. Participants were selected using purposive convenience sampling, one of the purposive sampling methods. Data collection was performed with an interview form consisting of semi-structured interview questions developed by the researcher. For data analysis, content analysis technique was used. The themes obtained were reported by presenting direct quotations from the participants. Codes as T 1, T 2... were used in the analyses to represent the preschool teachers. The same codes were used when reporting the results.

The results of the study showed that the expressions used by the preschool teachers for the definition of dramatic plays emerged in three themes: play structure, contribution to the child and getting to know the child. The play structure theme consists of impersonation, imitation, fun and imagination. Nineteen of the teachers defined the dramatic plays by emphasizing the structure of the play. Teachers mentioned the elements of impersonation and imitation most often. It has been seen that the rationale of preschool teachers to support the dramatic plays consists of two themes: contribution to the child and knowledge acquisition. The "contribution to the child" theme consists of the following categories: enabling children to acquire learning outcomes/indicators and ensuring that children have fun. The "knowledge acquisition" theme consists of the categories of getting to know the child, understanding the child and observation. Twenty-four of the teachers stated that they support the children's dramatic plays due to the plays' contribution to the children. All of these teachers supported dramatic plays in order for the children to acquire the learning outcomes and indicators. The methods that preschool teachers use to support dramatic play emerged in seven themes: participating in the play, preparing the environment, providing materials, ensuring the participation of children, starting the play, encouraging and providing time. Most of the teachers participated in the children's play by taking part in the play and supported the children's dramatic play. Taking part in the play was followed by the methods of preparing the environment and providing materials. The preschool teachers' rationales for participating in dramatic plays are discussed in four themes: improving the play process, contribution to the child, knowledge acquisition and increasing teacher-student interaction. The theme of "improving the play process" consists of the categories of increasing the effectiveness of the play and solving the problems that occur. The theme of "contribution to the child" consists of the categories of providing learning outcomes and indicators and making children have fun. The theme of "knowledge acquisition" consists of the categories of understanding the child, getting to know the child, and observing the child. Seventeen of the teachers stated that they participate in children's dramatic plays in order to improve the children's play process. The methods that preschool teachers use for participating in dramatic plays are discussed in four themes: by taking part in the play, by being invited to the play, as the play-maker/leader, and controlling the play as an outsider. Majority of the teachers stated that they participate in children's dramatic plays by taking part in the play.

In conclusion, preschool teachers defined dramatic plays by emphasizing elements that are focused on the structure of the play; such as impersonation, imitation and imagination. Preschool teachers are aware of the beneficial contribution of dramatic plays to children, therefore; they choose to participate in children's plays to maximize the said contribution. Preschool teachers have participated in children's dramatic plays in order to enable children to benefit from dramatic plays in the most effective way, to keep children's interest and attention active, and to intervene in problems when they arise. Preschool teachers created the opportunity to present their role-model skills to children by taking part in children's dramatic plays.