

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okuldaki Oyun Olanaklarının İncelenmesi¹

Examination of Preschool Children' Play Opportunities in Schools

Belma TUĞRUL², Menekşe BOZ³, Gonca ULUDAĞ⁴, Özge METİN ASLAN⁵
Serap SEVİMLİ ÇELİK⁶, Aylin SÖZER ÇAPAN⁷

Öz: Bu çalışma genel tarama modelinde bir araştırma olup, okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarında görev yapan 460 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri frekans ve yüzde hesaplamaları, nitel verileri ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin güne başlama zamanında bir-iki saat süreyle serbest oyuna yer verdikleri ve çocukların çoğunlukla okul bahçesinde ve doğal/doğadan malzemelerle oynamaktan oyunlarından hoşlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuldaki park/bahçe alanlarının olumsuz koşullarının çocuklar için risk oluşturduğunu düşündükleri; çocukların sınıfta/okulda oyun oynarken çeşitli kazalar yaşadıkları, bunların başında ise düşme vakalarının geldiği belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin de çocukların oyun oynamalarına ilişkin çeşitli taleplerinin olduğu, ebeveynlerin çoğunlukla öğretmenlerden okuldaki oyun süresinin azaltılarak, çocuklara okuma-yazma öğretilmesi, okul yöneticilerinin ise okulda hareketli/gürültülü oyunlar oynanmaması yönünde isteklerde buldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, ulusal bir oyun politikasının geliştirilmesi ve okul öncesi dönemde oyunun önemine daha çok dikkat çekilmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: oyun, oyun olanakları, okul öncesi eğitim, öğretmen görüşleri

Abstract: This study is a research in the general survey model and aims to investigate the play opportunities offered to preschool children according to the opinions of teachers. In the 2016-2017 academic year, the study group located in different geographical regions of Turkey, 460 pre-school teachers who were working in the public preschools affiliated to the Ministry of Education. The research data were obtained through a questionnaire prepared by the researchers. Quantitative data of the study were analyzed by frequency and percentage calculations, and qualitative data were analyzed by descriptive analysis method. According to the findings of the research, it was determined that the teachers gave free play for one to two hours at the start of the day and the children mostly liked their plays with the materials from the natural / nature in the playground. It was found that teachers thought that the negative conditions of the park / garden areas in the school pose a risk to children; children experience various accidents when playing games in classroom / school, at the beginning of these cases were found falling down cases. In addition, it has been determined that parents and school administrators have various demands on the children's play, parents often want teachers to be taught to read and write by reducing their playing time at school. while school administrators do not want to play loud / noisy games at school. According to these results, it is suggested that more attention should be paid to the development of a national play policy and the importance of play in pre-school period.

Keywords: play, play opportunities, early childhood, perspective of teachers,

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Providing opportunities for children to solve problems creatively, to express themselves and to communicate with others; play also has a great proposition as a learning and development tool (Ginsburg, 2007). Research suggests that children's experience of early childhood can make learning more permanent by contributing to the development of the brain's biological structure in the positive direction. Emphasizing that preschool education institutions have an important place in meeting their play needs, Saracho (2012) argues that one of the ways in which educational activities are

¹Bu çalışma, 18-21 Ekim 2017 tarihleri arasında gerçekleşen V. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Prof. Dr. İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, belmatugrul@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4487-4514

³ Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mboz@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6218-105X

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gonca.uludag@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5665-9363

⁵ Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozge.metin@alanya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3719-6970

⁶ Dr. Öğr. Üyesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ssevimli@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9072-9289

⁷ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aylinsozer@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4216-3727

developmentally appropriate and rich in content is through the adoption of play-based educational programs. While children learn many concepts and skills through play, they can guide teachers in the preparation of educational programs by exhibiting their interests during play (Saracho, 2012). In such an organization, teachers' views of play and their value systems have a great prospect of determining beliefs about how children learn and how they incorporate play into their own programs. This study aims to investigate the preschool children play opportunities according to the opinions of teachers.

Method

This study is a research in the general survey model. In the 2016-2017 academic year, the study group located in different geographical regions of Turkey, 460 pre-school teachers who were working in the public preschools affiliated to the Ministry of Education. In this study, 98% of the teachers participating in the survey are women and the average age of the participants is 33. 65% of teachers are undergraduates. 32% of teachers have 6-10 years of professional experience. 36% of the teachers are in Marmara, 19% in Central Anatolia, 15% in Aegean, 11% in Mediterranean, 7% in Eastern Anatolia, 7% in Black Sea and 5% in Southeastern Turkey. 49% of teachers are working at 5 years, 19% at 6 years, 13% at 4 years, 13% at mixed age and 6% at 3 years and average of classroom attendance is 19. The research data were obtained through a questionnaire. Research data were obtained by using the Preschool Children's Play Opportunities Questionnaire Form prepared by the researchers. First, the researchers identified the questions that the participants would ask. After the questions became a questionnaire, five field experts received their opinions. With feedback from the experts, the final form of the form has been created. The form includes 10 questions regarding the gender, age, education level, duration of professional experience of the preschool teachers, the geographical area where preschools, the age group and class size of preschools, and the 10 questions related to the determination of the opinions of the teachers about the play opportunities offered to the preschoolers.

Result and Discussion

According to the results obtained from the survey, teachers stated that children mostly enjoyed garden activities and games at school; the free play is in the start of the day and for 1-2 hours; and the duration of playing games provided to children in a day is sufficient. Erşan (2011) it was the result that the teachers allocated about 1 hour during the day to the free play activity and thought it was an aimless activity. A large part of the teachers believe that children enjoy most of the time in the garden naturally and play natural materials and while the children were playing they watched them and helped the children when necessary. Similar to this finding, Aslan (2010) found that 68% of children preferred to play games in areas where natural materials and plants were involved. Teachers are often the most suitable playground for playing in a school garden is the sandpipe, water pond and land area; and the negative conditions of park / garden areas posed a risk for children. Accordingly, many teachers think that the negative conditions of park / garden areas pose a risk to children. Yılmaz and Bulut (2003) found that playgrounds suitable for children and playgrounds suitable for age groups were absent and that the distribution of playgrounds in the cities was not sufficient and balanced. While many teachers in the survey stated that they did not encounter accidents when they were playing in class or at school, some of the teachers reported that children were experiencing various accidents while playing in school, especially falling accident. It has been determined that parents often demand that teachers be taught children to read and write by reducing the length of play at school. Miller and Almon (2009), school administrators stated that they did not pay enough attention to play (especially sand, water and block games) compared to teachers. In the light of findings, it can be suggested to develop a national play policy and to make practical seminars on pre-school education for the teachers being play-friendly.

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde oyun, bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi desteklemesi açısından önemlidir (Johnson, Christie, & Wardle, 2005). Oyun, çocuklara karşılaştıkları problemleri yaratıcı bir şekilde çözebilme, kendilerini ifade edebilme ve başkalarıyla iletişim kurabilme gibi becerileri kazandırmak için fırsatlar sunarken; bir öğrenme ve gelişim aracı olarak da büyük bir öneme sahiptir (Ginsburg, 2007). Araştırmalar, çocukların erken çocukluk döneminde yaşadıkları

deneyimlerin beynin biyolojik yapısının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirebildiğine işaret etmektedir. Özellikle bebeklik döneminde çevre ile yaşanan iletişim ve etkileşim, beyin kimyasallarında büyük değişimlere ve beyin hücreleri arasında yeni bağlantılar kurulmasına sebep olmaktadır (Sutton-Smith, 2002).

Oyun, öğrenmenin yanı sıra, çocukların günlük yaşamlarının doğal bileşenleridir. Çocuklara neyi en çok istedikleri sorulduğunda, oybirliği ile oynamak istediklerini söylerler. Diğer taraftan, çocuklar için eğitim tasarımlarında, genel olarak, oyun yerine öğrenmeyi teşvik etmek üzerine düzenleme yapılmıştır. Bununla birlikte okul, geleneksel olarak oyunun yeri değil, oyun yeri olarak görülsede, okul öncesi çocuğun dünyasında öğrenme oyunla daha sıkı ilişkilidir. (Pramling, Klerfelt, & Williams-Graneld, 1995).

Oyun sayesinde çocuklar, yakın çevreleriyle etkileşime girerek paylaşma, çatışmayı çözme ya da kendi kendini savunma gibi becerileri öğrenirken; gelecekte karşılaşılabilecekleri zorluklarla yüzleşmeleri için ihtiyaç duyacakları dayanıklılık duygusunu geliştirirler (Pellegrini, & Smith, 1998). Aynı zamanda oyun, çocuklara tüm bedenleriyle aktif katılım sağlamalarına fırsat vererek, fiziksel aktivitenin artırılmasında, pek çok motor gelişim alanının desteklenmesinde ve hareketsiz yaşamın sebep olduğu obezitenin önlenmesinde büyük bir öneme sahiptir (American Academics of Pediatrics, 2006). Yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde de oyunun rolüne sıkça vurgu yapılmaktadır. Oyun, bir nesnenin pek çok farklı amaçla kullanımına fırsatlar sunarak çocukları yeni fikirler denemeye teşvik eder ve doğuştan getirdikleri merak duygularını beslemelerine yardımcı olur (Russ, 2003; Pellegrini, & Smith, 1998).

Tüm bu faydalarından ötürü, çocukların oyun davranışlarını sergileyebilecekleri ve bu davranışları tekrarlayabilecekleri uygun ortam ve zamana ihtiyaçları vardır. Sandberg ve Pramling-Samuelsson (2003) çocukların tablet, televizyon, bilgisayar, telefon gibi çeşitli teknolojik aletlerle erken yaşlarda tanışmasından dolayı oyunlarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Clements'in (2004) yaptığı araştırma sonucunda günümüz çocuklarının bir önceki kuşağa göre dış mekânda daha az oyun oynadıkları televizyon ve bilgisayar oyunlarına daha fazla vakit ayırdıkları tespit edilmiştir. Çocuklar artık evlerinde veya evlerinin önünde oyun oynamamakta, oyun oynayabilecekleri yer olarak okul öncesi eğitim kurumları olduğu görülmektedir.. Bu da çocukların oyun ihtiyacını karşılamada kurumlara büyük sorumluluklar vermektedir. Sağlıklı gelişimin anahtarı fiziksel ve sosyal çevre düzenlenmesinden geçmektedir. Gelişim aşamalı olarak ilerlemekle birlikte tüm gelişim alanları da etkileşim içindedir. Yani sunulan nitelikli çevre çocukların gelişim alanlarını olumlu olarak etkilemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının oyun ihtiyacını karşılamada önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayan Saracho (2012), eğitim faaliyetlerinin gelişimsel olarak uygun ve içerik bakımından zengin olmasının yollarından birinin oyun temelli eğitim programlarının benimsenmesiyle gerçekleşeceğini savunmaktadır. Özgünlü ve Veziroğlu-Çelik (2018), yapılandırılmamış oyuna ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin oyunu öğrenme yöntemi, çocukların kendini ifade etme biçimi, eğlence aracı ve gelişim destekçisi olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Adak-Özdemir ve Ramazan'ın (2014) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerde öğretmenler, günlük program içerisinde oyun zamanının olmadığı durumlarda çocukların gelişimsel problemlerden olumsuz duygu durumlarına kadar pek çok sorunla karşılaştığını ve oyun temelli öğrenme ortamlarının çocuğun kendisini ve potansiyelini özgürce yansıtmasında büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Oyun temelli öğrenmenin, çocukların matematik becerilerinden sosyal ve dil gelişimine kadar olan katkıları uluslararası alan yazında da sıkça vurgulanmaktadır. Özellikle, oyun oynama zamanında çocukların sayı sayma, örüntü oluşturma ve uzamsal beceriler gibi pek çok matematik becerisini geliştirdiği gözlemlenmiştir (Scalise, Daubert, & Ramani, 2017; O'Sullivan, & Ring, 2018; Wolfgang, Stannard, & Jones, 2001). Bodrova ve Leong (2007), oyunun çocukların sosyal gelişimleri üzerine olan etkisine değinerek, oyun sırasında çocukların çatışma çözme becerilerini geliştirerek başkalarının düşüncelerine saygı duyma ve dinleme becerilerini geliştirdiklerini belirtmiştir.

Çocukların ciddi bir işi olan oyun eğitimde de onların öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Çocukların gelişim ve öğrenmelerini ileri götürmek amacıyla sınıflarda birçok

etkinlik yapılmaktadır ama bu etkinlikler oyun olarak adlandırılrsa da oyunun genel özelliklerini tam olarak barındırmayan yapılandırılmış etkinliklerdir. Oyun ve etkinlik birbirine karışan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyunun özellikleri dikkate alındığında oyun çocuğun seçtiği, gönüllü aktif katılımlı, çocuğun başlattığı sembolik ve değişime açık olan eğlenceli bir süreçtir. 3-4 yaşındaki çocuklar okul öncesi eğitimde yapılan tüm etkinlikleri her zaman oyun olarak nitelendirmemişlerdir (Theobald vd., 2015). Aynı zamanda çalışmalar, çocukların aktiviteden zevk almaları, aktivitedeki özgürlük duygusu, aktivitenin rahatlığı ve yetişkin katılımının olmaması konusunda fikir birliği göstermekle birlikte çocukların açık havada dış mekanda oyunu ve -miş gibi oyunu tercih ettiklerini göstermektedir (Einarsdóttir, 2011; Einarsdóttir, 2014; Nicholson, Kurnik, Jevgiovikj, & Ufoegbune, 2011). Bu bağlamda serbest oyun (free play) ön plana çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde serbest oyun, çocukların sosyal, kavramsal ve yaratıcı becerilerini gelişiminin yanı sıra, çevrelerindeki dünyayla ilgili bilgi ve anlayışlarını artırmada hayati bir deneyimdir (Santer, Griffiths, & Goodall, 2007). Serbest oyun çocukların yaratıcılık, karar verme, planlama, bağımsız düşünme, sosyalleşme, lider olma gibi becerilerini desteklediği gibi çocukların kendi ilgi alanlarını ve becerilerini keşfetmelerine de olanak tanır.

Çocuklar oyun yoluyla pek çok kavram ve beceriyi öğrenirken, ilgi alanlarını da oyun sırasında sergileyerek eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmenler için yol gösterici olabilirler (Saracho, 2012). Böylesi bir yapılanmada okul öncesi öğretmenlerin oyuna ilişkin algılarının eğitim sürecindeki uygulamalara etkisini belirten Tuğrul ve diğerleri (2014), öğretmenlerin oyunun değeri konusundaki algılarının değerlendirilip günlük program akışına nasıl yansıdığına incelenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin oyun ile ilgili bakış açıları ve değer sistemleri, çocukların nasıl öğrendiklerine dair inanışları ve oyunu kendi programlarına nasıl dahil ettiklerini belirlemek büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak, okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, genel tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama araştırmaları, bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilebilen, anketler ya da görüşme protokolleri kullanılarak yapılan ve deneysel olmayan araştırma yöntemidir (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Genel tarama modelleri ise çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2013, s. 79).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarında görev yapan 460 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36'sı Marmara, %19'u İç Anadolu, %15'i Ege, %11'i Akdeniz, %7'si Doğu Anadolu ve %7'si Karadeniz ve % 5'i Güneydoğu Bölgesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 98'i kadın olup, tüm katılımcıların yaş ortalaması 33'tür. Öğretmenlerin % 66'sı lisans; % 14'i açıköğretim fakültesi lisans; %10'u önlisans, %9'si yüksek lisans, %1'i ise doktora programı mezunudur. Öğretmenlerin %32'si 6-10 yıl, %26'sı 1-5 yıl, %23'ü 11-15 yıl ve %19'u 16 yıl ve üzeri olmak üzere mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin %49'u 5 yaş, %19'u 6 yaş, %13'ü 4 yaş, %13'ü karma yaş ve %6'sı 3 yaş grubuyla çalışmakta olup, sınıf mevcudu ortalaması 19'dur.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Olanakları Anket Formu” kullanılarak elde edilmiştir. İlk olarak araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda, konuya ilişkin literatür taraması gerçekleştirilmiş ve bu incelemeler sonucunda anket formu soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular oyun konusunda çalışmalar yapmış olan beş okul öncesi eğitim alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerle formdaki sorulara son hali verilmiştir. Formda okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim süresi, çalıştığı kurumun bulunduğu coğrafi bölge, çalıştığı yaş grubu

ve sınıf mevcudu bilgilerine ilişkin 7, okul öncesi dönemdeki çocukların oyun olanaklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesine ilişkin 10 soru yer almaktadır. Bu sorular, çocukların okulda yapmaktan hoşlandıkları etkinlik/zaman dilimi, çocukların serbest oyun oynadıkları zaman dilimi, çocukların serbest oyun oynama süreleri, çocukların sınıfta oyun oynama sürelerinin yeterliği, çocukların oynamaktan keyif aldıkları oyun materyalleri, çocuklar oyun oynarken öğretmenin rolü, okul bahçesinde oyun oynamaya uygun alanlar, okul bahçesinde oyun oynarken risk yaratan alanlar, çocukların karşılaştıkları oyun kazaları ve ebeveynlerin çocukların okulda oyun oynamalarına ilişkin taleplerine yöneliktir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2017 yılının Haziran ve Eylül ayları arasında, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Oyun Olanakları Anket Formu” aracılığıyla elde edilmiş, anket formu online olarak öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bu kapsamda anketin online olarak 522 öğretmen tarafından doldurulduğu görülmüş, yanıtı bırakılan soruların bulunduğu anket formları değerlendirme dışında bırakılmıştır. Bu kapsamda eksiksiz ve tam olarak doldurulmuş olan 460 anket formu üzerinden veri analizi süreci gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi öncesinde anket formları Ö1, Ö2,... şeklinde kodlanmış; araştırmanın nicel verileri frekans ve yüzde hesaplamaları ile, nitel verileri ise betimsel analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır ve betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir (Çepni, 2014). Bu nedenle, araştırmanın iç geçerliğini de sağlamak üzere veri analizinde yapılan kodlamalara ilişkin olarak öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Okul öncesi dönemdeki çocuklara sunulan oyun olanaklarına ilişkin olarak elde edilen öğretmen görüşleri çocukların okulda yapmaktan hoşlandıkları etkinlik/zaman dilimi, çocukların serbest oyun oynadıkları zaman dilimi, çocukların serbest oyun oynama süreleri, çocukların sınıfta oyun oynama sürelerinin yeterliği, çocukların oynamaktan keyif aldıkları oyun materyalleri, çocuklar oyun oynarken öğretmenin rolü, okul bahçesinde oyun oynamaya uygun alanlar, okul bahçesinde oyun oynarken risk yaratan alanlar, çocukların karşılaştıkları oyun kazaları ve ebeveynlerin çocukların okulda oyun oynamalarına ilişkin talepleri başlıkları altında analiz edilmiş ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1. Çocukların Okulda Yapmaktan Hoşlandıkları Etkinlik/Zaman Dilimine İlişkin Bulgular

“Çocukların okulda yapmaktan hoşlandıkları etkinlik/zaman dilimi nedir?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin %54’ü çocukların bahçe etkinlikleri ve bahçe oyunlarından, %26’sı çocukların öğrenme merkezlerinde serbest oyun oynamaktan, %11’i çocukların sanat, müzik ve drama etkinliklerinden, %7’si deney ve bilim etkinliklerinden, %2’si ise çocukların diğer etkinliklerden (okuma-yazmaya hazırlık, hareket vb.) hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, çocukların okulda en çok bahçe etkinlikleri ve oyunlarından hoşlandıkları görülmekte, çocukların sevdiği etkinlikler arasında ikinci sırayı ise öğrenme merkezlerindeki serbest oyunlar almaktadır. Buna göre, çocukların okulda serbest oyunu diğer yapılandırılmış oyunlardan daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Bu da oyunun çocuk için anlamını açıkça ortaya koyduğu, çocukların kendi başlattıkları ve sürdürdükleri, hareketli, gönüllü ve aktif oldukları oyunlardan daha çok zevk aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Çocukların tercihi serbest oyun yönünde olmakla birlikte, yapılan çok sayıda araştırmanın sonuçları beş yaşındaki çocukların öğretmen liderliğindeki akademik faaliyetlere, oyun temelli öğrenme fırsatlarından daha fazla zaman harcadıklarını göstermektedir (World Academic Forum, 2017). Ayrıca özellikle büyük şehirlerde oyun alanlarının niteliği ve niceliğinin yetersiz olmasının, çocukla ilgilenen yetişkinlerin onları bu alanlara yönlendirmelerine engel olduğu da bilinmektedir (Aksoy, 2012). Dolayısıyla, çocukların oyun beklentileriyle öğretmenlerin uygulamaları arasında bu farklılıkların çeşitli sebeplerinin olduğu söylenebilir.

3.2. Çocukların Serbest Oyun Oynadıkları Zaman Dilimine İlişkin Bulgular

“Çocukların sınıfta serbest oyun oynadıkları zaman dilimi nedir?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin % 70’i çocukların okula geldiklerinde/güne başlarken, %10’u çocuklar istedikleri zaman, %9’u yapılandırılmış etkinlikler dışında kalan boş zamanlarda, % 8’i günlük plandaki etkinlikleri uygulamadan başlamadan önce, % 3’ü ise günlük plandaki etkinliklerin tamamını bittikten sonra çocukların serbest oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, çocuklar çoğunlukla *güne başlama zamanında* serbest oyun oynamaktadırlar. Ogelman (2014) tarafından yapılan çalışmada da çocukların genellikle sınıfa girer girmez öğrenme merkezlerinde oyun oynamaya başladıkları ve bunun bir ve bir buçuk saat kadar sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Demirdalıcı’nın (2003) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin, etkinlik planı yaparken programa uygun olmasına dikkat ettikleri ve sabahları günde en az bir saat serbest oyuna zaman ayırdıkları bulgulanmıştır. Buna göre araştırma bulgularının alanda yapılan çalışmalarla benzerlik gösterdiği, günün ilk saatinin serbest oyun zamanı olarak algılandığı görülmüştür. Günün ilk saatlerinde çocukların birbirleriyle oyun oynamaları, güne başlama için başlangıç yapmada öğretmenlere kolaylık sağladığı gibi uygulanacak olan günlük plana geçişte çocukları güdülediği ve onları öğrenmeye hazır hale getirdiği söylenebilir. Ancak Aras (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin serbest oyun zamanını, plan yapma veya etkinlik hazırlamak için kullanılan bir zaman dilimi olarak gördükleri belirlenmiştir. Halbuki çocuklar bu zamanlarda oyunlarını kendileri kurgular, senaryoyu kendileri yazar ve oynarlar, bu da onların değerlendirilmesi açısından en doğal ortamdır. Öğretmenlerin, çocukların oyun oynadıkları zamanlarda, aktif olarak gözlemler yaparak, çocukları tanıma ve gereksinimlerini, ilgilerini anlama yönünde değerlendirmeleri gerekmektedir. Oyun, çocuğu tanımak için en doğal fırsattır. (Tugrul, 2017).

3.3. Çocukların Serbest Oyun Oynama Süresine İlişkin Bulgular

“Çocukların gün içinde sınıftaki serbest oyun oynama süresi ne kadardır?” sorusuna öğretmenlerin %60’ı günde bir-iki saat, %29’u günde bir saatten az ve %11’i ise günde iki saatten fazla şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu çocukların günde bir-iki saat süre ile serbest oyun oynadıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca Katlav (2014) çalışmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%93) günlük planlarında oyuna yer verdiklerini belirlemiş, Erşan ise (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin serbest oyun etkinliğine gün içinde yaklaşık bir saat süre ayırdıkları ve bunun amaçsız bir etkinlik olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Özyürek ve Kılınc da (2015) öğretmen tutumlarının çocukların serbest oyun davranışlarıyla olan ilişkisinin incelediği çalışmada, genel olarak öğretmenlerin serbest oyun için yaklaşık bir saat ayırdıklarını belirlemiş ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak serbest zaman etkinlikleri ve öğrenme merkezlerinin planlanması ve yürütülmesine ilişkin destek eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bununla birlikte değişen yaşam şartları çocukların oyunlarını ve oyuna ayrılan süreyi de etkilemiştir. Aitken (1994), apartmanlaşmanın artmasından dolayı çocukların bağımsız oyun oynayabilecekleri alanların azaldığını ve bu durumun çocukların yaşam kalitesini düşürdüğünü dile getirirken; Sandberg ve Pramling-Samuelsson’da (2003), çocukların tablet, televizyon, bilgisayar, telefon gibi çeşitli teknolojik aletlerle erken yaşlarda tanışmasından dolayı oyunlarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların yapılandırılmış akademik öğrenme temelli etkinliklere yönlendirilmesi konusunda anne baba talepleri de çok baskın hale gelmişken, ve çocuklardan beklenen akademik başarı beklentieri de düşünüldüğünde çocukların serbest oyuna ayırdıkları sürenin neden azaldığı, çağımızın bir gerçeği olarak düşünülebilir.

3.4. Çocukların Sınıfta Oyun Oynama Süresinin Yeterliğine İlişkin Bulgular

Kendilerine yöneltilen “Sınıfta, bir gün içerisinde çocuklara sağlanan oyun oynama süresini yeterli buluyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerden %50’si “Evet”, %17’si “Hayır” yanıtını verirken %33’ü bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Bu soruya “Hayır” yanıtı veren öğretmenlerden çocukların oyun oynama süresinin ne kadar olması gerektiğini belirtmeleri istenmiş, buna göre öğretmenlerden %46’sı doksan dakika- iki saat, %20’si otuz dakika-bir saat, %19’u üç saat, %6’sı dört-beş saat şeklinde görüş bildirmiş, %9’u ise herhangi bir süre bildiriminde bulunmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin yarısı programlarındaki *oyun oynama süresinin yeterli* olduğunu ifade etmişlerdir. Süreyi yeterli bulmayan

öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise sınıfta *oyun oynama süresinin bir buçuk- iki saat olması gerektiğini* ifade etmişlerdir. Miller ve Almon (2009) tarafından yayınlanan bir raporda, çocukların sınıfta bir gün içinde serbest oyun oynama sürelerinin 30 dakikadan daha az olduğunu, okuma-yazma ve matematik öğretimi etkinliklerine oyuna ayrılan süreden dört ila altı kat daha fazla süre ayrıldığını, ayrıca öğretmenlerin %25'i anaokulunda serbest oyun oynamaya zaman olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin özellikle oyun oynama süresinin yeterliğine ilişkin görüşlerini açık uçlu olarak da ifade etmişlerdir. Ö204 bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Hayır. En az iki- iki buçuk saat olmalı çünkü çocukların oyunları yapılandırıp, kurmaları zaten belli zamanlarını alıyor bazen. Tam oyunun tadına vardıkları sırada oyun saatini bitirmek zorunda kalıyoruz çoğu zaman. Bir başka öğretmen ise oyun oynama süresinin aileler ve idareler tarafından kısıtlandığını şu ifadeyle anlatmıştır: “Hayır, aileler ve idare geri dönüşü olan etkinlikler üzerinde daha çok durmak istiyor. Okuma yazmaya hazırlık Türkçe ve müzik etkinlikleri buna olanak sağladığı için oyuna gerektiği kadar yer verilemiyor (Ö412)”*. Öğretmenlerin bu ifadelerine göre, hem zaman yetersizliğinin, hem de ailelerin ve okul yönetiminin beklentilerinin okulda oyuna yer verilmesini etkileyen etmenler olduğu görülmektedir. Bu noktada oyunun çocukların gelişiminde ne denli önemli olduğuna ilişkin farkındalık yaratılmasının gereği dikkat çekmektedir. Gülay-Ogelman, Gündoğan, Erten-Sarıkaya ve Önder (2016) tarafından yapılan bir araştırmada anaokuluna devam eden çocuklara daha fazla sayıda hareketli ve düzenli olarak oynatılan oyunların çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmiş, haftada iki gün bahçede ve her gün de sınıfta hareketli ve serbest oyunlar oynatılan çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerinin arttığı, fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin ise azaldığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmada haftada bir gün bahçede ve haftada iki gün sınıfta serbest ve hareketli oyunların oynatıldığı çocukların da olumlu sosyal davranış düzeylerinin arttığı, ilişkisel saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinde azalma olduğu görülmüş, bu durumun hareketli oyun etkinliklerinin olumlu etkisinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

3.5. Çocukların Oynamaktan Keyif Aldıkları Oyun Materyallerine İlişkin Bulgular

“Gözlemlerinize göre, çocukların oynamaktan keyif aldıkları oyun materyalleri nelerdir?” sorusuna öğretmenlerden %51'i çocukların bahçede, doğal ve doğadan malzemelerle, % 36'sı çocukların yaratıcılıklarını kullanarak farklı amaçlarla kullandıkları materyallerle, %9'u çocukların profesyoneller tarafından üretilmiş, değişik oyun materyalleri ile %4'ü ise çocukların teknolojik oyun materyalleri ile oynamaktan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenler çocukların en çok bahçede, doğal ve doğadan malzemelerle oynamaktan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya benzer olarak, Aslan'ın (2010) çalışmasında da anaokuluna devam eden çocukların %68'inin doğal materyallerin ve bitkilerin yer aldığı alanlarda oyun oynamayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir'in (2014) yaptığı araştırmada ise okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerinde oynadıkları oyuncakların genellikle ahşap-plastik legolar, arabalar-plastik hayvan ve asker maketleri, mutfak eşyaları, bebekler ve dolgu oyuncaklar, sanat materyalleri, eğitici oyuncaklar, kitaplar, kuklalar, müzik ve ritm aletleri olarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın bu bulgusu, literatürdeki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda oyun materyallerine ilişkin bulgular çocukların en çok bahçede oyun oynamaktan hoşlandıklarına ilişkin sonuçla da örtüşmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarının sınıf dışı öğrenme alanlarının yani bahçelerin fiziksel koşulları ön plana çıkmaktadır. Bu bulgular ışığında okul öncesi eğitimi kurum açma koşullarında bahçe veya dış mekan oyunlarına olanak sağlayan alanların çocukların oyun gereksinimini karşılayacak düzeyde nitelikli olmasına dikkat edilmesi önerilebilir. Bento ve Dias (2017) açık alanların çocukların dikkatini ve ilgisini çekmede teşvik edici olduğunu; kayaların, çiçeklerin, toprağın, suyun çocuklar tarafından merakla keşfedildiğini belirtmiş; bununla birlikte bu doğal malzemelerin kolay bulunabilir, ucuz ve ticari oyuncakların aksine sınırsız oyun seçeneği sunduklarını ifade etmişlerdir.

3.6. Çocuklar Oyun Oynarken Öğretmenin Rolüne İlişkin Bulgular

“Çocukların oyun oynadığı sırada siz ne yaparsınız?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerden %65'i çocuklar oyun oynarken onların oyunlarını gözlemlediklerini, ihtiyaç duymaları halinde onlara yardımcı olduklarını; % 27'si çocukların oyunlarına katıldıklarını ve

oyun esnasında çocukların kendilerine verdikleri görevleri yaptıklarını; %4'ü daha güzel oynamaları için çocuklara rehberlik yaptıklarını ve %4'ü masa başında bir sonraki etkinliğe hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı *çocuklar oyun oynarken onları gözlemlediklerini ve gerekli durumlarda çocuklara yardımcı olduklarını* belirtmişlerdir. Shen (2008) çocuk oyunundaki yedi öğretmen rolünü izleyici, toplayıcı, değerlendirici, sahne yöneticisi, oyun lideri, yardımcı oyuncu ve arabulucu olarak belirlemiştir. Öğretmenlerin çocukların oyunlarında bu rolleri farklı durumlarda kullanmasının çocukların gelişimini desteklemek ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda yapılan pek çok çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin oyunun gelişim ve öğrenme açısından önemli bir rol üstlendikleri görüşünü paylaşmaktadırlar (Keleş, & Kalıpçı-Söyler, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyun etkinliklerinde, öğretmenlerin bir rehber ve oyun arkadaşı olarak önemli rol ve etkileri bulunmaktadır (Edwards, & Cutter-Mackenzie, 2011). Ancak Tuğrul, Metin-Aslan, Ertürk ve Altınkaynak (2014) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi dönemindeki çocukların %56'sı kendileri oyun oynarken öğretmenlerinin çalıştığını-iş yaptığını (etkinlik hazırlama) ifade ettikleri sonucuna ulaşılmış, çocukların sadece %10'u "öğretmenimiz de bizimle oyun oynar" yanıtını vermişlerdir. Çocukların bizzat deneyimledikleri durumu, gayet doğal bir şekilde yansıttıklarına güvenmek ve bu bağlamda öğretmenlerin kendi ifadelerinde idealize ettikleri durumla, çocukların gözlemlerini birlikte yorumlamak gerekmektedir. Benzer şekilde Erşan'da (2011) çalışmasında öğretmenlerin çocuklar serbest oyun oynarken yeterli rehberlik yapmadıkları ve çocuklarla etkileşemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, çocuklar oyun oynarken öğretmenin rolüne ilişkin çocuklardan da alınacak yanıtların bu konudaki durumu daha net ortaya koyabileceği düşünülebilir.

3.7. Okul Bahçesinde Oyun Oynamaya Uygun Alanlara İlişkin Bulgular

"Okulunuzda çocukların oyun oynamaları için bir bahçe bulunmakta mıdır?" sorusunda öğretmenlerden %60'ı okulda oyun oynamaya uygun bir bahçe olduğunu, %36'sı ise okulda bahçe olduğunu ancak oyun oynamaya uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Dış mekân, çocukların daha rahat hareket edebileceği, daha özgür bir ortam sağladığı için, çocukların gelişimlerini desteklemede büyük rol oynamaktadır (Rivkin, 1997). Bu sebepten dolayı okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekânda oynanan oyunlar daha değerli hale gelmiştir ve okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişimlerine uygun dış mekânda oyun oynama alanı sağlamaları önemlidir. Ata (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin, okul bahçesinin oyun oynamaya uygun olup olmama durumuna ilişkin görüşleri okul türüne göre değişiklik göstermiş, bağımsız anaokulu ve ilkökul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin okul bahçesinde yeteri kadar materyal olmadığını, özel anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ise okul bahçesinde yeteri kadar materyalin bulunduğunu belirttikleri görülmüştür Okulda oyun oynamaya uygun bir bahçenin bulunduğunu ifade eden öğretmenlere yöneltilen "Okulunuzun bahçesinde çocukların oyun oynamalarına uygun, en önemli alan sizce neresidir?" sorusunda öğretmenlerden % 47'si okuldaki en önemli oyun alanın kum havuzu, su havuzu ve toprak alan; % 30'u boş oyun alanı (geniş-yeşil alan, güvenli-ekilebilen bahçe); %23'ü oyun parkı, oyun parkı oyuncakları ve çizilmiş oyun alanı olduğunu belirtmişlerdir. Düzenli, Yılmaz ve Tarakçı-Eren (2018) bir anaokulunun bahçesini fiziksel özellikleri ve çocuklara sağladığı oyun olanakları açısından inceledikleri çalışmalarında, peyzaj düzenlemesi yapılmış okul bahçelerinin, buldukları alana kazandırdıkları estetik ve iklimsel özelliklerin yanında, okul çağı çocuklarının aktif-pasif rekreasyon ve oyun ihtiyacını karşılayan açık-yeşil alanlar olduğunu ve bahçelere su, kum gibi malzemeler eklenirse oyun olanaklarının artacağını belirtmişlerdir.

3.8. Okul Bahçesinde Oyun Oynarken Çocuklar İçin Risk Yaratan Alanlara İlişkin Bulgular

"Okul bahçesinde oyun oynarken çocuklar için risk yaratan alanlar nelerdir?" sorusuna öğretmenlerden %38'i park/bahçe alanlarının olumsuz koşulları (beton zemin, merdivenler, tel örgüler, çukurlar vb.), %24'ü park/bahçe oyuncakları (salıncak, tahterevalli, kaydırak vb.), %11'i trafiğe yakınlık ve araçlar yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerden %27'si ise okul bahçesinde oyun oynarken çocuklar için risk teşkil eden alanların bulunmadığını, okul bahçesinin oyun oynamak için güvenli bir alan olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerden birçoğu park/bahçe alanlarının olumsuz koşullarının çocuklar için risk oluşturduğunu düşünmektedir. Çocuklar her durumda veya ortamda

kazalar yaşayabilir, kavga edebilir, yaralanabilir veya sinirlenebilir, üzülebilir ya da korkabilirler. O yüzden, çocuk oyunlarında sıfır-risk beklentisi gerçekçi değildir (Gill, 2010). Fakat risk unsurlarından biri olarak görülen oyun alanı güvenliği, okul yönetimi tarafından sağlanmalı ve çocuklar kazalara karşı güvenli bir ortamda oyun oynamalıdır. Yılmaz ve Bulut (2003) yaptıkları bir çalışmada çocuklara uygun oyun aletleri ve yaş gruplarına uygun oyun mekânlarının bulunmadığını, kentlerdeki oyun alanı dağılımlarının yeterli ve dengeli olmadığını belirlemişlerdir. Yalçın (2015) tarafından yapılan bir araştırmada Türk ve Fin okul öncesi öğretmenlerinin dış mekan oyunları ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki dış mekan etkinliklerine yönelik inançlarını incelediği araştırmasında, Türk öğretmenlerin ebeveynlerin endişelerinin, soğuk hava koşullarının, yetersiz ve uygun olmayan dış mekân materyal ve donanımlarının dış mekân oyun uygulamalarına engel teşkil ettiklerini ileri sürdükleri, Fin öğretmenlerin ise dış mekân oyun uygulamalarına engel teşkil eden herhangi bir durum olmadığını ifade ettikleri, bununla birlikte Fin ebeveynleri için soğuk hava koşullarının her hangi bir kaygıya sebep olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, okul bahçesinde oyun oynamanın ya da okul bahçesinde alanların ya da donanımın öğretmenlerin ve ebeveynlerin bakış açıları doğrultusunda risk teşkil ettiği şeklinde yorumlandı da düşünülebilir.

3.9. Çocukların Karşılaştıkları Oyun Kazalarına İlişkin Bulgular

“Çocukların sınıfta ya da okul bahçesinde oyun oynarken oyun kazaları yaşadılar mı?” sorusunda öğretmenlerden %52’ü “Hayır”, %46’sı “Evet” yanıtını vermiştir. Evet” yanıtını veren öğretmenlere “*Bu kazalar nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerden %37’si düşme, %35’i çocukların birbiri ile çarpışması, %20’si bir nesneye (duvara, masaya vb.) çarpma, %8’i kanama yanıtını vermişlerdir. Buna göre, çocuklar oyun oynarken en çok karşılaşılan kazalarda ilk sırayı *düşme vakaları* almaktadır. Ata (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğretmenlerin çocukların dış mekân oyunlarında düşme, başını çarpma gibi kaza durumlarından kaygılandıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmış, öğretmenlerin dış mekân oyun alanlarının yenilenmesi gerektiğine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenler verdikleri cevaplarda yaşanan kazalarla ilgili durumlardan bahsetmişlerdir. Ö245 “*Parkta gözleri kapalı kaydırdıktan kayan bir öğrencim körebe oynadıkları için arkadaşını yakalamak isterken başını parkın demirine vurup kafasının kanatmıştı*” şeklindeki bir olayı anlatarak parktaki tehlikelerden bahsederken başka bir öğretmen ise kazaların sadece parkta olmadığından söz etmiştir. Ö175 bu konudaki yaşantısını “*Sınıf içerisinde oynarken öğrencimin biri düştü ve hırkasının fermuarı çenesini yarıdı. İkincisi de, bir çocuk makasla etkinlik yaparken kaşla göz arasında dilini kesti birazcık*” şeklinde ifade etmiştir. Aynı zamanda Ö68, sınıfta yaşanan oyun kazalarının ortaya çıkışında sınıfın fiziksel ortamının da önemli olduğuna değinerek “*Emekleyen bir çocuk rolünderken, çocuğun kaşını masanın kenarına vurmaya ve kaşının açılması*”nı örnek vermiştir. Brussoni ve diğerleri (2012) yaralanmaları önlemenin çocukların güvenliğini sağlamada kilit bir rolünün olduğuna ancak yapılan araştırmaların yaralanma riski içeren dış mekân oyunlarında çok fazla kısıtlamaya gidilmesinin çocukların gelişimlerini engelleyebileceğini ortaya koyduğuna değinmişlerdir. Öğretmen görüşleri, çocukların farklı durumlarda ve alanlarda oyun oynarken veya eğitim sürecinde çeşitli kazalar yaşandığı doğrultusundadır. Bununla birlikte Brussoni ve diğerleri (2012) yaralanmaları önlemenin çocukların güvenliğini sağlamada kilit bir rolünün olduğuna ancak yapılan araştırmaların yaralanma riski içeren dış mekân oyunlarında çok fazla kısıtlamaya gidilmesinin çocukların gelişimlerini engelleyebileceğini ortaya koyduğuna değinmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin öncelikle güvenli alan oluşturma ve ilk yardım eğitimi almaları öngörülebilir. Aynı zamanda yönetim tarafından çocukların etkileşime girdikleri oyun alanı oyuncak veya eşyalara ilişkin tadilat ve tamiratlarının yapılması güvenli ortamı sağlayacağı düşünülmektedir. Bento ve Dias (2017) ise oyun sırasında risk durumlarının tümünün önlenmeye çalışılmasının çocukların öngörülemez ortamlarla nasıl başa çıkacaklarını bilememelerine ve zorlukların üstesinden gelmek için gerekli güvenden mahrum olmalarına yol açacağını belirtmişlerdir.

3.10. Ebeveynlerin, Çocukların Okulda Oyun Oynamalarıyla İlgili Taleplerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere “*Ebeveynler, çocukların okulda oyun oynamaları ile ilgili özel talepleri var mıdır? Varsa, bunlar nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş, bu soruya öğretmenlerden %39’u “Hayır”, %61’i “Evet” yanıtını vermiştir. “Evet” yanıtını veren öğretmenlerin %40’ı ebeveynlerin okuldaki oyun oynama

süresinin azaltılmasını ve çocuğa okuma-yazma öğretilmesini; %31'i ebeveynlerin okulda oynanan oyunları evde çocuğuyla oynamak için öğrenmek istediklerini; %18'i ebeveynlerin oyunu öğrenmeye engel bir durum olarak gördüklerini ve akademik becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesini; %11'i ise ebeveynlerin okuldaki oyun süresinin artırılmasını talep ettiklerini belirtmişlerdir. Buna göre, ebeveynlerin çoğunlukla okuldaki oyun süresinin azaltılarak, çocuklara okuma-yazma öğretilmesini talep ettikleri görülmektedir. Bu bulgu, ebeveynlerin oyunun önemine ilişkin yeterli farkındalık düzeyinde olmadıkları düşündürmektedir. Anderson-McNamee ve Bailey (2010) oyunun çocuğun sağlıklı gelişimi için önemine değinerek, oyunun beyin gelişime yardımcı olduğunu ve çocuğun kalem tutmak gibi ince motor becerilerin (kalem tutmak), dil gelişiminin, düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine olanak sağladığını belirtmişlerdir. Tüm bu özellikler ile oyunun, ebeveynlerin düşündüklerinin aksine oldukça öğretici ve çocukları okuma-yazmaya hazırlayan bir ön hazırlık süreci olduğu söylenebilir. Ülkemizde akademik beceriler ve başarı her kademedede önemli olarak görülmektedir. Bu bağlamda velilere yönelik eğitimler düzenlenmesi veya aile katılımlı çalışmalara daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca velilerin sınıf içi etkinliklerde yer alması açık sınıf uygulamaları da bu algıyı değiştirebilir. Benzer bulgulara literatürdeki diğer çalışmalarda da rastlanmaktadır. Tuğrul (2006) yaptığı bir çalışmada, anaokulunda çocukların oyun oynama zamanlarının bir saatten az olduğunu, bunun nedeninin de, okuldaki rutinler, öğretmen merkezli etkinlikler ve kurslar olduğunu belirlemiştir. Moyles (2010) ise araştırmasında ailelerin oyuna yönelik bakış açılarının “*Bu öğretmenler çocuklarımıza bir şey öğretmiyor, sadece oyun oynuyor*” şeklinde olduğunu belirtmiştir.

3.11. Okul Yöneticilerinin, Çocukların Okulda Oyun Oynamalarıyla İlgili Önerilerine İlişkin Bulgular

“Okul yöneticilerinizin çocukların oyun oynama zamanları, oynadıkları oyunlar hakkında önerileri var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?” sorusuna öğretmenlerden %22'si “Evet”, %78'i “Hayır” yanıtını vermiştir. “Evet” yanıtını veren öğretmenlerden %40'ı okul yöneticilerinin okulda hareketli ve gürültülü oyunlar oynamamasını; %24'ü oyun oynayarak zaman kaybedilmemesi için oyuna ayrılan sürenin azaltılmasını; %22'si sınıfı/okulu kirletecek çamur ve sulu oyunlar oynanamamasını; %14'ü ise bahçede ve koridorda oyun oynanmamasını istediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin birçoğu, okul yöneticilerinin *okulda hareketli ve gürültülü oyunlar oynanmaması* yönünde isteklerde bulduklarını belirtmektedirler. Miller ve Almon'da (2009) okul yöneticilerinin öğretmenlere kıyasla oyuna (özellikle kum, su ve blok oyunları) yeterince önem vermediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu dikkat çekici olmakla birlikte yöneticilerin okulun işleyici ile ilgili görevleri eğitim ile ilgili görevlerinden daha çok önemsedikleri düşünülebilir. Görüşleri alınan öğretmenlerin kurumlarındaki yöneticilerin okul öncesi ve oyuna ilişkin farkındalıklarının az olduğu söylenebilir. Bir başka çalışmada da okul müdürü olan kişilerin yönetici olmadan önce hangi öğretmenlik kademesinde öğretmenlik yaptıkları ve oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi de önerilebilir. Çünkü, okul yöneticilerinin konuya ilişkin ön bilgileri ve tutumları, çocuklara sağlanan olanakları etkilemektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler çocukların çoğunlukla okulda bahçe etkinliklerinden ve oyunlarından hoşlandıklarını; serbest oyunu güne başlama zamanında ve bir-iki saat süreyle oynadıklarını; sınıfta çocuklara bir gün içerisinde sağlanan oyun oynama süresini yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, çocukların en çok bahçede, doğal ve doğadan malzemelerle oynamaktan keyif aldıklarını ve çocuklar oyun oynarken onları gözlemleyerek gerekli durumlarda çocuklara yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla bir okul bahçesinde oyun oynamaya en uygun oyun alanının kum havuzu, su havuzu ve toprak alan olduğunu; park/bahçe alanlarının olumsuz koşullarının ise çocuklar için risk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Birçok öğretmen çocuklar sınıfta ya da okulda oyun oynarken kazalarla karşılaşmadığını ifade etmiş olsa da kısıtlı sayıda öğretmen çocukların sınıfta ya da okulda oyun oynarken çeşitli kazalar yaşadıklarını, bunların başında ise düşme vakalarının geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin de çocukların oyun oynamaları ile çeşitli taleplerinin olduğunu belirtmiş, ebeveynlerin

çoğunlukla öğretmenlerden okuldaki oyun süresinin azaltılarak, çocuklara okuma-yazma öğretilmesini talep ettikleri, okul yöneticilerinin ise okulda hareketli ve gürültülü oyunlar oynanmaması yönünde isteklerde buldukları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, okul öncesi dönemde oyunun önemine ilişkin bazı önerilerde bulunulabilir:

- Çocuğun iletişim halinde olduğu kişilerin oyuna karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve oyunun büyüme, gelişme, kalıcı ve tam öğrenme için gelişimsel bir fırsat olduğunu ifade edecek, çeşitli farkındalık olanakları sunulabilir.
- Düşünülenin aksine daha çok oyun oynamanın kısa ve uzun vadedeki gelişimsel katkıları olduğu ve oyunun akademik başarının engeli değil, güçlendiricisi olduğu daha çok açıklanarak ulusal bir oyun politikası oluşturabilir.
- Çocukların sınıf dışı öğrenme ortamlarının niteliğinin artırılması konusunda, örnek okul bahçesi projeleri tasarlanıp uygulamaya geçirilebilir.
- Öğretmenlerin çocukların oyunlarındaki rollerine ilişkin eğitimler verilebilir böylece oyunun gelişimi ve çocukların gelişimlerinde, öğrenmelerinde daha etkin olmaları sağlanabilir.
- Öğretmenlere oyunu bir yöntem olarak kullanmasından ziyade çocuğun serbest oyuna yönelik ihtiyacını fark etmelerine ve oyun dostu öğretmen olmaya ilişkin uygulamalı seminerler verilebilir.
- Okul yöneticilerin ve ebeveynlerin oyuna bakış açılarına ilişkin yeni araştırmalar planlanabilir ve yürütülebilir. Aynı zamanda çalışmanın bulguları dikkate alındığında okul yöneticileri ve ebeveynlere okul öncesi eğitim, oyun gelişimi konularında farkındalık eğitimleri verilmesi de önerilebilir.
- Okullarda oyun alanlarının güvenliği konusunda gerekli çalışmaların yapılması bir rutin olarak gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlere riskli oyun konusunda seminerler verilebilir ve ilkyardım eğitimleri planlanabilir.
- Bu araştırma veri toplama aracında yer alan sorularının çeşitlenerek kategorileştirilmesi, oyunun sınıftaki/okuldaki gerçek yerinin ortaya çıkmasını ve bu bağlamda gerekli iyileştirmenin yapılmasını ve/veya önlemlerin sağlayacaktır.

Teşekkür

Veri toplama aracının oluşturulmasında görüşleri ile desteğini esirgemeyen değerli alan uzmanlarına ve önerileri ile makalemizin geliştirilmesine katkıda bulunan saygıdeğer hakemlere teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Adak Özdemir, A., & Ramazan, M. O. (2014). Okulöncesi öğretmenlerin oyun ile ilişkili görüşlerinin belirlenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, vol. 3, 4, 298-308.
- Aitken, S. C. (1994). *Putting children in their place*. Washington, DC: Association of American Geographers.
- Aksoy, Y. (2011). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma: İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- American Academy of Pediatrics (2006). Active healthy living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics*, 117, 1834– 1842.
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care* 186(7), 1173-1184.
- Aslan, F. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekan tasarımında çocukların beklentilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ata, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekanda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekanda oyun oynamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tool of mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9, 3134-3148.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz. A. Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirdalç, A. (2003). *Çorum il merkezinde okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini, planlama, uygulama ve oyuncak seçimi kullanımı becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Düzenli, T., Yılmaz, S., & Tarakçı-Eren, E. (2018). Çocuklara anaokulu bahçelerinin sağladığı olanaklara yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 900-907.
- Edwards, S., & Cutter-Mackenzie, A. N. (2011). Environmentalising early childhood education curriculum through pedagogies of play'. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 51-59.
- Einarsdóttir, J. (2011). Icelandic children's early education transition experiences. *Early Education and Development*, 22, 737–756.
- Einarsdóttir, J. (2014). Children's perspectives on play. L. Brooker, M., Blaise, & S. Edwards (Eds.) In *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (pp. 319–329). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gill, T. (2007). *No Fear: Growing up in a risk averse society*. London: Caloustie Gulbenkian Foundation.
- Ginsburg, K. G. (2007). *The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds*. *American Academy of Pediatrics*, 119, 1, 182-191.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Boston, MA: Pearson.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katlav, S. (2014). Oyunun okul öncesi çocuklarda 3-5 yaş çocuklarının gelişimine etkileri. *International Journal of Social Science*, 28(2), 253-273.
- Keleş, S., & Kalıpcı-Söyler, S. (2013). Embedded rules in sociodramatic plays: To determine the approaches of preschool teacher candidates. *International Online Journal of Educational Science*, 5(2), 330-338.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood, Maryland.
- Molloy, J. (2010). Practitioner Reflection on Play and Play Pedagogies. In J. Molloy (Ed). *Thinking About Play: Developing a Reflective Approach*. Open University.

- Nicholson, J., Kurnik, J., Jevgiovikj, M., & Ufoegbune, V. (2015). Deconstructing adults' and children's discourse on children's play: Listening to children's voices to destabilise deficit narratives. *Early Child Development and Care*, 185, 1569–1586.
- Ogelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Gülşay-Ogelman, H., Gündoğan, A., Erten-Sarıkaya, H., & Önder, A. (2016). Anaokuluna devam eden çocuklarda serbest ve hareketli oyun düzenlemelerinin akran ilişkilerine etkisinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 163-174.
- O'Sullivan, L., & Ring, E. (2018). Play as learning: implications for educators and parents from findings of a national evaluation of school readiness in Ireland. *International Journal of Play*, 7(3), 266-289.
- Özgünlü, M., & Veziroğlu-Çelik, M. (2018). Okul öncesi eğitimde yapılandırılmamış oyuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1691-1700.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 Yas Grubu Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerindeki Oyun Ve Oyuncak Tercihlerinin İncelenmesi. *Journal Of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özyürek, A., & Kılınc, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.
- Pellegrini, A.D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Journal of Child Psychology & Psychiatry Review*, 3, 51– 57.
- Pramling, I., Klerfelt, A., & Williams Granelid, P. (1995). *Först var det roligt, sen blev det tråkigt och sen vände man sig. Barns möte med skolans värld* [It's fun at first, then it gets boring, and then you get used to it ... Children meet the world of school; in Swedish]. Göteborg, Sweden: Institutionen för metodik i lärovetbildningen.
- Rivkin, M. (1997). The schoolyard habitat movement: what it is and why children need it. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 61-67.
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 291–303.
- Saracho, O. N. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children*. New York: Routledge.
- Sandberg, A., & Pramling-Samuelsson, I. (2003). Preschool teachers' play experiences then and now. *Early Childhood Research and Practice*, 5(1).
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. (2007). *Free play in early childhood: A literature review*. London: National Children's Bureau.
- Scalise, N. R., Daubert, E. N., & Ramani, G. B. (2017). Narrowing the early mathematics gap: A play-based intervention to promote low-income preschoolers' number skills. *Journal of Numerical Cognition*, 3(3), 559–581.
- Shen, M. Y. (2008). *Teaching and learning through play: A case study of Taiwanese kindergarten teachers' perceptions and implementation of play in a school setting*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of the Incarnate Word.
- Sutton-Smith, B. (2002). *The ambiguity of play*. Cambridge. Harvard University Press.
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H., & Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, 5, 345-362.
- Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 259 - 266.
- Tuğrul, B. (2006). Öğretmenim ne zaman oyun oynayacağız? Çocuklar oyun hakkını geri istiyor. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu, Kıbrıs.
- Tuğrul, B., Metin-Aslan, Ö., Ertürk, H. G., & Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Yalçın, F. (2015). *A crosscultural study on outdoor play: Parent and teacher perspectives*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, S., & Bulut, Z. (2003). Kentsel mekânlarda çocuk oyun alanlarının yeri ve önemi: Erzurum örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Wolfgang, G. H., Stannard, L. L., & Jones, I. (2001). Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 173-180.

İnternet Kaynağı

World Academic Forum (2017). *All work and no play needs to change for kindergarteners. Here's why.* 10.10.2017 tarihinde <https://www.weforum.org/> adresinden ulaşılmıştır.

Anderson-McNamee, J. K., & Bailey, S. H. (2010). The importance of play in early childhood development. Montana State University, MontGuide, MT201003H4, 4(10), 1-4. 22.03.2019 tarihinde <http://msuextension.org/publications/homehealthandfamily/mt201003hr.pdf> adresinden ulaşılmıştır.