

Kültürel-Tarihsel Kuram'a Göre " - Mış Gibi Oyunlar": Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğilimlerinin İncelenmesi*

"Make-Believe Play" According to Cultural- Historical Theory: Investigating Tendencies of Preschool Teachers

Sadiye KELEŞ**

Özlem YURT***

Adalet KANDIR****

Öz. Eğitim ortamında hatırlatıcıları, ipuçlarını ve dışsal desteği sunan birçok bağlamsal faktör bulunmaktadır. Hiç kuşkusuz bu bağlamsal faktörlerin başında öğretmenler, çocuklar ve fiziksel çevre gelmektedir. Bu açıdan önemli bir bağlamsal aktör olan öğretmenlerin, çocukların -mış gibi oyunları sırasındaki konuşmalarının, davranışlarının ve üstlendikleri rollerin çeşitlilik gösterdiği bazı araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının -mış gibi oyunları sırasında öğretmen davranışlarının incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen çerçevesinde kurgulanmıştır. Çalışma grubu ise maksimum çeşitlilik örnekleme temeline oluşturulmuştur. Bu doğrultuda meslek yılları ve görev yerleri çeşitlilik gösteren gönüllü 20 okul öncesi öğretmeni çalışmaya dahil olmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş 9 adet hipotetik senaryo kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve frekans analizi kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun -mış gibi oyunlardaki imgesel durumlara ve dolaylı kurallara ilişkin durumlarda oyunu sürdürme yaklaşımı sergiledikleri; rol almaya ilişkin durumlarda ise oyuna müdahale yaklaşımı sergiledikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, cinsiyet ikilileri ve öğretmenlerin oyun felsefesi geliştirmeleri temeline tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: -mış gibi oyun, erken çocukluk, okul öncesi öğretmenleri, eğilim.

Abstract. There are a lot of contextual factors presenting reminders, clues and external supports in educational settings. Undoubtedly, teachers, children and physical environment are the leading contextual factors. In this respect, it has been proven by some researches that teachers vary in their speech, behaviors and roles during plays. The aim of the study is to investigate behaviors of teachers during make-believe plays of preschool children. The study was established within the frame of phenomenological design out of qualitative research methods. Study group is constituted on the basis of maximum variation sampling method. 20 volunteer preschool teachers participated in the study. Nine hypothetical scenarios developed by researchers were used as the data collection tool. Content analysis and frequency analysis was used. It was found that most of the teachers have a tendency to maintain the play in situations related to imaginary situations or in embedded rule conditions while they have a tendency to interfere with the play in situations related to taking a role.

Keywords: Make-believe play, early childhood, preschool teachers, tendencies.

Toplumsal Mesaj.

-mış gibi oyunların planlanması ve sürdürülmesi çocukların çeşitli gelişim alanlarına katkı sağlamaktadır. Oyunların sürdürülmesinde öğretmenlerin eğilimleri kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırmada öğretmenlerin -mış gibi oyunların çeşitli evrelerinde üstlendikleri rollerin çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. Bu çeşitlilikte, oyunu planlayan çocukların cinsiyetlerinin de etkili olduğu tespit edilmiştir.

Public Interest Statement.

Planning and maintaining make-believe plays as well as contributing to children's various domain of development. Therefore the tendencies of teachers are critical in maintaining make-believe plays. In this study, it was determined that the roles of the teachers in various stages of the make-believe plays have varied. It was determined that the sex of the children planning the make-believe plays was also influential.

* Bu makalede elde edilen bulguların bir kısmı, 2017 yılında Ordu'da düzenlenen IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0003-3552-363X>, Dr. Öğretim Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, sadiyekeles@gmail.com

*** Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0001-6851-9974>, Dr. Öğretim Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD, ozlemyurt37@gmail.com

**** Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-9917-2587>, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD akandir@gmail.com

1. GİRİŞ

Lev S. Vygotsky'nin çalışmalarının temel vurgularından biri oyun kavramı değildir, ancak öne sürdüğü Kültürel-Tarihsel Kuram, öğrencilerini ve takipçilerini, oyun hakkında incelemeler yapmaya teşvik edecek zengin bir zemin sunmuştur. Vygotsky'nin erken çocukluk dönemi ile ilgili yazıları incelendiğinde, oyun ve hayal gücü ifadelerini birlikte kullandığı ve oyunun tanımını okul öncesi ya da ilköğretim dönemindeki çocukların dramatik veya –miş gibi oyunları ile sınırlandırdığı görülmektedir (Bodrova ve Leong, 2010). Vygotsky oyunu (bu anlamda –miş gibi oyunları) "doğal", bir diğer ifade ile çocukların içgüdüsel eğilimlerinin bir sonucu olarak görmemektedir. Bunun yerine, oyunun büyük ölçüde yetişkinlerin arabuluculuğunun derecesine ve kalitesine bağlı kültürel-tarihsel bir fenomen olduğuna inanmaktadır (Karpov, 2005).

Buna paralel olarak, Vygotsky'nin görüşlerinin önemli yanlarından biri, bireyi anlamak için bireyin içinde bulunduğu kültürel-tarihsel bağlamın anlaşılması gerektiği düşüncesidir. Kültürel-Tarihsel Kuram, bireyin mensubu olduğu toplumsal yapıda dikkatini yönelttiği toplumsal ilişkileri, toplum değerlerini ve geçmiş uygulamaları şekillendiren bağlamları ön plana çıkartmaktadır (Fleer, 2009). Kültürel-Tarihsel Kuram'a göre çocuklar oynadıkları oyunlarda, genellikle toplumsal açıdan arzu edilen davranışlarla ilgilenen yetişkinlerin (doktorlar, öğretmenler, polisler ve diğerleri) rollerini üstlenmektedirler. Çocuklar bu rollere ilişkin davranışları oyunlarında taklit ederek, rol modellerinin davranışlarıyla ilişkili normları karşılamak için eylemlerini düzenlemeyi öğrenmekte, böylece istemli davranışlar için temel olan planlama, kendini izleme ve yansıtma deneyimlerini uygulamaya koymaktadır. Bu sürecin ileri düzey zihinsel işlevlerin geliştirilmesinde önemli bir süreç olduğu düşünülmektedir (Akt: Bodrova ve Leong, 2015).

İleri düzey zihinsel işlevlerin geliştirilmesinde önemli anahtar yapılardan biri olan oyunu, birbiriyle ilişkili üç ana unsurun varlığı ile nitelemek mümkündür: (1) İmgesel bir durum yaratma (2) rol alma ve (3) imgesel durumdaki dolaylı kuralları takip etme (Bodrova ve Leong, 2010; Nicolopoulou, 2004). Vygotsky'e göre çocuklar, oyun yoluyla gerçekleştirilemeyen isteklerini imgesel bir şekilde ortaya koyarlar ve oyunları içerisinde, tıpkı sanatçılar gibi, sembolik bir gerçeklik yaratırlar (Vygotsky, 2004). Çocuklar –miş gibi yaparken, bir nesneyi sürekli olarak bir başka nesneyi sembolize edecek şekilde kullanmaktadır. Örneğin oyunda incir meyvesinin iç kısmının bir dolmanın içine yerleştirilen harcını (kıymayı) simgelemesi, çocuğun gerçekliğin dışına çıkmasını ifade etmektedir. Bu durumda çocuk, oyun nesnesi olan incirin iç kısmının olağan kullanımını değişikliğe uğratarak, incirin iç kısmına gerçek kıyma ile kıyma düşüncesini birbirinden ayıran bir anlam yüklemiş olmaktadır. Bir diğer ifade ile oyunda imgesel bir durumun yaratılması, içsel düşüncenin çevredeki diğer nesnelere ve olaylardan ayrılmasına yardımcı olmaktadır. Çocuklar sözcüklerin, jest ve mimiklerin ve diğer sembollerin dışsal gerçeklikten ayrı olduğunu fark ettiklerinde, bu temsilleri dürtülerinin üstesinden gelmek amacıyla birer zihinsel araç olarak kullanmaya başlamaktadır (Berk, 2001). Oyun bu yönüyle hiç kuşkusuz doyumunu ertelemeyi ve ketleyici kontrolün gelişimini desteklemektedir.

Vygotsky'e göre oyunu niteleyen diğer unsurlar rol alma ve imgesel durumdaki dolaylı kuralları takip etmedir. Her oyun, oyundaki roller ya da hayali senaryo tarafından çerçevelenen birtakım davranışlar olarak nitelendirilen dolaylı kurallara sahiptir (Bodrova ve Leong, 2010). –miş gibi oyunun doğası gereği sahip olduğu dolaylı kurallar, "rollerin dağılımını, oyundaki davranışları ve olayları yönetmektedir" (van Hoorn, Nourot, Scales ve Alward, 2007, s. 37). Çocuklar –miş gibi oyunlarda rol aldıkça ve kuralları sahneye koydukça, sosyal normları, beklentileri ve bunları takip etmek için çaba göstermeleri gerektiğini anlar duruma gelirler. Örneğin uyumaya gidiyormuş gibi davranan bir çocuk, uyku saatinin davranış kurallarını uygulamaya koymaktadır (Berk, 2006). Bu durumda gerçek hayatta uyku saatinden önce pijama giymeyi reddeden bir çocuk, oyun içinde pijama giyme kuralına, kendi isteğiyle, uygun davranmak durumunda kalmaktadır.

Özellikle üç – dört yaşlar arasında çocukların tüm dramatik oyunlarda geçirdikleri zamanın miktarında artış gözlemlenmektedir. Bu artış ileriki yıllarda da devam etmekte; 5 – 6 yaş dönemindeki çocuklar 4 – 5 yaş dönemindeki çocuklarla karşılaştırıldığında daha çok paralel-

dramatik oyun ve sosyodramatik oyuna dahil olmaktadır (Rubin, Watson ve Jambor, 1978; Rubin ve Krasnor, 1980). Bu nedenle -miş gibi oyunların, erken çocukluk eğitim ortamları açısından önemli bir gözlem ve gelişimsel destek zemini oluşturduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca eğitim ortamı içindeki yetişkinlerden biri olan öğretmenlerin -miş gibi oyunlardaki yaklaşımları önem kazanmaktadır. Çünkü -miş gibi oyunların öz-düzenlemedeki etkisi, çeşitli araştırmalarla (Cemore ve Herwig, 2005; Elias ve Berk, 2002; Kelly ve Hammond, 2011; Ogan, 2008) kanıtlanmıştır. Örneğin Elias ve Berk (2002) sosyodramatik deneyimlerin özellikle öz-düzenleme gelişiminde akranlarının gerisinde kalmış dürtüsel çocuklar açısından faydalı olabileceği saptanmıştır. Cemore ve Herwig (2005), -miş gibi oyunlarda daha fazla zaman geçiren çocukların doyumu erteleme sürelerinin daha uzun olduğunu ortaya koymuştur. Ogan (2008) ise sosyodramatik oyun programının, çocukların öz-düzenleme açısından daha fazla kazanım elde etmelerine destek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öz-düzenleme ve -miş gibi oyunlar arasındaki kanıtlar, eğitim ortamı içinde -miş gibi oyunların desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Eğitim ortamında gerçekleşen -miş gibi oyunları etkileyen birçok bağlamsal faktör bulunmaktadır. Hiç kuşkusuz bu bağlamsal faktörlerin başında öğretmenler, çocuklar ve fiziksel çevre gelmektedir. Fiziksel çevrenin sınırlılığı ve çocukların kişisel ve gelişimsel özellikleri, -miş gibi oyunların sürdürülmesinde engelleyici faktörler olabilmektedir. Örneğin çocuklar oyun malzemeleri, oyun alanı, rollerin dağılımı veya oyun kuralları ile ilgili çeşitli çatışmalar yaşayabilirler. Öğretmenin bu tür durumlarda barışçıl çözümleri destekleyen arabulucu rolü önem kazanmaktadır. Arabuluculuk rolü sırasında, çocukların kendi ihtiyaçları ve isteklerini doğru sözcükleri seçerek ifade etmelerine yardımcı olmak, paylaşım için yeterli sayıda malzeme sunmak, kullanışlı oyun alanları yaratmak ve çocuklara problemlerini çözmeleri için yeterli zaman vermek gibi çeşitli stratejiler uygulanabilir (Isenberg ve Renck Jalongo, 1997). Aynı zamanda çocuklar, bir oyuna dahil olma konusunda da birtakım sıkıntılar yaşayabilirler. Bu durumda öğretmen, oyuna bir aksesuar dahil ederek ya da yeni bir rol önererek çocukların oyuna dahil olmalarına yardımcı stratejiler kullanabilir. Öğretmenler çocukların hareketlerini sözel olarak açıkladıklarında veya onlara oyunun teması ya da rolleri hakkında sorular sorduklarında, çocukların söylediklerine ya da yaptıklarına yönelik geribildirimlerde bulunma şansına sahip olurlar. Örneğin "Bu kulenin senin kadar uzun olduğunu fark ettim." türündeki yorumlar, çocuklara kendi davranışlarını detaylandırmaları konusunda fırsatlar verir. Öğretmenin çocukların etkinliklerine rehberlik etmesi, müdahalede bulunması anlamını taşımaz; ancak öğretmenler oyunun temasını değiştirmeden, oyuna yeni bir materyal ekleyerek ya da detaylı sorular sorarak varolan olumsuz durumun değişmesini sağlayabilirler (Isenberg ve Renck Jalongo, 1997). Öğretmenin bu noktadaki rolü; rolleri zenginleştirmek, oyunu detaylandırmak, oyunun sürdürülmesi için çeşitli açık-uçlu sorular yönelmek ve araç-gereçlerin kullanımına yönelik model olmak olabilir.

Tüm bu nedenlerle önemli bir bağlamsal aktör olan öğretmenlerin, oyunlar hakkındaki görüşleri ve oyunlar sırasındaki uygulamalarının (Örneğin; konuşmalarının, davranışlarının ve üstlendikleri rollerin) çeşitlilik gösterdiği bazı araştırmalarla (Fleer, 2015; Keleş ve Kalıpçı-Söyler, 2013; Wu ve Rao, 2011) kanıtlanmıştır. Çocukların -miş gibi oyunlarında öğretmen rolünü inceleyen araştırmalara ait bulgular, birbirleri ile tutarlılık göstermemektedir. Bu farklılığın kaynağının, araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemleri olduğu göze çarpmaktadır. Gözleme dayalı araştırmalar, öğretmenlerin, çocukların -miş gibi oyun sürelerinin yaklaşık %38'inde çocukların oynadığı alanın dışında olduğunu (Einarsdóttir, 1998), öğretmenlerin genellikle oyunun dışında kaldıklarını (Fleer, 2015), çocuklar problem yaşadıklarında ya da yardıma ihtiyaç duyduklarında katıldıklarını (Aras, 2016) ve oyuna katılım gösteren öğretmenlerin %47'sinin yönetici-yönlendirici; %38'inin ise oyun arkadaşı rolünü seçtiklerini (Kontos, 1999) göstermektedir. Bunun yanı sıra anket türü veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar, öğretmenlerin -miş gibi oyunlardaki rollerini en iyi tanımlayan yapının gözlemci rolü olduğunu ileri sürdüklerini, bununla birlikte hiçbir çocuğun dışarıda bırakılmamasına özen göstermeleri, oyuna doğru yönde rehberlik etmeleri ve gerektiğinde oyuna katılmaları gerektiğini (Einarsdóttir, 1998) düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Bu nedenle öğretmenlerin mevcut uygulamaları ile anlayışları arasında bir paralellik olduğunu söylemek güçtür.

Öğretmenlerin oyun arkadaşı olarak oyun akışının içine girerek oyunu detaylandırmaları, yeni bir rol eklemeleri mümkün olabildiği gibi, oyunun dışında kalarak da oyunu desteklemeleri mümkündür. Ancak öğretmenler akışın içine girdiklerinde daha kısıtlı bir kontrolle daha rahat bir deneyim yaşayabilir, çocukların öğrenmelerini destekleyebilir ve süreçle ilgili repertuarlarını genişletebilirler. Bu rahat deneyim öğretmenin öneri getirmek, soru sormak ya da açıklama yapmak yerine, çocuklarla doğrudan iletişime geçebilme imkanına sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Hadley, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin oyun akışının içinde kalmalarının desteklenmesi önemlidir.

İster oyun akışının içinde, isterse dışında yer alsın, okul öncesi öğretmenlerinin –miş gibi oyunlarda vereceği destek türü ve miktarını etkileyen ve günümüzde bilinen birkaç temel özellik mevcuttur. Bunlardan ilki oyunu oynayan çocukların cinsiyeti ve oyun için seçilen temanın toplumsal cinsiyet kalıplarına atfedilme özellikleridir. Örneğin öğretmenlerin, serbest oyun sırasında feminen etkinlikleri, maskülen ve belirgin bir cinsiyete ilişkin olmayan (nötr) eylemlerden daha az kolaylaştırdığı (Granger, 2014; Granger, Hanish, Kornienko ve Bradley, 2017), öğretmen adaylarının ise iki kız tarafından kurulan –miş gibi oyunlarda, diğer cinsiyet ikilileri ile karşılaştırıldığında, (oyun-merkezli yaklaşıma karşın) öğretmen-yönetimli bir katılım yaklaşımını daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir (Keleş ve Kalıpçı-Söyler, 2013). Çocuğun/çocukların cinsiyetinin yanı sıra öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve mesleki deneyim yıllarının etkili olduğunu ortaya koyan yeni bir araştırma bulunmaktadır: Meacham, Vukelich, Han ve Buell (2016), öğretmenlerin deneyim yıllarının, -miş gibi oyunlar sırasında çocuklar tarafından başlatılmış temalarda öğretmenlerin konuşmayı uzatma/genişletme durumlarını olumlu bir şekilde yordadığı, konuşkan olma özelliğine sahip olma durumunun ise konuşmayı uzatma/genişletmeyi olumsuz etkilediğini saptamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı okul öncesi öğretmenlerinin Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı çerçevesinde tanımladığı –miş gibi oyunlarda yaşanan çatışma ve ihlallere ilişkin yaklaşımlarının incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçlar ise şu şekildedir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların –miş gibi oyunlarında yer alan imgesel durum çatışmalarına ilişkin yaklaşımları farklı cinsiyet ikililerine göre çeşitlenmekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların –miş gibi oyunlarında yer alan rol alma çatışmalarına ilişkin yaklaşımları farklı cinsiyet ikililerine göre çeşitlenmekte midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların –miş gibi oyunlarında yer alan dolaylı kuralları ihlaline ilişkin yaklaşımları farklı cinsiyet ikililerine göre çeşitlenmekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen çerçevesinde kurgulanmıştır. Fenomenoloji çalışmaları, belli bir kişi ya da birkaç kişinin bir fenomen veya olgularla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamı ve yapısını tanımlar (Creswell, 2013). Bu amaçla fenomenolojik araştırma yöntemi, her katılımcıdan kendi fenomenal dünyasına odaklanmasını ve güncel ya da geçmiş deneyimlerini tanımlamasını ister (Sever, 2015).

2.1 Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme temeline seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu temelde katılımcıların yaş, cinsiyet ve çalışma yılları gibi demografik özellikleri ile görev yapmakta oldukları okul türleri (bağımsız anaokulu, anasınıfı gibi) dikkate alınmıştır. Belirtilen örnekleme yöntemleri doğrultusunda araştırmanın çalışma grubu için 2016-2017 eğitim yılının bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim veren kurumlarda görev yapmakta olan 20 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Katılımcı tüm öğretmenler araştırmada gönüllü olarak yer almıştır. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin yaş aralığı 23 – 38 ve meslek yılı aralığı 1 – 13'tür. Katılımcılardan üç öğretmen erkektir. Araştırmaya katılım gösteren 13 öğretmen bağımsız anaokulunda, 7 öğretmen ise ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapmaktadır.

2.2 Veri Toplama Süreci

Veri toplama amacıyla Kişisel Bilgi Formu ile Keleş (2012) tarafından oluşturulan S.O.S-Rol Alma Görüşme Formu, Keleş ve Kalıpçı-Söyler (2013) tarafından oluşturulan S.O.S-Örtük Kurallar Görüşme Formu ile araştırmacılar tarafından oluşturulan İmgesel Durum Formu yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. İlgili yarı-yapılandırılmış görüşme formları bir araya getirilerek bir bütünsellik yaratılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formlarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaşma olasılıklarının yüksek olduğu, çocukların dahil olduğu hipotetik oyun durumları/senaryoları yer almaktadır. İlgili görüşme formunda yer alan hipotetik oyun senaryoları, Vygotsky'nin oyunu nitelendirirken kullandığı üç temel öge dikkate alınarak oluşturulmuştur. Görüşme formunda, -mış gibi oyunlardaki imgesel duruma ilişkin üç adet senaryo (bu senaryolar, diğer -mış gibi oyun öğelerinde olduğu gibi, farklı cinsiyet ikilileri olacak şekilde kurgulanmıştır: iki kız çocuk, iki erkek çocuk ile bir kız ve bir erkek çocuk), rol almaya ilişkin üç adet senaryo ve dolaylı kuralın ihlaline ilişkin üç adet senaryo olmak üzere toplam dokuz adet senaryo yer almaktadır. Senaryoların içeriksel dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır (Örnek senaryo için Bkz. Ek 1).

Toplumsal cinsiyete ilişkin rollerin, -mış gibi oyunlarda tercih edilen nesnelere ve temalara açısından farklılık yarattığı ve öğretmenlerin serbest oyun saatinde maskülen etkinliklere, feminen etkinliklerle karşılaştığında daha kolaylaştırıcı bir yaklaşım sergiledikleri bilinmektedir (Granger, Hanish, Kornienko ve Bradley, 2017). Bu nedenle her bir senaryoda farklı cinsiyet ikilisine yer verilmiştir. Ancak oyun senaryolarında, belirgin maskülen ve feminen rollerin ve eylemlerin olmamasına dikkat edilmiştir. Öncelikle okul öncesi eğitimi alanında uzman olan üç kişiden ilgili senaryolar konusunda uzman görüşü alınmıştır. Ardından pilot çalışma için, dokuz adet hipotetik senaryonun bulunduğu görüşme formu gönüllü olan yedi okul öncesi öğretmenine iletilmiş ve her bir senaryoyu kendi sınıfında yaşadığını düşünerek, ilgili senaryoya ilişkin tepkisinin ne olacağını boş alanlara yazması rica edilmiştir. Öğretmen cevapları doğrultusunda yanlış anlaşılmalara neden olan ifadeler düzenlenerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından çalışma grubunda yer alan öğretmenler, araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü olan öğretmenlerin hipotetik senaryolara ilişkin görüşlerini paylaşımları sağlanmıştır. Her bir formun doldurulması ortalama 30 dakika sürmüştür.

Tablo 1. Senaryo Detayları

	İmgesel Durum	Roller	Dolaylı Kural İhlali
Senaryo 1 Erkek-Erkek	Market oyunu		
Senaryo 2 Erkek-Kız	Çiftlik oyunu		
Senaryo 3 Kız-Kız	Doğum günü kutlama		
Senaryo 4 Erkek-Erkek	Tatile gitme	Pilot-Yolcu	
Senaryo 5 Erkek-Kız	Veteriner olma	Veteriner-Hayvan sahibi	
Senaryo 6 Kız-Kız	Kuaför olma	Kuaför-Müşteri	
Senaryo 7 Erkek-Erkek	Alışveriş merkezi	Kasa görevlisi-Müşteri	Müşterinin aldığı kıyafetleri kasaya getirmeden poşetlerin içerisine koyması

Senaryo 8 Erkek-Kız	Trafik oyunu	Trafik polisi-Sürücü	Sürücünün arabasını kırmızı ışıkta durdurmayıp devam etmesi
Senaryo 9 Kız-Kız	Pastanecilik	Pastacı-Müşteri	Müşterinin sipariş ettiği pastayı almak için pastanenin mutfağına girmesi

2.3 Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler Miles-Huberman Modeli bağlamında analiz edilmiştir. Bu modelde yapılan analizler; verilerin düzenlenmesi veya indirgenmesi, verilerin sunulması, sonuçların betimlenmesi ve doğrulanması olarak tasarlanan üç temel aşamayı içermektedir (Akt. Baltacı, 2017). İlk aşamada her bir senaryo için verilen cevaplar alt alta düzenlenerek basit ilişki kümelerine ayrılmıştır. Daha sonra verilerin belirli bir anlam bütünlüğü oluşturmasını sağlamak için veriler kodlara ayrılmıştır. Araştırmacılar kodları birbirleriyle ilişkilendirip bir araya getirerek kategoriler oluşturmuştur. Bu süreçler sonucunda belirlenen kategoriler ile bu kategorilere ilişkin kodlar ve detaylı açıklamaları Tablo 2'de yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen kategorilere ait en çok tekrarlanan kodlar açıklanmıştır. Kodlama işlemi, üç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Geçerlik amacıyla elde edilen ham veriler ayrıntılı olarak yazıya geçirilmiş ve araştırma bulguları içinde katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar yoluyla yer verilmiştir. Güvenirlik için ise kodlayıcılar arası uyum kullanılmıştır: Araştırmacılardan biri ile araştırma konusunda bilgi verilen bir Türkçe Eğitimi uzmanı tarafından yapılan tüm kodlamalar üzerine Güvenirlik = Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı x 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu formüle göre araştırmanın güvenirliliği .93 bulunmuştur.

Tablo 2. Kategori ve Kodlara İlişkin Açıklamalar

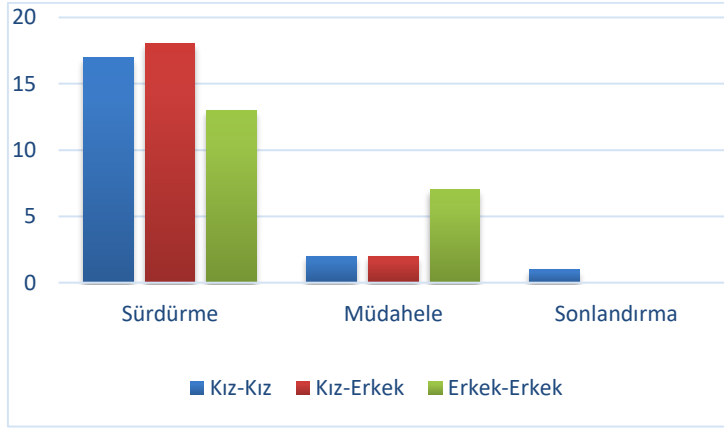
Kategori	Kod	Açıklama
SÜRDÜRME	Yalnızca Sürdürme	Oyun içinde çatışma kaynağı olan sembolik nesne/rol ya da durumun her ikisinin de kabul görmesi sağlama
	Detaylandırma (Akışın içi)	Öğretmenin oyunda etkin rol alarak oyunun devamlılığını sağlama
	Detaylandırma (Akışın dışı)	Öğretmenin oyunun dışında kalarak oyunun devamlılığını sağlama
MÜDAHALE	Detaylandırma (Rol ya da materyal ekleme)	Öğretmenin oyunun devamlılığı için yeni bir rol ya da materyal ekleme
	İmgesel durumun bozulması	Çocuklar tarafından belirlenen sembolik nesnelerin birinin ya da ikisinin oyun dışı bırakılması
SONLANDIRMA	Sıra ile oynamaya zorlama	Oyun içinde çatışma kaynağı olan sembolik nesne, rol ya da durumun sıra ile gerçekleştirilmesinin önerilmesi
	Yalnızca Sonlandırma	Oyunun öğretmen tarafından sonlandırılması

3. BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerin çocukların -miş gibi oyunlarına ilişkin yaklaşımlarının hipotetik senaryolar çerçevesinde incelenmesi sonucu elde edilen bulgular öğretmenlerin; (i) -miş gibi oyunlardaki imgesel durum yaratmaya ilişkin yaklaşımları, (ii) -miş gibi oyunlardaki rol almaya ilişkin yaklaşımları ile (iii) -miş gibi oyunlardaki dolaylı kurallara ilişkin yaklaşımları olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

3.1 -Mış gibi Oyunlarda İmgesel Durum Yaratmaya İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin çocukların -mış gibi oyunlarında imgesel durum yaratmaya ilişkin yaklaşımları Grafik 1'de yer almaktadır.



Grafik 1. -Mış gibi Oyunlardaki İmgesel Durum Yaratmaya İlişkin Eğilim

Okul öncesi öğretmenlerin -mış gibi oyunlardaki imgesel durumlara ilişkin yaklaşımları farklı cinsiyet ikilileri (erkek - erkek, kız - erkek, kız - kız) temel alınarak değerlendirildiğinde, iki kız çocuk tarafından oluşturulan -mış gibi oyunlarda 9 öğretmenin yalnızca oyunu sürdürmesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16) ve 8 öğretmenin akışın dışında kalarak detaylandırması (Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18, Ö20) ile sürdürme yaklaşımı sergiledikleri görülmüştür. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; "Ö7: Her ikisini de kullanabilecekleri konusunda ikna ederdim. Hayal güçlerini sınırlamazdım.", "Ö16: İkisinin de mum olarak kullanılabilceğini güzel seçimler olduğunu söylerim. Öğretmen ikisinde doğru olduğunu söylediğinde çocuklar bir süre durup düşünüyorlar. Daha sonra birlikte karar veriyorlar. Çoğu zaman da ikisini de kullanıyorlar. Ya da iki ayrı pasta yapıyorlar daha sonra birbirlerininkini taklit ediyorlar.", "Ö5: İki farklı mumun olabileceği konusunda onları ikna etmeye çalışırım eğer ikna olmazlarsa, neden bu partinin iki farklı pastası olmasın çünkü davetliler çok onlara tek pasta yetmeyebilir, diyerek onları iki pasta yapmaları için yönlendiririm.", Ö14: Her ikisinin de kullanılabilceğini söyler, bazılarını mum bazılarını da maytap olarak kullanma teklifini sunardım." verilebilir.

Bununla birlikte iki kız çocuk tarafından oluşturulan -mış gibi oyunlarda 2 öğretmenin imgesel durumu bozması (Ö17, Ö19) ile müdahale yaklaşımı sergiledikleri; 1 öğretmenin ise sonlandırma yaklaşımını (Ö15) tercih ettiği görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; "Ö17: Zeynep ve Funda'nın pastanın üzerinde her iki materyali de kullanabileceğini gerçek hayattaki pastalarda da sadece aynı tip mumların koyulmadığı örneğini de vererek orta yolu bulmaya çalıştım. Muhtemelen 'ama öğretmenim illaki ben kürdandan olsun istiyorum' diye kendi fikrinde ısrarcı olacağı için tek çözüm olan ya ortak yaptıkları bir pastaya yine ortak bir şekilde kendilerinin karar vermeleri gerektiğini ya da ikisinin de istemediği bir materyali önererek çözüm bulurdum.", "Ö19: Kürdanların tehlikeli olabileceğini, dikkat etmezsek bir yerini inciteceğini söyleyerek kalemleri kullanmalarını isterdim.", "Ö15: "Bu mumlar ne kadar güzel ve farklı diyerek başlarım 'pasta üzerinde acaba bunlarla değişik şekiller çizebilir miyiz?' derim. Gözlerimi kapatarak ben açana kadar dizmelerini isterim. Daha sonra birbirleri için bunu yapabileceklerini yeni bir oyun oluşturmalarına olanak sağladım." verilebilir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19) bir kız ve bir erkek çocuk tarafından oluşturulan -mış gibi oyunlarda akışın dışında kalarak detaylandığı ve 1 öğretmenin (Ö1) yalnızca oyunu sürdürme ile sürdürme yaklaşımı sergiledikleri görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; "Ö12: Sandalyelerden

yapılan ineğin anne inek, hamurdan yapılanların yavru inek olmasının uygun olabileceğini, oyunu bir de bu açıdan bakabileceklerini sağladım.”, “Ö15: çocukların kendi yapmış oldukları ineklerin özelliğine uygun olarak çiftlikte farklı bu iki ineğe de ihtiyaç duyulabileceği farklı kullanım alanlarından örnekler vererek onlara bu inekleri oyun içerisinde değerlendirmelerinde rehberlik ederdim. Her iki inek de oyun içinde yer alırdı.”, “Ö18: Beyaz önlüğümü herhangi bir şeyin üzerine geçirerek ‘Bu da benim ineğim ben böyle hayal ettim. Biz birbirimizden farklıyız neden ineklerde farklı olmasın.’ derim.”, “Ö1: İki malzemenin de inek olabileceğini çocuklara anlatırım. İsterseler birinde karar kılmalarını isterlerse de ikisini birden inek olarak kullanabileceklerini söylerim.” verilebilir.

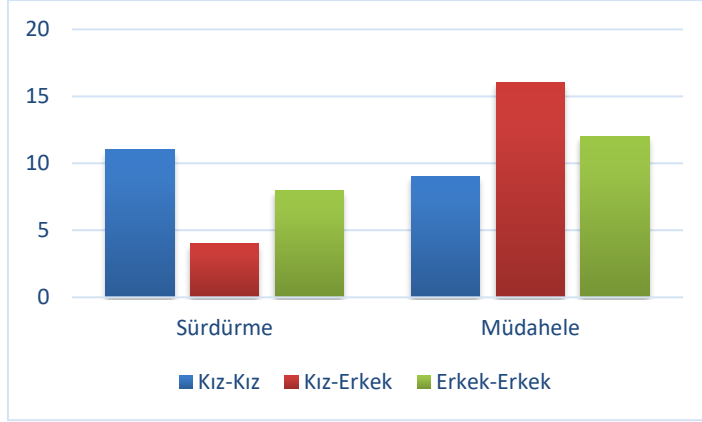
Bununla birlikte bir kız ve bir erkek çocuk tarafından oluşturulan –miş gibi oyunlarda 2 öğretmenin imgesel durumu bozması (Ö2, Ö20) ile müdahale yaklaşımı sergilediği görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; “Ö2: Tartışma olunca çocuklara üzüldüğümü söylerim ve tartışarak oynamaktansa herkesin farklı şekilde hayvanlar sevebileceğini söyler ve nasıl davrandıklarını gözlemlerim.”, “Ö20: Aslı ve Ermenin yanına giderek ikisinin de fikrinin güzel olduğunu söylerdim. ‘Neyin inek olacağına sayışmaca ile karar vermeye ne dersiniz?’ diye sorardım. Sonra sayışmanın sonucuna saygı duyup kabul etmeleri gerektiğini bildirirdim. Sayışmaca sonucuna göre oyuna devam etmelerini sağladım.” verilebilir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun (Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19) iki erkek çocuk tarafından oluşturulan –miş gibi oyunlarda akışın dışında kalarak detaylandırması, 1 öğretmenin (Ö1) yalnızca oyunu sürdürmesi, 1 öğretmenin (Ö20) akışın içinde kalarak detaylandırması ve 1 öğretmenin (Ö18) rol ya da materyal ekleyerek detaylandırması ile sürdürme yaklaşımı sergiledikleri görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; “Ö10: Çocukların 2 materyali de kullanmalarında sakınca olmadığını söylerdim. Açıklamamda paralarında birçok çeşidinin bulunduğunu, bu yüzden farklı materyallerin para olarak kullanılmasının daha mantıklı olduğunu söylerdim.”, “Ö1: İkisinin de getirdiğinin malzemenin para yerine kullanılabilirliğini söylerim. Misket de taş da para yerine konulup oyun oynamaya devam edebileceklerini söylerim. İkisinin de isteğini geri çevirmemiş oluruz ve ikisi de mutlu olur.”, “Ö20: Yanlarına giderek misketlerin ve taşların kaçır lira olduğunu sorardım. Bir yanıtları var ise buna göre herkes parasına göre marketten ürün satın alabilir derdim. Bir yanıtları yok ise misket ve taşlara birlikte bir değer vermeyi teklif ederdim. Böylelikle satın alma işleminde iki materyalin de kullanılmasının sakıncası olmadığını anlamış olurlardı diye düşünüyorum.”, “Ö18: İkisinin de kullanılabileceğini hatta başka materyallerde olabileceğini söylerdim. Para olarak kullanmak istedikleri şeyleri ortaya dökerek onlara beraberce sayısal değer verebileceklerini söylerdim. Örneğin, kırmızı misketler 2 lira beyaz taşlar 5 lira gibi.” verilebilir.

Bununla birlikte iki erkek çocuk tarafından oluşturulan –miş gibi oyunlarda 5 öğretmenin (Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö17) ise sıra ile oynamaya zorlaması ve 2 öğretmenin (Ö3, Ö4) imgesel durumu bozması ile müdahale yaklaşımı sergilediği görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; “Ö5: Kum saati ile süre koyar belli bir süre misketleri belli bir sürede taşları para olarak kullanmaları konusunda onları yönlendirirdim.”, “Ö6: Sıra ile oynattırdım. Uzlaştırırdım.”, “Ö3: Başka bir malzeme getirerek para olarak bunu kullanmalarının daha doğru olacağına söylerdim.”, “Ö4: Başka bir öğrenci dahil ederdim ve hangisinin parasını tercih edeceğini sorardım.” verilebilir.

3.2 -Mış gibi Oyunlarda Rol Almaya İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin –miş gibi oyunlarda rol almaya ilişkin yaklaşımları Grafik 2’de yer almaktadır.



Grafik 2. -Mış gibi Oyunlardaki Rol Almaya İlişkin Eğilim

Okul öncesi öğretmenlerin -mış gibi oyunlardaki rol almaya ilişkin yaklaşımları farklı cinsiyet ikilileri (erkek - erkek, kız - erkek, kız - kız) temel alınarak değerlendirildiğinde, iki kız çocuk tarafından oluşturulan -mış gibi oyunlarda 8 öğretmenin (Ö2, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö20) akışın içinde kalarak detaylandırması, 2 öğretmenin (Ö14, Ö15) rol ya da materyal ekleyerek detaylandırması ve 1 öğretmenin (Ö18) akışın dışında kalarak detaylandırması ile sürdürme yaklaşımı sergiledikleri görülmüştür. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; "Ö8: Kuaförde yapılabilecek birçok iş olduğunu anlatır, bir kişinin saç yaparken birinin makyaj yapabileceği söylenir. Daha sonra isterlerse müşteri olarak gelebileceğini, ilk denemelerini benim üzerimde yapabileceklerini söyledim.", "Ö16: Oyuna dahil olup ben müşteri olmak istediğimi söylerim. İkisinin de kuaför olup saçımı yapmalarına fırsat veririm.", "Ö15: Küçük yaş grupların da dikkatlerini farklı bir materyale çekerek ya da oyuna katılıp oyunu zenginleştirerek sağlıyorum. Mesela; 'Bir miktar su ve renkli toz boyalar ile saç yapılan kadın kuaföre bu sırada hediye parfüm yapabilir.' diyerek başka bir rota çiziyorum.", "Ö18: Çocuklara ikisinin de kuaför olmayı istemelerini anladığımı ve bu konuda birlikte düşünersek bir çözüm yolu bulabileceğimizi söylerim. Ben öncü olarak ortaya birkaç fikir atarım. Onlardan da fikir isterim ve onların önerdiği fikirlerden ikisinin de hoşuna gidecek birinde karar kılmalarına yardımcı olurum." verilebilir.

Bununla birlikte iki kız çocuk tarafından oluşturulan -mış gibi oyunlarda 9 öğretmenin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö17, Ö19) sıra ile oynamaya zorlaması ile müdahale yaklaşımı sergiledikleri görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; "Ö3: Sırayla her ikisinin de farklı rolleri oynayabileceğini söyledim.", "Ö7: Sırayla bu rolü üstlenebileceklerini söyledim.", "Ö11: Sırayla oynamalarını sağladım." verilebilir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun bir kız ve bir erkek çocuk tarafından oluşturulan -mış gibi oyunlarda 2 öğretmenin (Ö9, Ö18) akışın dışında kalarak ve 2 öğretmenin (Ö2, Ö20) ise akışın içinde kalarak detaylandırma ile sürdürme yaklaşımı sergiledikleri görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; "Ö2: Çocuklara tartışma olunca üzülüğümü söylerim. Ardından 'Ben de oyuna katılabilir miyim?' diye sorar ve ben hayvan sahibi olurum, ikisini de veteriner yaparım ardından da rolleri değişirim ve tartışmanın bir çözüm olmadığını fark etmesini sağlarım.", "Ö9: Çatışmanın sebebini araştırırım. Çocuklara 'Veteriner ne iş yapar?' diye sorarak cevaplarını alır ve açıkladım. Daha sonra çocukların katılımı sağlanır ve kendi içerisinde çatışmayı çözmesi sağlanır." verilebilir.

Bununla birlikte bir kız ve bir erkek çocuk tarafından oluşturulan -mış gibi oyunlarda 16 öğretmenin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19) sıra ile oynamaya zorlaması ile müdahale yaklaşımı sergilediği görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; "Ö4: Veterinerlikle ilgili birkaç soru sorar hangisi daha çok doğru cevap verirse onu yapardım.", "Ö6: Kendi aralarında bir sıralama yapmaları gerektiğini söyledim.", "Ö10: Kendi aralarında bir sıralama yapmaları gerektiğini söyledim. Önce Emre veteriner, sonra Elif veteriner

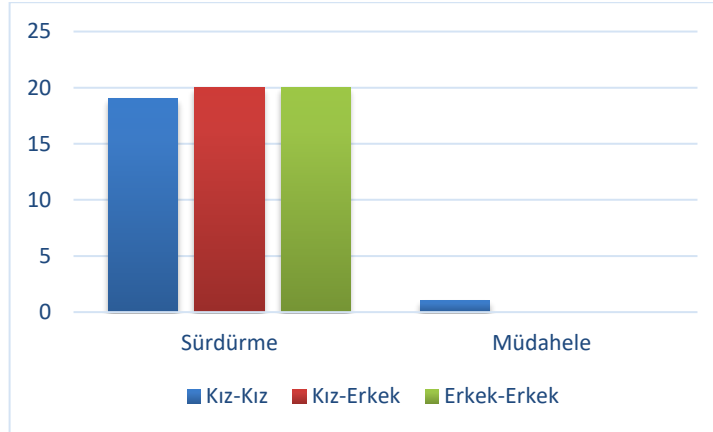
olurdu. Bu şekilde bir sıralamayla ikisi de istediği rolleri üstlenmiş olurlardı.”, “Ö17: ‘Önce sen veteriner ol ve onun köpeğini tedavi et sonrada sen veteriner ol ve onun kedisini tedavi et.’ Derdim, muhtemelen sorun hallolacaktır.” verilebilir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun iki erkek çocuk tarafından oluşturulan –mış gibi oyunlarda 5 öğretmenin (Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19) akışın dışında kalarak ve 3 öğretmenin (Ö13, Ö15, Ö20) akışın içinde kalarak detaylandırması ile sürdürme yaklaşımı sergiledikleri görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; “Ö10: Uçaklarda daima bir pilot ve 1 yardımcı pilot olduğunu söyleyerek, ilk uçuşta Kaya’nın pilot Erdem’in pilot yardımcısı olabileceğini, dönüş uçuşunda da Kaya’nın yardımcı pilot, Erdem’in pilot olabileceğini söyledim.”, “Ö14: Uçaklarda iki pilot bulunabileceğini söyler ve birlikte pilot rollerini üstlenebileceklerini söyledim.”, “Ö13: Sırayla pilot ve yolcu olmalarını sağladım. Eğer kabul etmezlerse ben pilot olurum onlar da yolcu olur. Bunu da kabul etmezlerse ikisi de pilot olur arkadaşları da yolcu.”, “Ö20: Yanlarına giderek yolcu olarak katılmak istediğimi, uçağa binip binemeyeceğimi sordum. Oyuna dahil olduktan sonra yardımcı pilotun kim olduğunu sordum. Yardımcı pilot muhtemelen yok ki çatışma başlamış durumda. Yardımcı pilotun ne kadar önemli olduğunu anlatmaya başladım. İkisinden biri yardımcı pilot olmayı kabul eder diye düşünüyorum.” verilebilir.

Bununla birlikte iki erkek çocuk tarafından oluşturulan –mış gibi oyunlarda 12 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16) sıra ile oynamaya zorlaması ile müdahale yaklaşımı sergilediği görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; “Ö5: Elime bir lego alır sakladım önce hangi elimde olduğunu bulan çocuk pilot olurdu. Ardında yolcu olan kişi 10’a kadar sayardı (bu onların süresi oluyor) sayma işlemi bittikten sonra roller değiştirilirdi.”, “Ö8: Her ikisinin de pilot olabileceğini sırayla birbirlerini takip etmesini söyledim. İki aynı anda pilot olamayacağı için bir yarış oyunu düzenledim. ‘Yarışı önce kim kazanırsa ilk önce o pilot olabilir.’ deyince birbirlerine sıra vereceklerini düşünüyorum.”, “Ö12: Çocuklarla konuşarak sırayla pilot olabileceklerini söyledim. Sayışma yaparak ilk çıkkanı pilot yapardım, diğerini de sonra pilot yapardım.” verilebilir.

3.3 -Mış gibi Oyunlardaki Dolaylı Kural İhlaline İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin –mış gibi oyunlardaki okul öncesi dönem çocuklarına karşı dolaylı kural ihlaline ilişkin yaklaşımları Grafik 3’te yer almaktadır.



Grafik 3. -Mış gibi Oyunlardaki Dolaylı Kural İhlaline İlişkin Eğilim

Okul öncesi öğretmenlerin –mış gibi oyunlardaki dolaylı kural ihlaline ilişkin yaklaşımları farklı cinsiyet ikilileri (erkek – erkek, kız – erkek, kız – kız) temel alınarak değerlendirildiğinde, iki kız çocuk tarafından oluşturulan –mış gibi oyunlarda 18 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19) akışın dışında kalarak detaylandırması, 1 öğretmenin akışın içinde kalarak detaylandırması (Ö14) ve 1 öğretmenin (Ö20) rol ya da materyal ekleyerek detaylandırması ile sürdürme yaklaşımı sergiledikleri görülmüştür. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; “Ö2: Hayatımızda kurallar olduğunu ve bu kurallara uymamız gerektiğini söyledim. Ardından

çocuklara kuralları hatırlatır gösteririm.", "Ö14: Ben de role girerek geçenlerde pastamdan saç çıktığını söyleyip bu durumdan rahatsız olduğumu dile getirdim. Mutfakta bone kullanmaları gerektiğini söyleyerek neden müşterilerin mutfağa girmemesi gerektiğini farklı bir yoldan anlatmaya çalışırdım.", "Ö19: Pastaneye gittiğimiz zaman mutfağa girilmediğini, müşterilerin garsonlara sipariş vererek pastasını beklediklerini anlatır, birkaç çocuğa bu durumun doğruluğu konusunda gerçek hayatta pastaneye gittiğimizde neler yapıldığı ile ilgili sorular sorardım.", Ö20: Bir kağıda 'personel harici giremez' yazıp, 'Görünüşe göre Beyza meraklı bir müşteri öyle değil mi Sevil?' diyerek yanlarına gidirdim. Beyza'ya 'Peki bu pastanenin kural tabelasını görmedin mi?' diye sorarak kağıdı gösterirdim. Sanırım kural tabelası yere düşmüş olmalı görmemiş olmanın sebebi budur! Beyza kural tabelasını görünce şaşıracaktır. Daha sonra Sevil' e 'Pastanenin ne kadar temiz ve düzenli olduğunu görürse belki hep buradan pasta alır' derdim. Göstermek isteyip istemediğini sorardım. Kabul ederse gezdirir etmez ise Beyza' ya kuralla uyulması gerektiğini söyledim." verilebilir.

Bununla birlikte iki kız çocuk tarafından oluşturulan -mış gibi oyunlarda 1 öğretmenin (Ö4) imgesel durumun bozulması ile müdahale yaklaşımı sergilediği görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifade olarak; "Ö4: Oyun yarıda kesip oyunun kurallarına sınıfla birlikte karar verilir ve sınıf ortak kararına göre oyuna devam edilir." verilebilir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun bir kız bir erkek çocuk tarafından oluşturulan -mış gibi oyunlarda 19 öğretmenin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, 19) akışın dışında kalarak ve 1 öğretmenin (Ö20) akışın içinde kalarak detaylandırması ile sürdürme yaklaşımı sergiledikleri görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; "Ö1: Trafikte uygulanan kuralları çocuklara yeniden hatırlatırım ve bu oyunu baştan oynamalarını isterim. Baktım ki düzelmüyor bu sefer nerede hata yaptıklarını çocuklara gösteririm.", "Ö12: Çocuklarla trafik kurallarını önceden konuşurum ve sohbet ederim. Olaya çözüm üretmeye çalışırım. Bir kişiyi yaya yaparak kırmızı ışıkta geçmenin tehlikesini kavramasını sağlar daha sonra bu konuya ilişkin etkinliklerle oyunu pekiştiririm.", "Ö16: Hemen trafik kuralları hakkında neler bildiğiyle ilgili sohbet konusu açarım. Her çocuk kendini ifade eder, bilgilerini anlatır. Kuralların ne için var olduğu ve uyulmazsa ne gibi olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceğini konuşuruz.", "Ö20: Buse trafik kurallarını unutmuş görünüyor. Kırmızı ışıkta geçen Buse'nin geçmesine izin verir ve Buse ile çarpışarak kendimi yere sererdim. Daha sonra uyanıp Buse'ye yeniden oyuna dönersek geçmeyi mi kalmayı mı istediğini sorardım. Kırmızı ışıkta geçmek istemeyeceğini düşünüyorum." verilebilir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun iki erkek çocuk tarafından oluşturulan -mış gibi oyunlarda 18 öğretmenin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20) akışın dışında kalarak ve 2 öğretmenin (Ö2, Ö10) akışın içinde kalarak detaylandırması ile sürdürme yaklaşımı sergiledikleri görülmektedir. Bu durumu örnekleyen ifadeler olarak; "Ö8: Alışverişin nasıl yapılması gerektiğine dair sıralamayı anlatır, oyunu bu şekilde devam ettirebileceklerini söyledim.", "Ö15: Alışveriş yaparken neler yaptığımızı çocuklara sorardım, alınan yanıtları bir sıralama yapmayı sağladım. Bu sıralamada ihtiyacımız olan ürünleri beğenip seçtikten sonra kasadan geçirip ücreti ödeyerek poşete koymamız gerektiğini ifade ederdim. Ücretini ödmeden aldığımız ürünlerin bizim olamayacağını, satıcıların o ürünleri satarak para kazanarak onların da kendi ihtiyaçlarını bu şekilde alabileceğini ifade ederdim.", "Ö16: Günlük hayattan kesitler anlatırım. Nasıl davrandığımızı dikkat çekmeye çalıştır sorular sorarak doğru davranışı Doğukan'ın hatırlamasını sağladım.", "Ö10: Alışverişin nasıl yapılması gerektiğine dair sıralamayı anlatır, oyunu bu şekilde devam ettirebileceklerini söyledim. Bunun dışında mağaza müdürü olarak ben de oyuna dahil olarak müşteri olan öğrenciye durumu izah etmeye çalışırdım." verilebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Lev S. Vygotsky 1978 yılında, çocukların öz-düzenlemelerini ilerletmek için anahtar yapılardan biri olduğunu düşündüğü -miş gibi yapmanın gücü üzerine yenilikçi bir anlayış sunmuştur. O'na göre çocuklar, -miş gibi yapmadıkları bağlamlarla karşılaştırıldığında, -miş gibi yaptıkları bağlamlarda daha üst düzeyde gelişim sergilemektedirler. Bu durum hiç kuşkusuz potansiyel gelişim alanının (Zone of Proximal Development-ZPD) yaratılması ile mümkün olmaktadır. Örneğin dil etkinlikleri sırasında anlatılan/okunan hikayeyi yalnızca birkaç dakika dinleyen ya da odaklanan bir çocuk, oyun arkadaşları ile oynadığı oyuna birkaç dakikadan çok daha uzun sürelerde katılım gösterebilir (Berk ve Meyers, 2013). Çocukların istemli bir şekilde dahil oldukları -miş gibi oyunlar, hem dürtülerinin üstesinden gelmelerine zemin oluşturmakta hem de ileri düzey zihinsel işlevlere geçişlerini kolaylaştırmaktadır. Bu bakımdan -miş gibi oyunların miktarındaki artışın gerçekleştiği dönemlerde etkili uygulamaların sunulması önemlidir. Üç yaş itibarıyla -miş gibi oyunların sıklığında artış gözlenmeye başladığı ve bu artışın altı-yedi yaşlara kadar devam ettiği bilinmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim ortamları, -miş gibi oyunların desteklenmesi bakımından en uygun eğitim ortamlarından birisi haline gelmektedir.

Kültürel-Tarihsel Kuram çerçevesinden bakıldığında (potansiyel gelişim alanı - ZPD), okul öncesi eğitim ortamlarında -miş gibi oyunların başlatılması, sürdürülmesi ve detaylandırılması açısından etkili olan bağlamsal figürlerden biri, okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleşen oyunlardaki yaklaşımları çeşitli araştırmalarla sınanmış ancak araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerine (gözlem ve anket türü gibi) bağlı olarak farklı bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar tarafından başlatılan -miş gibi oyunlardaki (imgesel durum, rol alma ve dolaylı kurallar) eğilimlerini diğer araştırmalardan farklı olarak hipotetik senaryolar üzerinden incelemeyi ve oyun kurgusunu gerçekleştiren çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak öğretmen eğilimlerinde çeşitlilik olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Çocuklar, -miş gibi oyunlarda gerçekte var olmayan nesnelere ürettikleri bir fantezi dünyası yaratırlar. Bu fantezi dünyasını diğer çocuklarla ortaklaşa bir şekilde dil yoluyla yaratırlar ve fantezilerini harekete geçirirler. Hayal gücü ve sembol dünyasında gerçeklikten ve işlevden uzaklaşma kabiliyeti, soyut sembolik düşüncenin gelişimine doğru ilk adımdır (Bodrova ve Leong, 2006). -Miş gibi oyunlarda çocuklar tarafından imgesel bir durumun yaratılması ve yaratılan bu sembolik dünyanın zedelenmeden sürdürülmesi, -miş gibi oyunları niteleyen diğer unsurların (rol alma ve dolaylı kuralların takibi) gerçekleşebilmesi için ön koşuldur. Bu araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin -miş gibi oyunlarda yer alan imgesel durum çatışmasına ilişkin eğilimlerinin çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır: Okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının özellikle 2 kız ile 1 erkek ve 1 kız çocuk tarafından oluşturulan imgesel durumlarda, oyunu sürdürme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Ancak aynı durum, 2 erkek çocuk tarafından kurgulanan imgesel durumlar için geçerli değildir: İmgesel durum yaratmada diğer cinsiyet ikilileri ile karşılaştırıldığında, 2 erkek çocuk tarafından kurgulanan imgesel duruma öğretmen müdahalesi belirgin olarak daha yüksektir. Bu durum önceki araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir: Çeşitli araştırmalar (Dobbs, Arnold ve Doctoroff, 2004; Serbin vd. 1973) kız çocukların erkek çocuklarla karşılaştırıldığında, öğretmenleri ile daha olumlu bir etkileşim içinde olduklarını ve erkek çocukların öğretmenlerinden daha fazla komut aldıklarını kanıtlamıştır. Bu müdahaleler detaylı olarak incelendiğinde, öğretmenlerin sıra ile oynama yönündeki önerilerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak sıra ile oynama önerisinin çeşitli riskler barındırdığını söylemek mümkündür: Örneğin eğer çocuklar işbirliğine dayalı bir yaklaşım temelinde ilerlemezlerse, yapmakta oldukları şeyin tamamlanması mümkün olmayabilmektedir (Zeidler, Herrmann, Haun, ve Tomasello, 2016). Bu doğrultuda sıra ile oynama önerisinin, oyunun sürdürülmesi için yardımcı bir öneri olması ancak oyunu kurgulayan çocukların işbirliği becerilerinin gelişmiş olması ile mümkün olabilmektedir. Bu araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan hipotetik senaryolarda, çocukların sosyal becerilerine ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. İleride planlanacak araştırmalar için okul

öncesi öğretmenlerinin sıra ile oynama yaklaşımını sosyal beceriler temelinde kullanıp kullanmadıklarına ilişkin detaylı bilgiler sunabilir. Bunun yanısıra, öğretmenlerin oyunu destekleme eğilimlerinin hem biyolojik cinsiyete hem de toplumsal cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının bilimsel araştırmalarla incelenmesi, özellikle erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin sahip oldukları eğitim-oyun ve kültür ilişkisi mekanizmalarının ipuçlarını ortaya çıkarabileceği düşünülebilir.

-Mış gibi oyunların temel özelliği gerçek ile hayali durumun birbirinden ayrılmasıdır. Oyunda, çocukların eylemleri, nesnelere üzerine değil, düşünceler üzerine kuruludur ve çocuklar hayali bir durumda olduklarının farkındadırlar. Nesnelere yeni ve tamamen alışılmadık isimler ve işlevler verebilirler, kendi isimlerini değiştirebilir ve yeni roller üstlenebilirler. Erken çocukluk yıllarında, özellikle üç yaşla birlikte -mış gibi oyunların üretilmeye başlanması ve yeni rollerin denenmesi, birçok farklı yapı (yaratıcılık gibi) için etkili olduğu gibi benlik bilinci (Smirnova, 2011) ve toplumsallaşma süreci için de önemli katkılar sağlamaktadır. Bu araştırmada elde edilen ikinci sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının tüm cinsiyet ikilileri için oyuna müdahale etme eğiliminde olduklarıdır. Elde edilen bu sonuç mercek altına alındığında, öğretmenlerin özellikle 1 erkek ve 1 kız çocuk tarafından oluşturulan oyunlarda, rol alma aşamasında yaşanan çatışmaları sıra ile oynama yönünde öneriler getirerek oyuna müdahale ettikleri yönündedir. Örneğin veteriner olma konusunda çatışma yaşayan Elif ve Emre (Bkz. Ek 1), öğretmenin sıra ile oynama önerisini benimseyebilir. Bu durumda veteriner rolünü üstlenen ilk çocuk, kendi rolü tamamlandıktan sonra oyunu terk edebilir ve böylece veteriner rolünü üstlenme sırasını bekleyen diğer çocuk, sırasını beklemesine rağmen arzu ettiği rolü üstlenemeyebilir. Bu yönüyle sıra ile oynama önerisi, oyunun sürdürülmesi noktasında ciddi bir sorun oluşturabilmektedir. Sıra ile oynama önerisinin aksine öğretmenin oyuna yeni bir rol ("Bu veteriner kliniğindeki sekreteri göremedim, acaba sekreterin masasının nerede olduğunu biliyor musunuz?") ya da materyal ekleyerek oyunu detaylandırması ve oyunun daha uzun süre sürdürülmesini sağlaması mümkün olabilmektedir. Bu dar kapsamlı çalışma grubuna sahip araştırmada elde edilen bu bulgunun, öğretmen eğitime yönelik çeşitli fikirlerin doğmasına kaynaklık edebileceği düşünülebilir. Örneğin bu bulgunun, öğretmenlerin sıra ile oynama önerisine alternatif çözümler üretilmesi konusunda desteklenmesi yönünde bir ipucu sunduğu söylenebilir. Daha geniş bir çerçeveden bakıldığında, öğretmenlerin oyun kültürünün ilerletilmesiyle, -mış gibi oyunların sürdürülebilirliğini sağlanmalarının mümkün olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer amacı, okul öncesi öğretmenlerinin -mış gibi oyunlarda yer alan dolaylı kuralların ihlaline ilişkin eğilimlerinin farklı cinsiyet ikililerine göre çeşitlenip çeşitlenmediğinin incelenmesidir. Çocukların kural-merkezli davranışları deneyimleyebilecekleri ve bu davranışları sergileyebilecekleri en güvenli ortamlardan biri -mış gibi oyunların gerçekleştiği ortamlardır. Başka bir deyişle, -mış gibi oyunlarda çocuklar, kendi ailelerinde ve toplumdaki diğer bireylerde gözlemedikleri davranışları, onlardan beklenen temel standartlar dahilinde deneyimleme şansına sahip olurlar (Gioia ve Tobin, 2010). Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyet ikililerine göre çeşitlilik göstermeksizin, oyun akışının dışında kalarak dolaylı kurallara ilişkin detaylı açıklamalar sundukları saptanmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracındaki senaryoların, feminen ve maskülen eylemlerden ve rollerden bağımsız olarak kurgulandığı düşünüldüğünde, elde edilen bu sonucun Granger (2014)'in çalışması ile tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Granger (2014)'in araştırması öğretmenlerin belirli bir cinsiyete atfedilmeyen etkinlikler ile maskülen etkinlikleri, feminen etkinliklerden daha sık kolaylaştırdıklarını ortaya koymuştur.

Yetişkinlerin, çocukların oyunlarına, gözlem ve farkındalığın ötesinde katılımı, genellikle yalnızca çocukların akranlarıyla sosyal uzlaşma ihtiyacı için destek sağlaması anlamına gelmemektedir; yetişkinler aynı zamanda hem yeni hem de tanıdık materyallerle oynamak için bir model sağlayabilmektedirler (Gottfried ve Brown, 1986). Bu bağlamda -mış gibi oyunlarda öğretmen katılımı, birçok yönden olduğu gibi model olma açısından da çeşitli fırsatların değerlendirilmesinde etkili olmaktadır. Öğretmenin model olmasının, ilgili hedefe ulaşmadaki başarısı, elbette oyun

akışının içine girmesi ile artmaktadır. Bu araştırmada, araştırmaya dahil olan ve oyunu sürdürmeye yönelik önerilerde bulunan öğretmenlerin büyük bir kısmının oyun temalarını devam ettirecek konuşmalar yaptıkları ancak bu konuşmaları oyun akışının dışında kalarak gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Elbette, kendi geçmiş yaşam deneyimlerini ve gözlemlerini oyun içinde yansıtan ve oyunda farklı birtakım roller almış çocuklarla, öğretmenin de bir rol alarak oyun senaryosuna dahil olması karmaşık bir iştir. Ancak oyun akışının dışında kalındığında, öğretmenlerin "öğretmençe öneriler" getirdikleri (Hadley, 2002), yorum yapmaya yönelik konuşmalar yaptıkları ve kapalı-uçlu sorularla karşılaştırıldığında daha az açık-uçlu sorular yönelttikleri (Meacham, Vukelich ve Buell, 2014) bilinmektedir. Öğretmenler oyun akışının içinde yer aldıklarında, örneğin bir öğretmen -miş gibi oyunlarında balık avlamaya giden çocukların yanına giderek avlayacakları balıklardan biri olabileceğini ama hangi tür balık olacağına (lüfer, mezgit, hamsi gibi) karar veremediğini söyleyerek hem oyunu detaylandırmayı ve çocukların kavram gelişimlerini desteklemeyi sağlamış hem de çocuklarla otantik ve doğrudan iletişim kurma şansını değerlendirmiş olurlar. Çeşitli kanallarda yukarıda bahsedilen alternatif uygulamaların öğretmen adaylarıyla ve öğretmenlerle paylaşılması önemlidir. Özellikle meslekte kalıp kalmama (survival) kararının verildiği dönem olan öğretmenliğin ilk senesini (Katz, 1972) olumlu bir şekilde tamamlamış öğretmenler için oyunla ilgili çeşitli uygulamalı örnek çalışmaların gerçekleştirilmesi ve çeşitli olumlu uygulama örneklerinin paylaşıldığı bilimsel toplantıların düzenlenmesi ile öğretmenlerin oyunda akışın içine girme eğilimleri arttırılabilir.

Kaynakça

- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186 (7), 1173-1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. [Miles-Huberman Model in Qualitative Data Analysis]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Berk, L. (2001). *Development through the lifespan*. Pearson Education India.
- Berk, L. E. (2006). *Child development* (7th ed.). Pearson/Allyn and Bacon.
- Berk, L. E. ve Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6 (1), 98-110.
- Bodrova, E. ve Leong, D. (2006). Adult influences on play. The Vygotskian approach. Chapter in D. Fromberg (Ed.), *Play from birth to twelve: contexts, perspectives and meanings*. NY: Taylor ve Francis Group.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). Zihin araçları: Erken çocukluk eğitimde Vygotsky yaklaşımı. [Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood]. Çev. T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan, (Ed. G. Haktanır) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7 (3), 371-388.
- Cemore, J. J. ve Herwig, J. E. (2005). Delay of gratification and make-believe play of preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 19 (3), 251-266. <https://doi.org/10.1080/02568540509595069>.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry ve Research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Dobbs, J., Arnold, D. H. ve Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174 (3), 281-295.

- Einarsdóttir, J. (1998). The role of adults in children's dramatic play in Icelandic preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6 (2), 87-106. <https://doi.org/10.1080/13502939885208261>.
- Elias, C. L. ve Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 1-17. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1).
- Fleer, M. (2009). A cultural-historical perspective on play: Play as a leading activity across cultural communities. In *Play and learning in early childhood settings* (pp. 1-17). Springer Netherlands.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play—teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>.
- Gioia, K. A. ve Tobin, R. M. (2010). Role of sociodramatic play in promoting self-regulation. In C. E. Schaefer (Ed.), *Play therapy for preschool children* (pp. 181- 198). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Gottfried, A. W. ve Brown, C. (1986). *Play interactions: The contribution of play materials and parental involvement to children's development*. Lexington, Mass : Lexington Books.
- Granger, K. L. (2014). Guiding play: preschool teachers' facilitation of gender-typed and gender neutral activities with boys, girls, and mixed-sex groups. (Degree Master of Science) Arizona State University.
- Granger, K. L., Hanish, L. D., Kornienko, O. ve Bradley, R. H. (2017). Preschool teachers' facilitation of gender-typed and gender-neutral activities during free play. *Sex Roles*, 76(7-8), 498-510. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0675-1>.
- Hadley, E. (2002). Playful disruptions. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 9-17. <https://doi.org/10.1080/09575140120111472>.
- Isenberg, J. P. ve Renck Jalongo, M. (1997). *Creative expression and play in early childhood* (2th ed.). New Jersey: Upper Saddle River.
- Karpov, Y. U. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. New York: Cambridge University Press.
- Keleş, S. (2012, Ekim). Sosyodramatik oyunlarda rol paylaşımı: Okul öncesi öğretmen adaylarının yaklaşımlarının değerlendirilmesi. [Role-sharing in sociodramatic plays: Evaluation of preschool teacher candidates' approaches] (Poster Bildiri). 7. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Türkiye: Ankara.
- Keleş, S. ve Kalıpçı-Söyler, S. (2013). Embedded rules in sociodramatic plays: To determine the approaches of preschool teacher candidates. *International Journal of Educational Sciences*, 5(2), 330-338.
- Kelly, R. ve Hammond, S. (2011). The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 21-27.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M. ve Buell, M. (2014). Preschool teachers' questioning in sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 562-573.
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M. ve Buell, M. (2016). Teachers' responsiveness to preschoolers' utterances in sociodramatic play. *Early Education and Development*, 27(3), 318-335. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1057461>.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage Ltd.

- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. [Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond]. (Çev. Bağlı, M.T.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Ogan, A. T. (2008). An investigation of the effects of make-believe play training on the development of self-regulation in Head Start children. Doctoral dissertation, Illinois State University.
- Rubin, K. H. ve Krasnor, L. R. (1980). Changes in the play behaviours of preschoolers: A short-term longitudinal investigation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12(3), 278-282. <http://dx.doi.org/10.1037/h0081066>.
- Rubin, K. H., Watson, K. S. ve Jambor, T. W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49(2), 534-536. <https://doi.org/10.2307/1128725>.
- Serbin, L. A., O'Leary, K. D., Kent, R. N. ve Tonick, I. J. (1973) A comparison of teacher response to the preacademic and problem behavior of boys and girls. *Child Development*, 44,796-804.
- Sever, M. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları. [Qualitative and mixed methods research]. 13. Bölüm (Çev. Ed. Aypay, A.) Araştırma yöntemleri desen ve analiz (s. 400-433). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Smirnova, E. O. (2011). Character toys as psychological tools. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 35-43. <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.570998>.
- van Hoorn, J., Nourot, P., Scales, B. ve Alward, K. (2007). *Play at the center of the curriculum* (4th Edition). New York: Macmillan.
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7-97.
- Wu, S. C. ve Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 469-481. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623511>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. [Research methods on social science]. (8.Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zeidler, H., Herrmann, E., B. M., Haun, D. ve Tomasello, M. (2016). Taking turns or not? Children's approach to limited resource problems in three different cultures. *Child Development*, 87(3), 677-688. <https://doi.org/10.1111/cdev.12505>.

Extended Summary

It was shown in some research studies that teachers, who are important contextual actors, show diversity in their opinions about plays and their practices (For example; speech, behaviors and roles undertaken) during plays (Fleer, 2015; Keleş & Kalıpçı-Söyler, 2013; Wu & Rao, 2011). Research findings investigating the role of teacher in make-believe plays of children do not show consistency. The source of this difference seems to arise from data collection methods used in the studies. Research studies based on observation show that teachers keep out of the playfield of children at 38% of the time period in make-believe plays (Einarsdóttir, 1998), teachers stay out of the play most of the time (Fleer, 2015), they participate in the play when children have a problem or need help (Aras, 2016) and 47% of the teachers participating in the study choose the role of leader/master; 38% of them choose the role of playmate (Kontos, 1999). In addition, research studies conducted using questionnaire-type data collection methods reveal that, it was shown that teachers claim that the best structure defining their role in make-believe plays is the role of observer, however they think that they should pay attention not to leave any child out, they should make a correct guidance and they should participate in the play when necessary (Einarsdóttir, 1998). Therefore, it is difficult to say that there is a parallelism between existing practices and their understandings of teachers.

It is possible for teachers to participate inside the flow of play and detail the play as a playmate and add a new role, as it is also possible to stay outside of the play and support the play. However when teachers get inside the flow, they can experience a more comfortable experience with a more limited control; they can support learning of children and expand their repertoire about the process. This comfortable experience results from the teacher's opportunity of having direct communication with children instead of giving proposals, asking questions or making explanations (Hadley, 2002). Therefore, it is important to support teachers' staying inside the flow of play.

Whether inside the flow or outside the flow, there are some basic characteristics which affect the type and amount of support preschool teachers give in make-believe plays recently. First of all is the sex of the children playing the game and characteristics of the chosen theme attributed to gender stereotypes. For instance, it was found that teachers facilitate effeminate activities less than masculine or neutral (not related to a specific gender) ones during free play (Granger, 2014; Granger, Hanish, Kornienko & Bradley, 2017), teacher candidates display teacher-directed participation approach more (despite play-centered approach) in make-believe plays established by two girls compared to other sex pairs (Keleş and Kalıpçı-Söyler, 2013). There is a recent study showing that not only sex of the child/children but also teachers' personality characteristics and years of professional experience are important: Meacham, Vukelich, Han and Buell (2016) found that experience years of teachers positively predict the condition of teachers' elongation/expansion of speech during make-believe plays and in themes initiated by children and having a talkative characteristic negatively affect elongation/expansion of speech. Accordingly, the main purpose of the study is the investigation of approaches related to conflicts and violations experienced in make-believe plays that preschool teachers describe within the frame of Vygotsky's Cultural Historical Theory. The sub goals of the study are as follows:

- Do preschool teachers' approaches to imaginary situation conflict in make-believe plays vary according to different sex-pairs?
- Do preschool teachers' approaches to role taking conflict in make-believe plays vary according to different sex-pairs?
- Do preschool teachers' approaches to embedded rule violation in make-believe plays vary according to different sex-pairs?

In the spring term of 2016-2017 educational years, 20 preschool teachers in Turkey were contacted for the study group of the research. All participant teachers were voluntary. Age range of the participants were 23-38 and years of work experience range between 1 to13. Three participants were male. 13 participants were working at independent preschools while 7 of them were working at preschool classes dependent to primary school. In order to collect data, semi-structured interview forms was used. In forms, there are hypothetical play situations/scenarios including children that preschool teachers have a

high probability to encounter with in the classroom environment. Hypothetical play scenarios taking part in the related interview form were created taking into account three main elements that Vygotsky used to describe play. In the interview form, there are three scenarios related to imaginary situations in make-believe plays (these scenarios were built as consisting different sex-pairs, just same as other make-believe play elements: two female children, two male children or one female and one male children), three scenarios related to role-taking and three scenarios related to embedded rule violation; a total of nine scenarios take place.

Lev S. Vygotsky presented an innovative understanding about the power of make-believe which he thought to be one of the key structures to improve children's self-regulation at 1978. According to him, compared to contexts that they do not make-believe, children show a higher level of development in make believe contexts. This situation becomes possible with the creation of zone of proximal development (ZPD) undoubtedly. For example, a child who listens/focuses on a read/told story for only few minutes during language activities can participate to a play with his/her playmates for much longer than few minutes (Berk & Meyers, 2013). Make-believe plays, in which children participate voluntarily, both become a basis for overcoming their impulses and facilitates their transition to higher mental functions. From this point of view, in periods when amount of make-believe plays show an increase, it is important to present effective implementations. It is known that, starting from the age of three, frequency of make-believe plays shows an increase and this increase continues up to the ages of six-seven. Within this context, preschool educational environments become one of the most appropriate educational environments for supporting make-believe plays.

When we look from the scope of Cultural-Historical Theory (zone of proximal development- ZPD), one of the effective contextual figures in terms of starting, maintaining and detailing make-believe plays in preschool educational environments are preschool teachers. Approaches of preschool students towards plays taking place in their classrooms were investigated in several studies however different findings were achieved depending on method of data collection tools (like observation and questionnaire type). This research study, as different from other studies, aims to investigate preschool teachers' tendency in make-believe plays (imaginary situation, role taking and embedded rules) started by children over different hypothetical scenarios and to reveal whether there is a variety in tendencies of teachers depending on sex of the children creating the play scene.

In make-believe plays children create a fantasy world where they produce unsubstantial objects. They create this fantasy world collectively with other children using language and they set their fantasies in motion. In the world of imagination and symbols, the ability of distancing from reality and function is the first step towards the development of abstract symbolical thinking (Bodrova & Leong, 2006). In make-believe plays, creation of an imaginary situation by children and maintaining this created symbolic world without being damaged are prerequisites for other elements (role taking and tacking embedded rules) describing make-believe plays to occur. As a result of this study, it was found that preschool teachers' tendency to maintain imaginary situations taking place in make-believe plays show a variety: Most of the preschool teachers show a tendency to maintain the play in imaginary situations created especially by two female or one female and one male child. However, the same is not true for imaginary situations created by 2 male children: When compared with other sex pairs in creating an imaginary situation, teachers' interfere in imaginary situations created by two male children seems distinctly higher. This result is supported by the findings of previous studies: Several studies (Dobbs, Arnold, & Doctoroff, 2004; Serbin et al., 1973) have shown that girls are more positively interacting with their teachers than boys, and that boys receive more command than their teachers. When these interferences are examined in detail, it can be seen that teachers' suggestions towards playing in sequence is more. Nevertheless, it is possible to say that suggestion of playing in sequence carries some risks: For example, if children do not progress on an approach based on cooperation, it might be impossible to complete the work they are doing (Zeidler, Herrmann, Haun, & Tomasello, 2016). In this direction, suggestion of playing in sequence being a subsidiary suggestion to maintain the play is possible only with developed cooperation skills of children who create the play. In scenarios used in this study, no information is given related to social skills of children. For future studies, detailed information can be given about whether preschool teachers use playing in sequence approach on the basis of social skills or not. Also, it can be said that making scientific investigations to see whether teachers' tendency to support play differs according to sex and

gender can reveal clues of mechanisms for the relationship among education-play and culture that early childhood period educators have.

The basic characteristic of make-believe plays is that reality and imaginary situation diverges. In the play, actions of children are set up not on objects but on ideas and children are aware that they are in an imaginary situation. They can give new and completely unusual names and functions to objects; they can change their own names or take on new roles. In early childhood years, especially starting from the age of three, starting to create make-believe plays and trying new roles is effective not only for many different structures (like creativity) but also it makes great contributions to sense of self (Smirnova, 2011) and the process of socialization. The second result obtained from this study is that a large part of preschool teachers have a tendency to interfere the play for both sex pairs. When this result is examined closer, teachers have a tendency to interfere the conflicts experienced during role taking phase of the play, especially in one male one female pairs, by bringing suggestions toward playing in sequence. For example, Elif and Emre who had a conflict about being a veterinarian (see App. 1.) can adopt teacher's suggestion of playing in sequence. In this situation, the first child who take on the role of veterinarian can leave the play after his/her role is over and so the other child, who is waiting his/her turn to be veterinarian, might be unable to take the role s/he desires although s/he waited his/her turn. On that sense, suggestion of playing in sequence can create a great issue when you think about maintaining the play. Contrary to playing in sequence, it might be possible for teacher to detail the play by adding a new role ("I couldn't see the secretary in this veterinary clinic, do you know where the table of secretary is?") or a new material and make it continue for a longer time period. This finding obtained from this study with a narrow-scoped study group could be a resource to emergence of several ideas about education of teachers. For example, it can be asserted that this finding gives a clue about supporting teachers about developing solutions alternative to playing in sequence. From a wider perspective, it can be thought that when play culture of teachers is improved, it could be possible to provide maintainability of make-believe plays.

Another purpose of the study is to investigate whether preschool students' tendency of violating embedded rules in make-believe plays show difference or not according to different sex-pairs. One of the most secure environments that children can experience and present rule-centered behaviors are environments of make-believe plays. In other words, in make-believe plays, children have the chance of experiencing behaviors which they observe in their families and other individuals in the society within the scope of basic standards expected from them (Gioia & Tobin, 2010). As a result of the study, it was found that participant teachers make detailed explanations about embedded rules by staying outside the play flow and there is no variation in this result depending on different sex-pairs. When it is thought that scenarios used in data collection tools of this study are built as independent from feminine and masculine actions and role, it can be said that this result obtained show consistency with the study of Granger (2014). The study of Granger (2014) revealed that teachers facilitate activities not attributable to a gender or masculine activities more often than feminine activities.

Adult participation to children's games beyond observation or awareness usually means not only providing support for children's agreement with peers but also adults can provide a model for playing with new or familiar materials (Gottfried & Brown, 1986). In this regard, teacher participation to make-believe plays is effective in utilizing several opportunities in terms of being model in addition to other aspects. The success of teacher's being model in terms of achieving the related goal increases with his/her participation inside the flow of the play for certain. In this study, it was found that a large part of teachers participating in the study and making suggestions toward maintaining the play make speeches to maintain play themes however they stay outside the flow of game while making these speeches. By all means, it is a complicated matter that teacher takes on a role and get involved in the scenario of the play with children who reflect their past life experiences and observations within the play and taking some different roles in the play. However, it is known that, when they stay outside the flow of play, teachers make "teacher-style suggestions" (Hadley, 2002), make speech towards commenting and ask less open-ended questions compared to closed-ended questions (Meacham, Vukelich, Hann, & Buell, 2014). When teachers take place inside the flow of play, for example, when a teacher goes to children going to fishing in their make-believe play, and by tells that s/he could be a fish they will catch but cannot decide which kind of fish (blue fish, whiting fish, anchovy, etc.) to be, s/he would both detail the play and support concept development of children and also would use the chance of establishing an authentic and direct

communication with children. It is important to share these alternative practices mentioned above with teacher candidates and teachers using various channels. Especially for the teachers who positively completed the first year of teachership, which is the period that the decision to stay in the job or not (survival) is given (Katz, 1972), implementing various workshop studies about play and organizing scientific meetings where different positive application examples are shared would increase the tendency of teachers to participate inside the flow of the play.

As a result, when findings obtained in this study are evaluated together with previous research findings, it seems obvious that support of preschool teachers to maintaining of play by using staying inside and outside the flow in a balanced manner, and distancing from the approach of playing in sequence and reinforcing teachers' development of a philosophy of play to produce alternative implementations to playing in sequence would make a unique contribution in terms of self-regulation development and their transition to higher mental functions.

EK 1. Senaryo Örnekleri

SENARYO (İmgesel Bir Durum Yaratma)

Kız-Kız: Zeynep ve Funda oyun zamanı sırasında "doğum günü kutlama oyunu" oynamak için pasta yapmaya karar veriyorlar. Gerekli malzemeleri birlikte belirledikten sonra Zeynep pastanın üzerine dikilecek mum için kalemleri; Funda ise kürdanları getiriyor. Daha sonra Zeynep ile Funda arasında mum için hangi materyalin kullanılacağı konusunda bir çatışma başlıyor.

Yukarıdaki olayı gözlemleyen bir öğretmen olarak tepkiniz ne olurdu, açıklar mısınız?

SENARYO (Rol Alma)

Kız-Erkek: Emre ve Elif oyun zamanı sırasında "veteriner olma oyunu" oynamaya karar veriyorlar. Oyun için gerekli olan malzemeleri birlikte belirledikten sonra, sınıf ortamında bulunan oyuncak ütü masasını düzenlemeye başlıyorlar. Oyun ortamının düzenlenmesinin ardından oyundaki rolleri bir veteriner ve hayvanını veterinerine getiren kişi olarak belirliyorlar. Oyundaki rollerin paylaşımı sırasında hem Emre hem de Elif veteriner rolünü üstlenmeyi istiyor. Daha sonra Emre ile Elif arasında veteriner rolünü kimin üstleneceği konusunda bir çatışma başlıyor.

Yukarıdaki olayı gözlemleyen bir öğretmen olarak tepkiniz ne olurdu, açıklar mısınız?

SENARYO (Dolaylı Kurallar)

Erkek- Erkek: Murat ile arkadaşları oyun zamanı sırasında "alışveriş merkezi oyunu" oynamaya karar veriyorlar. Çocuklardan bazıları alışveriş yapan müşteri rolünü, Murat ise kasa görevlisi rolünü üstleniyor. Alışverişini tamamlayan Doğukan aldığı kıyafetleri kasaya getirmeden poşetlerin içerisine koymaya çalışıyor. Kasa görevlisi rolünü üstlenen Murat ise kıyafetlerin kasadan geçmeden alınmayacağını söylüyor. Daha sonra Murat ile Doğukan arasında kıyafetlerin kasadan geçirilmesi konusunda bir çatışma başlıyor.

Yukarıdaki olayı gözlemleyen bir öğretmen olarak tepkiniz ne olurdu, açıklar mısınız?
