

## Erken Çocukluk Eğitiminde Rehberli Oyuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Muhsin YÖRÜK<sup>1</sup>, Menekşe BOZ<sup>2</sup>

**Öz:** Oyun erken çocukluk dönemi çocukları için en önemli ve en doğal öğrenme aracıdır. Oyun sürecinde yetişkin desteği alan çocukların daha üst düzeyde ve daha derin öğrenme sürecine ulaştıkları görülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında rehberli oyunu kullanma durumlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen Antalya İli Merkez ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan gönüllü 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmen Bilgi Formu" ve "Rehberli Oyun Görüşme Formu" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin rehberli oyunu tanımlamakta ve çocukların öğrenmesinde rehberli oyunun kullanımı konusunda belirsizlikler yaşadıkları görülmüştür. Buna rağmen öğretmenler sınıf içi ve dışı öğrenme sürecinde oyunu aktif ve etkin olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çocukların oyunlarını geliştirmek, zenginleştirmek ve genişletmek için farklı strateji ve düzenlemeler yapmaktadırlar. Öğretmenler rehberli oyunu planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde zorluklar yaşadıklarını ve en çok oyun süreci ile eğitimsel destek süreçlerine ilişkin destek ihtiyaçlarının olduğunu belirtmektedirler. Bu destekleri yüz yüze ve uygulamalı olarak almak istediklerini ifade etmişlerdir.

*Anahtar Sözcükler:* Rehberli Oyun, Okul Öncesi Dönem, Oyun, Erken Çocukluk Eğitimi

### Investigation of Teacher Opinions on Guided Play in Early Childhood Education

**Abstract:** Play is the most essential and natural learning tool for early childhood children. It is seen that children who receive adult support in the play process reach a higher level and more profound learning process. In this study, the opinions of preschool teachers on the use of guided play in their classrooms were examined. The research study group consisted of 25 volunteer preschool teachers working in preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in the central districts of Antalya province, which were determined using the criterion sampling method. The study's data were obtained through the "Teacher Information Form" and "Guided Play Interview Form" developed by the researchers. The data were analyzed by content analysis. As a result of the research, it was seen that teachers had uncertainties about defining guided play and using it in children's learning. Nevertheless, teachers stated that they actively and effectively used guided play in-class and out-of-class learning. Teachers use different strategies and arrangements to develop, enrich, and extend children's play. Teachers stated that they had difficulties planning, implementing, and evaluating guided play and needed support mainly for the play and educational support processes. They stated that they would like to receive these supports face-to-face and practically.

*Keywords:* Guided Play, Preschool Period, Play, Early Childhood Education

Geliş Tarihi: 17.01.2024

Kabul Tarihi: 14.04.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Antalya, Türkiye, e-posta: [muhsinyoruk@akdeniz.edu.tr](mailto:muhsinyoruk@akdeniz.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3029-5586>

<sup>2</sup> Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, [mboz@hacettepe.edu.tr](mailto:mboz@hacettepe.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6218-105X>

#### Atıf için/ To cite:

Yörük, M., & Boz, M. (2024). Erken Çocukluk Eğitiminde Rehberli Oyuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(2), 432-454. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024382732>

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren çocuk algısının değişmesi çocuğun en önemli öğrenme aracı olan oyun algısının da değişmesine sebep olmuştur. Daha önceleri boş uğraş olarak görülen oyun, günümüzde çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen başat faktör olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Oyun; çocuğun başlatıp, sürdürüp ve sonlandırdığı, tüm gelişim alanlarını destekleyen, yaşamın en değerli parçalarından biri ve çocuklar için en etkin öğrenme süreci olarak ifade edilebilir (Aral ve diğerleri, 2001; Çalışandemir, 2014; Mayer, 2004). Oyun aynı zamanda çocukların farklı düşünce, dil, soyut düşünme, konuşma ve problem çözme gibi beceriler geliştirmeleri için zengin bir araç olma potansiyeline de sahiptir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2018; Maxwell ve diğerleri, 2008).

Oyun çocuklar için bir uğraş, eğitimciler içinde öğrenmeyi kolaylaştıran bir araçtır. Çocuklar, öğrenme bağlamı sağladığı için oyun yoluyla en iyi şekilde öğrenirler (Cavanaugh ve diğerleri, 2017). Doğuştan gelen ve içgüdüsel olan oyun, çocukların dünyayı anlama, başkalarıyla etkileşimde bulunma, duyguları ifade etme ve kontrol etme, sembolik yetenekler geliştirme, yeni ya da zorlu girişimlerde bulunma, problem çözme ve pratik yapma gibi birçok temel bilgi ve becerileri kazanmasını sağlayarak öğrenmelerini etkiler (Flannigan & Dietze, 2017; Hanline, 1999). Oyun aynı zamanda çocuklarda gelişimin entelektüel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönleriyle bağlantılı olan ve öngörülebilir bir düzen içinde gelişen önemli araçtır (Jemutai & Webb, 2019). Bu dönemdeki oyun deneyimleri, çocukların katılma yeteneğinin, öğrenme ve gelişme için bir fırsat sunabileceği bir bağlam olarak işlev görebilir (Gardner-Neblett ve diğerleri, 2016). Öğrenme, bilişsel ve akademik bir sürecin yanı sıra, aynı zamanda fiziksel, sosyal, dil, duygusal ve yaratıcılık alanlarını da kapsar. Bu farklı alanlarda öğrenme birbirine bağlıdır ve oyun, çocukların aynı anda birden fazla öğrenme alanıyla etkileşime girmelerini sağlar (VVOB, 2019).

Günümüz okul öncesi eğitim sınıflarında farklı yaklaşımların temelinde birçok uygulama bulunmaktadır. Nitelikli bir erken çocukluk programı, çocukların gelişimsel alanlarda büyümelerine yardımcı olmak için planlanmış içerikle esnek öğretim yaklaşımlarını barındırır (Graue, 2009). Farklı felsefe, kuram, yöntem ve teknik çeşitliliğine rağmen bu geniş alanın ortak paydada bulunduğu en önemli değer oyun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda birçok bilimsel çalışma öğrenmenin gücünün “özellikle erken çocukluk yıllarında” oyunun gücüyle birlikte artış gösterdiğini desteklemektedir (Henniger, 2009; Hirsh-Pasek ve diğerleri, 2009; Wood & Attfield, 2005). Erken çocukluk döneminde gelişme; oyun, öğrenme, yaratıcılık olmak üzere üç formda temellendirilmektedir ve özellikle oyun ile öğrenme arasındaki ilişki doğru orantılı olarak ifade edilebilir (Veraksa ve diğerleri, 2022).

Oyunun öğrenmeyle ilişkisi kurulsa da araştırmalar, serbest oyunun ve oyun temelli etkinliklerin arasında sıkışıp kalmıştır. Ancak farklı oyun türlerinin birbirinden ayrık ve uyumsuz olarak değil aksine tamamlayıcı olarak algılanması gerektiği vurgulanmaktadır (Pyle ve diğerleri, 2017). Zosh ve diğerleri (2017) oyunu, serbest oyundan doğrudan öğretim temelli uygulamalara kadar uzanan bir süreklilik çizgisinde tanımlamıştır. Bu tanımlama rehberli oyunun yerinin konumlandırılması ve özelliklerinin belirginleştirilmesinde önemli bir yol haritası sunmaktadır. Süreklilik çizgisi sırayla serbest oyun (free play), rehberli oyun (guided play), kurallı oyun (game) ve doğrudan öğretim olarak konumlanmaktadır. Burada serbest oyun, rehberli oyun ve kurallı oyunlar oyun yoluyla öğrenmenin altında yer alırken doğrudan öğretim bunun dışında yer almaktadır. Süreklilik çizgisi üzerinde oyunlar arasındaki geçişler spektrum olarak gösterilmektedir. Bu gösterim bize gökkuşağındaki renkler gibi her oyunun belirgin derecede farklı olduğunu ve aynı zamanda her rengin birbirinden net bir çizgiyle ayrılmaması, her oyunun birbiri ile iç içe olduğunu ifade etmektedir. Güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel özellikleri arasında oyun temelli olduğu vurgulanmakta ve programın temel ilkelerinde oyun çocuklar için en etkili öğrenme yöntemi olarak ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Programda yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri; çocuğun bütünsel gelişimini desteklemeyi amaçlayan, çocuk veya öğretmen tarafından başlatılan, çocuğun aktif katılımı ile devam eden, çocuk merkezli ve açık uçlu bir süreç olarak ifade edilmektedir. Programdaki yapılandırılmamış oyun etkinlikleri serbest oyun, yarı yapılandırılmış oyunlar ise rehberli oyun olarak değerlendirilebilir.

Rehberli oyun yeni bir kavram olarak ortaya çıkmış gibi görünse de arka planında birçok yaklaşımın katkıları bulunmaktadır. Froebel, Montessori, Dewey, El'konin ve özellikle de Vygotsky'nin yaklaşımları ile

yapılandırmacı yaklaşımın odağında filizlenmiştir. Rehberli oyunun da altında yer aldığı oyun yoluyla öğrenme yaklaşımları yapılandırmacı eğitim felsefesini benimsemiştir (Rice, 2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları saf keşif yerine öğretim rehberliğini ve yapılandırılmamış keşiften ziyade hedef odaklı öğretim yöntemlerini vurgulamaktadır (Mayer, 2004). Rehberli oyun temelde Vygotsky'nin yaklaşımındaki yakınsak gelişim alanı (potansiyel gelişim alanı) ve yapı iskelesi kavramlarını esas almaktadır. Vygotsky yakınsak gelişim alanını çocuğun "bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi" ile "bir yetişkin gözetimi altında ya da daha yetkin akranlarıyla işbirliğiyle problem çözerek belirlenen" daha üst düzey "potansiyel gelişim" arasındaki uzaklık olarak tanımlanmıştır ve oyun yakınsak gelişim alanını oluşturur (Vygotsky, 1978). Rehberli oyunda öğretmen çocuğun potansiyel gelişim alanını genişletmek için oyun sürecinde aktif rol almaktadır. Vygotsky'nin yapı iskelesi kavramı da rehberli oyuna yansımıştır. Tıpkı geçici bir iskelenin işçileri ve inşaatta kullanılan malzemeleri desteklemesi gibi daha yetkin bir kişi de çocuğun ortaya çıkmakta olan becerilerini geçici olarak destekler ve desteğin derecesini çocuğun ihtiyaç düzeyine göre ayarlar (Miller, 2002).

Rehberli oyun; çocukların kendilerinin keşfettiği serbest oyun ile etkileşimin bir yetişkin tarafından yönlendirildiği ve çocukların pasif bir rol üstlendiği doğrudan öğretim arasında yer almaktadır (Cavanaugh ve diğerleri, 2017; Yu ve diğerleri, 2018; Weisberg ve diğerleri, 2013). Rehberli oyun, çocukların oyuna öncülük ettiği ve bir yetişkin rehberliği çerçevesinde kendi öğrenme ve keşiflerini yönlendirdiği, çocuklara yönelik bir faaliyettir (İlgaz ve diğerleri, 2018). Erken çocukluk çağındaki günlük etkileşimlere odaklanan rehberli oyun, çocuğun eğlenceli bir öğrenme ortamında inisiyatif aldığı ve yetişkinlerin öğrenme deneyimini yönlendirmekten daha çok desteklediği öğrenme olarak da tanımlanır (Yu ve diğerleri, 2018). Çevrenin yapılandırılması (yapılandırılmış/yapılandırılmamış) ve oyunun odağı (yetişkin/çocuk) temelli bir yaklaşımda rehberli oyunu yarı yapılandırılmış ve yetişkin desteğinin de olduğu bir yerde konumlandırabiliriz (Roessingh & Bence, 2018). Rehberli oyun temelde iki farklı şekilde gerçekleştirilebilir. İlkinde yetişkinler, çocukların keşfetme özerkliği temelinde öğrenme hedefine ulaştırmayı sağlarken, ikincisinde ise çocuklara yönelik etkinlikleri izlediğinde ve yorum yaptığında veya çocukları sorgulamaya teşvik ederken ortaya çıkar (Weisberg ve diğerleri, 2015).

Dışsal bir amacı olmayan, eğlenceli ve isteğe bağlı olan serbest oyun, sosyal gelişim için en uygun olabilirken, yetişkinlerin bir öğrenme hedefine hizmet etmede destekleyici rol aldıkları rehberli oyunun, daha fazla akademik öğrenme için etkili olmaktadır (Cavanaugh ve diğerleri, 2017; Zosh ve diğerleri, 2017). Rehberli oyun sürecinde, bir yetişkinin desteğinin olması ve etkinliğin bir öğrenme hedefine odaklanması yönüyle serbest oyundan ayrılmaktadır (Zosh ve diğerleri, 2018). Rehberli oyun pedagojilerini doğrudan öğretim veya serbest oyundan ayırt etmek için yetişkinler ve çocukların oyun bağlamlarındaki rolleri ana ölçüt olmaktadır. Doğrudan öğretimde, öğretmen merkezli bir süreç vardır. Serbest oyunda, yetişkinin rolü pasif olup, çocukların müdahale etmeden oyun oynamaları sağlanırken, rehberli oyunda yetişkin daha aktif rol almaktadır (Weisberg ve diğerleri, 2013). Rehberli oyun yoluyla, yetişkinler çocuğun liderliğini takip eder ve aynı zamanda hedeflenmiş öğrenme deneyimleri sunar. Öğretmen, çocukların deneyimleri hakkında yorum yaparak, açık uçlu sorular sorarak veya öğrenme materyallerini çocuklarla birlikte oynayarak nitelikli sosyal etkileşimler sağlayabilir (Toub ve diğerleri, 2016).

Rehberli oyun hem akademik bir altyapı bağlamında ilerler hem de çocuğun oyun ortamındaki özgürlüğünü korumasını sağlar. Her ne kadar tartışmalı bir şekilde, rehberli oyun yıllar boyunca çevreyi hazırlamanın basit bir meselesi olarak yanlış yorumlanmış olsa da alan yazında rehberli oyun ile ilgili çalışmaların son yıllarda arttığı ve daha derinlemesine incelendiği görülmektedir (Bidarra ve diğerleri, 2020; Cooper, 2014; Jemutai & Webb, 2019; Skene ve diğerleri, 2022; Weisberg ve diğerleri, 2016). Yapılan araştırmalar rehberli oyun uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlık becerilerinin gelişimine (Cavanaugh ve diğerleri, 2017; Hadley & Dickinson, 2019; Tsao, 2008), matematik becerilerinin gelişimine (Eason & Ramani, 2020; Gawthorpe & Campbell Davidson, 2023; Nakawa, 2020; Petersson & Weldemariam, 2022), motor becerilerinin gelişimine (Palma ve diğerleri, 2014; Roessingh & Bence, 2018), mekânsal becerilerinin gelişimine (Casey ve diğerleri, 2008), dil becerilerinin gelişimine (Cai ve diğerleri, 2022; Ramani ve diğerleri, 2014; Strauss & Bipath, 2020; Toub ve diğerleri, 2018), dikkat sürelerinin artmasına

(Gardner-Neblett ve diğerleri 2016), görsel algı gelişimine (Jemutai & Webb, 2019), düşünme becerilerinin gelişimine (Critten ve diğerleri, 2022) katkıda bulunduğunu göstermektedir. Türkiye’de rehberli oyun ile ilgili az sayıda çalışma bulunurken (Aktan-Erciyes & Gökşun, 2023; Çetinkaya & Öğretir Özçelik, 2023; Efe Kendüzler, 2023), yapılan çalışmaların oyun temelli öğrenme bağlamında yürütüldüğü ve doğrudan öğretim odaklı olduğu görülmektedir (Akbayrak & Kuru, 2017; Durualp, 2010; Erbil Kaya ve diğerleri, 2017; Gözalan & Koçak, 2014).

Gelişim bir bütün olarak ele alındığında ve oyunun tüm gelişim alanlarını desteklediği düşünüldüğünde öne çıkan bu nedenler sonucunda araştırmamız erken çocukluk eğitimi sınıflarında rehberli oyunun öğrenme aracı olarak nasıl kullanıldığını betimlemeyi ve buna ilişkin öneriler sunabilmeyi hedeflemektedir. Çocukların akademik becerilerinin gelişmesi için erken çocukluk dönemi önemli bir dönemdir. Bu becerilerin kazanımı sırasında yetişkin desteği önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada, erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerinin rehberli oyunu öğrenme bağlamında nasıl kullandıklarını, neler yaptıklarını, nasıl roller üstlendiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerinin rehberli oyuna yönelik görüşlerini belirlemek, uygulama sürecinde neler yaptıklarını öğrenmek ve rehberli oyun sürecine ilişkin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla aşağıdaki belirtilen alt problemler oluşturulmuştur.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin “rehberli oyuna” ilişkin görüşleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmenleri “oyunu” eğitimde nasıl kullanmaktadır?
3. Okul öncesi öğretmenleri “oyundaki rollerini” nasıl tanımlıyor?
4. Okul öncesi öğretmenleri çocukların oyunlarını geliştirmek, zenginleştirmek ve genişletmek için neler yapmaktadır?
5. Okul öncesi öğretmenleri rehberli oyun sürecinde neler yapmaktadır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin rehberli oyun sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
7. Okul öncesi öğretmenleri rehberli oyun sürecinde nelere ihtiyaç duymaktadırlar?

### Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin rehberli oyuna ilişkin görüşlerini belirlemek, uygulama sürecindeki planlamalarını, uygulamalarını ve buna ilişkin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla nitel araştırma türlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel ya da belirli bir zaman içerisinde sınırlandırılmış sistem ya da sistemler hakkında çoklu veri kaynakları (gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine incelemenin yapılarak durumun betimlendiği yaklaşım türüdür (Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Durum çalışmasının kullanılma amacı bir durumu tanımlamak ve yorumlamaktır (Toraman Türk, 2023). Öğretmenlerin rehberli oyunu sınıflarında çocukların öğrenmesinde nasıl kullandıklarını ve bu süreçteki uygulamaları hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Rehberli Oyun Görüşme Formu” ndaki soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri ile sınırlıdır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen Antalya ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan gönüllü 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin seçiminde; a) MEB’e bağlı kamu veya özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışıyor olması, b) 48 ay ve üstü yaş grubunda çalışıyor olması ve c) Mesleki deneyimlerinin farklı olması (1-10 yıl / 11 yıl ve üstü) olmak üzere 3 ölçüt belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	f	%	
Yaş	20-25 yaş	2	8
	26-30 yaş	6	24
	31-35 yaş	7	28
	36-40 yaş	3	12
	41 yaş ve üzeri	7	28
Cinsiyet	Kadın	24	96
	Erkek	1	4
Çalışılan Okul Türü	MEB Bağımsız Anaokulu	9	36
	MEB Anasınıfı	6	24
	MEB Özel Anaokulu	10	40
Görev Süresi	1-10 yıl	15	60
	11 yıl ve üzeri	10	40
Yaş Grubu	48-60 ay	11	56
	61 ay ve üzeri	14	44
Sınıftaki Çocuk Sayısı	0-10 arası	5	20
	11-20 arası	12	48
	21 ve üzeri	8	32

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 15'i kamu, 10'u özel kurumlarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 15'i 11 yıl ve üstü, 10'u ise 1-10 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 11'i 48-60 ay aralığında çocukların olduğu sınıfta, 14'ü 61 ay ve üzeri çocukların olduğu sınıfta görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 24'ü kadın, 1' erkek olup, sınıf mevcudu ortalaması 18'dir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan “Öğretmen Bilgi Formu” ve “Rehberli Oyun Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Öğretmen Bilgi Formu'nda okul öncesi öğretmenlerinin yaşı, sınıfındaki çocuk sayısı, çalıştığı yaş grubu, çalıştığı kurum türü ve görev yaptığı okul türü bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır. Bu formu öğretmenler bireysel olarak doldurmuştur. “Rehberli Oyun Görüşme Formu” ise yarı yapılandırılmış yapıdadır. Formun oluşturulmasında ilgili alan yazın taranarak bu çalışma kapsamında bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerinin halihazırda rehberli oyun sürecinde neler yaptığı, nerelerde zorluk yaşadığı ve hangi konularda destek istediği odağında sorular oluşturulmuştur. Görüşme sorularında öğretmenlerin rehberli oyuna bakış açıları, oyunu eğitimde kullanma durumları, oyundaki rolleri, oyunları geliştirmek için yaptıkları uygulamalar, rehberli oyun sürecinde neler yaptıkları, rehberli oyun sürecinde yaşadıkları sorunlar ve rehberli oyun sürecindeki ihtiyaçları ile ilgili on iki taslak soru oluşturulmuştur. Görüşme esnasında öğretmenlerden daha derinlemesine düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşabilmelerine olanak sağlamak amacıyla sonda sorulara yer verilmiştir. Ayrıca nitel çalışmada yer alabilecek soru sayısı dikkate alınarak taslak form tekrar düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan taslak form, araştırmanın amacı ve nitel çalışmaya uygunluğu temelinde değerlendirilmek için 5 okul öncesi eğitimi alan uzmanı ve 1 ölçme ve değerlendirme alan uzmanı olmak üzere altı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Hazırlanmış olan formda her soru için, “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil” ve düzeltme önerisi kategorileri düzenlenmiştir. İlgili alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda iki madde çıkarılmış, beş madde eklenmiş, dokuz madde tekrar düzenlenmiş ve bazı soruların soru sorma yerleri değiştirilerek toplamda on beş maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra öğretmenler tarafından soruların anlaşılabilirliği ve yanıtlanabilirliğine yönelik iki kamu iki de özel okulda görev yapan toplam dört okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalardan gelen dönütlerden sonra gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurulu Başkanlığı'nın 28.09.2022 tarih 00002422493 sayılı kararı gereğince etik açıdan uygun bulunmuştur. Ardından Millî Eğitim Bakanlığı 10.11.2022 tarihinde alınan izin ile saha çalışmalarına başlanmıştır. Araştırmanın verileri 2022-2023 öğretim yılında “Öğretmen

Bilgi Formu" ve "Rehberli Oyun Görüşme Formu" ile Ocak-Nisan 2023 tarih aralığında toplanmıştır. Öncelikle öğretmenlerle ön görüşme yapılmış, yapılan görüşmelerde çalışmanın amacı, etik kurallar, veri toplama prosedürleri ve verilerin gizliliği ile bilgiler açıklanmış ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden yazılı olarak onam formu alınmıştır. Öğretmenlere çalışmanın herhangi bir aşamasında çıkabilecekleri bilgilendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin uygun olan zamanı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yüz yüze ve görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında araştırmanın amacı tekrar belirtilmiş ve sorular her öğretmene aynı sıra ile yöneltilmiştir. Rahat bir ortam oluşturularak öğretmenlerin sorulara yanıt verirken deneyimlerini ve düşüncelerini dile getirmelerine fırsat sağlanmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler ortalama olarak 30-40 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler esnasında öğretmenlerin izni ile ses kaydı yapılmıştır. Verilerin saklanması ve gizlilik kapsamında, katılımcıların kimliğini ortaya çıkaracak kişisel bilgiler ile veri toplama araçlarından elde edilen bilgiler birbirinden ayrı dosyalarda araştırmacının bilgisayarında saklanmıştır. Ses kaydının yanı sıra görüşme sırasında araştırmacı tarafından kısa notlar alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

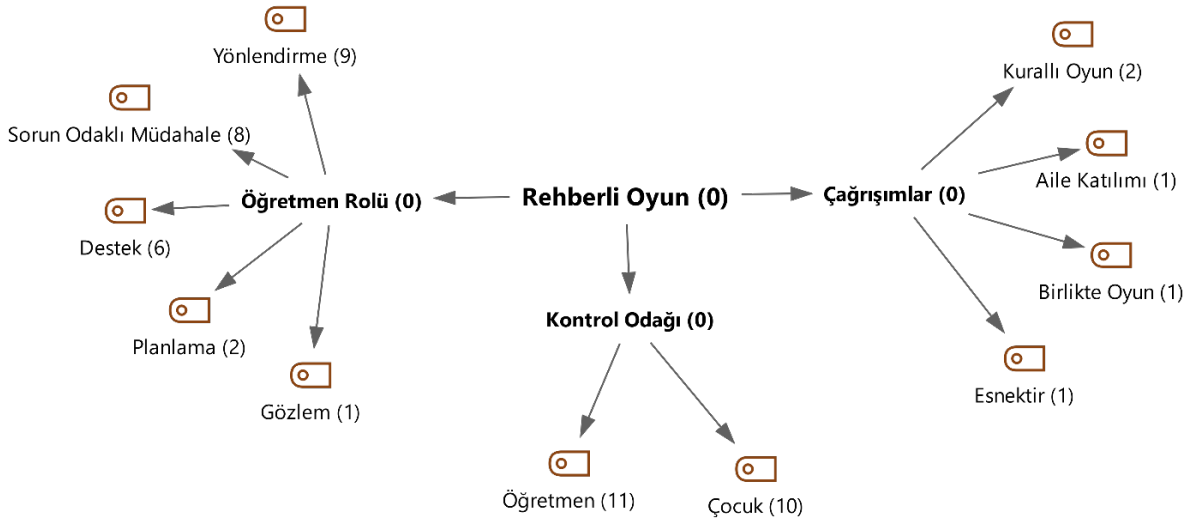
Görüşme kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış ve görüşme sonrasında araştırmacının görüşme ile ilgili aldığı notlar düzenlendikten sonra analiz sürecine geçilmiştir. Verilerin analizi sürecinde elde edilen veriler bilgisayar destekli nitel veri analiz programı MAXQDA Analytics Pro 2020(20.2.2) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi kullanılarak kod, kategori ve temalara ayrılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde yazıya aktarılan görüşme kayıtları tekrar okunarak ön kodlama yapılmış ve ardından birbiriyle ilişkili olan kısımlar kodlanmıştır. Kodlamada ifadeler arasındaki benzerlik, farklılık, oluş sırası, etkileşim, ilişki, sıklık ve nedensellik gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Kendi içinde bütünsel bir yapıdaki kodlanan içerikler benzer başlık altında toplanarak kategoriler oluşturulmuştur. Birbiri ile bağlantılı olan kategoriler de tema(boyut) altında birleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri kodlanarak (Ö1, Ö2 gibi) anonim olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın geçerliliği kapsamında çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtları teyit etmesi sağlanmıştır. Araştırmanın aktarılabilişliği öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılar olarak verilerek, inandırıcılığı ise amaçlı bir örneklem grubu ile çalışılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sayede çoklu gerçekliklere ulaşmaya çalışılmış, farklı deneyimler, bakış açıları ortaya konulmuştur. Verilerin analiz sürecinde çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için bir alan uzmanının kodlama yapması istenmiştir. Bağımsız olarak oluşturulan kodlar arasındaki uyum karşılaştırılarak kontrolü sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, veri setlerinin kodlayıcıların yanıtları arasındaki kararlılık olarak ifade edilebilir (Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Bu araştırmada güvenilirlik hesaplaması için; Güvenirlik = (Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Kontrol sonrasında kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %83 olarak bulunmuştur. Kodlama güvenilirliğinin %80 düzeyinin üzerinde olması güvenilirlik açısından önerilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Kıyaslama sonucunda kodlardaki farklılıklarda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Tüm kodlar üzerinde görüş birliği oluşana kadar süreç devam etmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde, yapılan analizlerin sonucunda ortaya çıkan bulgular alt problemlerin sırasıyla sunulmuştur. Bulguların alt kısımlarında öğretmenlerin söylemlerinden örnekler yorumlanarak ifade edilmiştir.

#### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin "Rehberli Oyuna" İlişkin Görüşleri Nedir?**

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla oyunu bir araç/yöntem olarak kullanma durumlarına ilişkin yani "rehberli oyun" bağlamındaki görüşlerine yönelik oluşturulan kategori ve kodlar Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin rehberli oyuna ilişkin görüşleri

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin rehberli oyuna ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular şöyledir. Soruya ilişkin bulgulara göre öğretmenlerin rehberli oyuna ilişkin görüşleri incelendiğinde oluşturulan kodlar öğretmen rolü, kontrol odağı ve çağrışımlar olmak üzere üç ana kategoride toplanmıştır. Öğretmenler rehberli oyunda öğretmenin rolünü; yönlendirme (9), sorun odaklı müdahale (8), destek olma (6), planlama (2) ve gözlem (1) olarak ifade etmişlerdir. Rehberli oyunda kontrol odağının öğretmen (11) ve çocuk (10) olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin rehberli oyuna ilişkin ifade ettikleri çağrışımlar ise kurallı oyun, aile katılımı, birlikte oyun ve esnek olarak belirtilmektedir. Bazı öğretmenlerin ilgili soruya ilişkin cevapları şöyledir.

“Çocukların kendi tasarladıkları oyunda belki onları yönlendirme adına birlikte müdahale edilmesi durumu. Rehberli oyunda oyunu başlatan ve sürdüren çocuktur ama ancak öğretmen desteği ile değerlendirilir” (Ö.3).

“Ben öncü olacağım, arkamdan gelecekler o şekilde. Öğretmen katılımcıdır. Gösteriyordur yani önce gösteriyordur liderdir ama katılımcılar da aynı zamanda. Çocuklara müdahale bence etmiyordur katı değildir, çok kurallı değildir, esnektir” (Ö.4).

“Çocukların, sınıfının hep içinde aktif olan ve onları her durumunda destek olan bir şey geliyor aklıma. Hani yaşlıların yürüteçleri vardır ya. Ama bu kadar bağımlı mı acaba bilemedim? Çocuk açısından baktığımda uygulamada öğretmenin rolünün daha yüksek olduğunu düşünüyorum” (Ö.5).

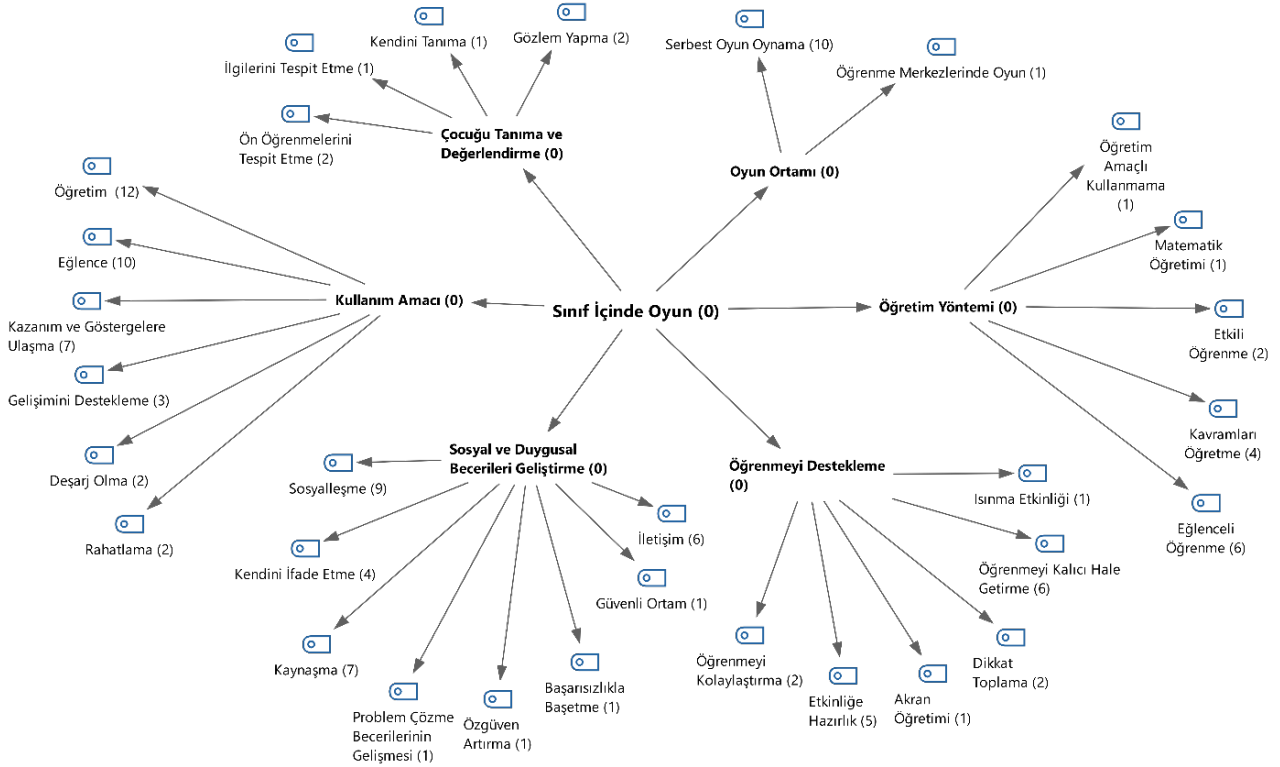
“Orada varsınız ama çok etkili değilsiniz. Çünkü istediği zaman, ihtiyaç duyduğunda desteklenir. Duymadığımı da görünmez gibisiniz böyle bir şey. Eşlik eden yani. Gerektiğinde eşlik ediyorsunuz ama olmadığında da yoksunuz” (Ö.9).

“Rehberli oyun rehberi oyun deyince kurallı oyunlar canlandı benim gözümde” (Ö.13).

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde rehberli oyunda rehberlik etme ve yönlendirme yapma süreçlerinin ön planda olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler kavramlara ilişkin net olmakla birlikte bunun uygulama sürecinde nasıl yürütülebileceğinde kararsızlıklar yaşadıkları görülmektedir. Kontrol odağının merkezinde bazı öğretmenler çocukları görürken diğerleri ise öğretmenin olduğunu söylemektedir ve bu dağılım neredeyse eşit durumdadır. Öğretmenlerin söylemlerinde destek sürecinin önemli olduğu vurgulanmaktadır ancak bu desteğin oyuna müdahale etme durumuna ilişkin kaygıları da yanında getirdiği görülmektedir. Bazı öğretmenlerin çocuk tarafından talep edilmesi halinde oyuna dahil olunabileceği vurgulanmaktadır.

### Okul Öncesi Öğretmenleri Oyunu Eğitimde Nasıl Kullanmaktadırlar?

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında öğretmenlere sınıf içinde ve sınıf dışında oyunu nasıl kullandıklarına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 2 ve Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 2. Sınıf içinde oyunu kullanma amaçlarına ilişkin görüşler

“Okul öncesi öğretmenleri oyunu eğitimde nasıl kullanmaktadırlar” sorusuna ilişkin bulgulara göre öğretmenlerin sınıf içinde oyunu kullanma durumları altı kategoride gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin oyunu kullanım amaçları incelendiğinde; öğretim (12), eğlence (10), kazanım ve göstergelere ulaşma (7) kodları ön plana çıkmaktadır. Sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme kategorisinde sosyalleşme (9), kaynaşma (7) ve iletişim (6) kodlarının yoğun olduğu görülmektedir. Öğrenmeyi destekleme kategorisinde ise, öğretmenlerin öğrenmeyi kalıcı hale getirme (6), etkinliğe hazırlık (5) ve öğrenmeyi kolaylaştırmayı (2) sık olarak tercih ettikleri görülmektedir. Öğretim yöntemi kategorisinde en çok vurgulanan kodlar eğlenceli öğrenme (6) ve kavramları öğretme (4) olduğu görülmektedir. Oyun ortamı kategorisinde ise öğretmenlerin sınıf içinde daha çok serbest oyun (10) tercih ettikleri belirlenmiştir. Çocuğu tanıma ve değerlendirme kategorisinde öğretmenlerin gözlem yapma (2), ön öğrenmelerini tespit (2) ve kendini tanıma (1)’yı vurguladıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ilgili soruya ilişkin cevapları şöyledir.

“En başta eğlence. Onun dışında daha çok bazı kavramları vermekte de kullanıyorum. Öğretim amaçlı kullanıyorum.” (Ö.3.)

“Oyunu anlatılan bir şey pekiştirme amacıyla kullanabiliriz? Eğlenmek için, ısınma amacıyla kullanırız. Yani güne yeni başladığımızda, o güne başlangıç için kolay sağlamak için belki girmek istemeyen bir öğrenci olur. Onun sınıfa uyumunu ve girişini kolaylaştırmak olabilir” (Ö.9).

“Oyun etkinliklerinde çocukların oyunla kendini ifade etmeleri, yaşadığımız kültürel durumu, ailevi durumu gibi birçok sosyal durumları anlatmalarında, oyunun çok daha faydalı olduğunu, çok daha kolay bir yön olduğunu bildiğimiz için oyunu kullanmayı tercih ediyoruz” (Ö.10).

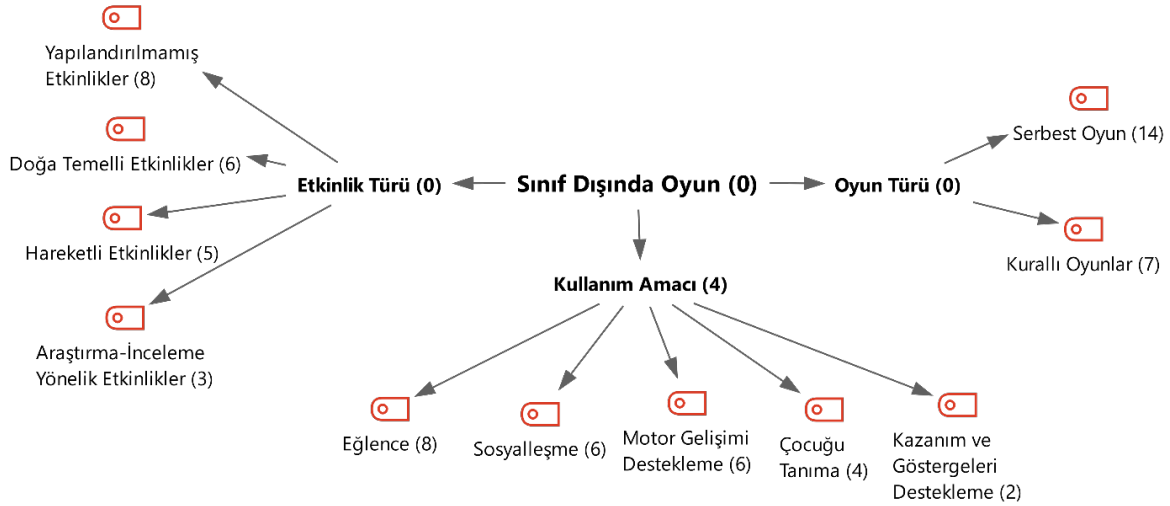
“Ruhun gıdası oyun çocuk için, yani ben her şeyi oyunlaştırarak öğretmeyi seviyorum. Yani oyun oynamayı çok seviyor çocuklar ve sevdiği bir şeyi yaparken aynı zamanda fark etmeden öğreniyorlar. Hani karşılıma geçip dikte etmek yerine oyunlaştırarak bunu öğretmek, onlara farkında olmadan bir şeyler kazandırmak benim daha çok hoşuma gidiyor ve daha faydalı olduğunu düşünüyorum” (Ö.13).

“Bizim her hafta bir konumuz oluyor. Bu konuyu pekiştirmek için öğretmek için kullanıyorum. Bazen de keyifli zaman geçiriyor ve eğlence için yani o saati eğlenceli bir şekilde geçirinler diye kullanıyorum” (Ö.16).

“Oyunu genel olarak, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaları için hani onları gözlemlemek için de kullanıyoruz. Hani önceliğimiz gözlem onları gözlemleyip ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyip ona göre etkinlikler düzenlemek için kullanıyoruz ve çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri bir ortam olarak kullanıyoruz. Bir şey öğretmek için en iyi yöntem bence oyundur” (Ö.23).



Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin güne başlama ve oyun zamanı süreçlerinde daha çok serbest oyunu tercih ettikleri görülmektedir. Oyun etkinliği süreçlerinde ise daha çok kazanım ve göstergeler, kavramlar ve temalar bağlamında daha çok öğretimsel süreçler odağında bir bağlam oluşturulmaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri kapsamında oyunu tüm gelişimsel süreçleri destekleyen bir araç olarak kullandıkları görülmektedir.



Şekil 3. Sınıf dışında oyunu kullanma amaçlarına ilişkin görüşler

Soruya ilişkin bulgulara göre sınıf dışında oyunu kullanma durumları üç ana kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerin kullanım amaçları eğlence (6), sosyalleşme (6), motor gelişimi destekleme (6), çocuğu tanıma (4) ve kazanım ve göstergeleri destekleme (2) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin uyguladıkları etkinlik türlerine bakıldığında; yapılandırılmamış etkinlikler (6), doğa temelli etkinlikler (6), hareketli etkinlikler (5) ve araştırma-incelemeye yönelik etkinlikler (3)'i tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenleri sınıf dışında kullandıkları oyun türleri incelendiğinde; 14 öğretmen serbest oyunu kullandığını ifade ederken 7 öğretmen ise kurallı oyunlara yer verdiğini söylemiştir. Bazı öğretmenlerin ilgili soruya ilişkin cevapları şöyledir.

*"Bahçeye çıkınca çocukların dikkati çok kısa sürede dağılıyor. Öncelikle hemen işte o onun bahçe oyuncakları olarak istiyorlar ki ben buna izin vermiyorum. 15 dakika oynadıktan sonra daha işte kurallı, amaçlı hedefi belli olmaya yöneliyoruz" (Ö. 5).*

*"Öncelik beden gelişimleri motor gelişimleri, sonrasında da mümkün kazanımlara yönelik oyunlar alıyorum" (Ö.6).*

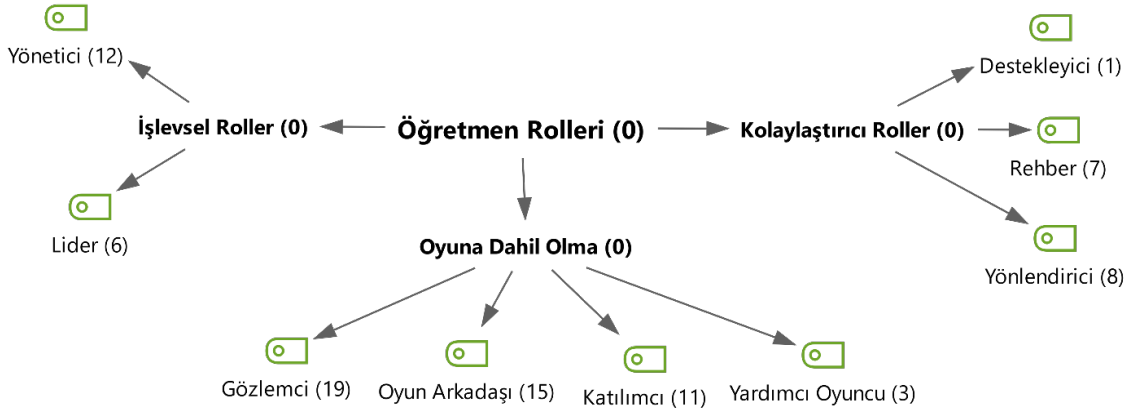
*"Bahçede genelde hareketli oyunlar oynarlar. Şimdi biraz enerjilerini atmak için oyunlar oynarlar. Grup oyunları. Bahçe zamanlarında planlanmamış, tamamen kendi kurguladıkları oyunlar oynuyorlar" (Ö. 22).*

*"Sınıf dışı oyunları bu sebeple çocukların doğayı tanımaları ve doğayla iç içe vakit geçirmeleri amacıyla kullanıyorum. Çocukların çoğu binada büyümüş ve bu sebeple doğa ile ilgili deneyimleri çok kısıtlı. Okul bahçemizin bize verdiği olanakları kullanarak çocukların bu deneyim eksikliğini telafi etmeyi amaçlıyorum" (Ö. 25).*

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sınıf dışındaki oyun süreçlerinde çocukların serbest oyunlarına öncelik verdikleri ve gelişim alanları içinde ise daha çok motor gelişime odaklandıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin doğa temelli etkinliklerle oyun sürecini bütünleştirdiklerine yönelik söylemler bulunmaktadır. Öğretmenlerin hareketli oyunları tercih etmelerinde çocukların rahatlamalarını ve kendilerini ifade etmelerine destek sağlamak olduğu söylenebilir.

### Okul Öncesi Öğretmenleri "Oyundaki Rollerini" Nasıl Tanımlıyor?

"Eğitimci olarak oyunda ne gibi rolleriniz var?" sorusuna öğretmenlerin vermiş yanıtlara ilişkin analizler yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Öğretmenlerin oyun sürecindeki rollerine ilişkin görüşler

Soruya ilişkin bulgulara göre öğretmenlerin oyundaki rolleri oyuna dahil olma, işlevsel roller ve kolaylaştırıcı roller olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Oyuna dahil olma kategorisinde öğretmenlerin en çok gözlemci (19) rolünü tercih ettikleri görülürken sırayla oyun arkadaşı (15), katılımcı (11) ve yardımcı oyuncu (3) rollerine girdiklerini belirtmişlerdir. İşlevsel roller kategorisinde öğretmenler lider (6) ve yönetici (12) rollerini aldıklarını söylemektedir. Kolaylaştırıcı rollerde öğretmenler yönlendirici (8), rehber (7) ve destekleyici (1) rollerini aldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ilgili soruya ilişkin cevapları şöyledir.

*“Okul başlangıcında katılımcı sonrasında gözlemci olmayı tercih ediyorum. Çünkü katılımcılığın uzun sürdüğü sürece çocukların birbiriyle iletişimi zayıflıyor. Benimle oynamak istiyorlar. Ben çok katılıyorum. Severim ama. Bunu test etmeye başladığı zaman kendini geliştirmiş gözlemciye geçiyorum” (Ö.2).*

*“Oyuna dahil olurum. Genelde orada lider rolünde olurum. Oyunda bazen mesela birinin eşi olabiliyorum, beraber yapalım önce birlikte oynayalım, sonra hep birlikte oynayalım yapıyorum bazen. Bir öğrenci gibi oluyor. Bazen lider oluyorum ve değişken rollerim” (Ö.4).*

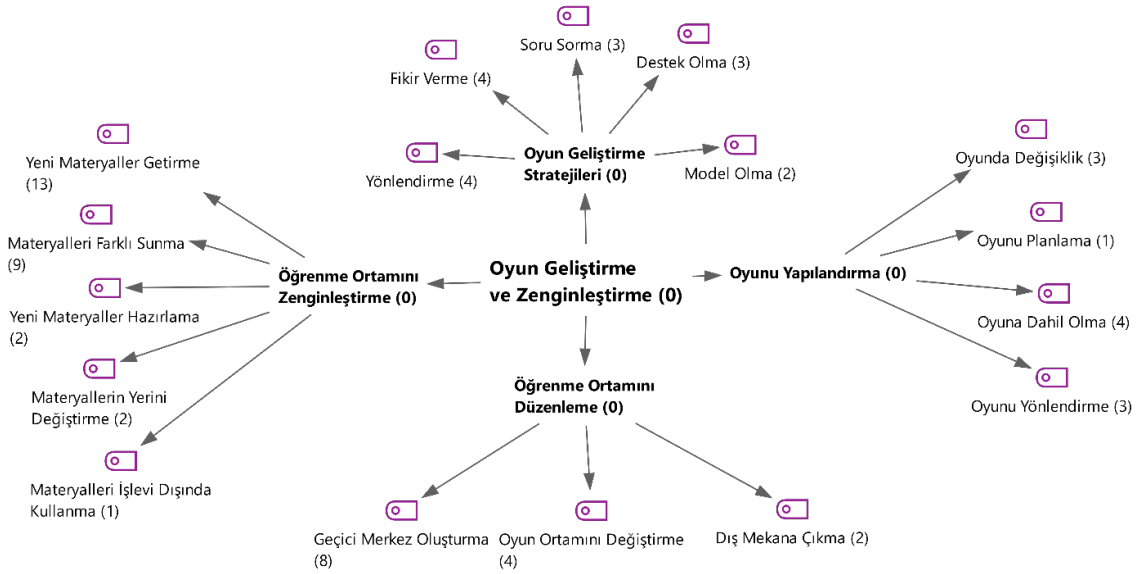
*“Yani rehber diyebilirim. Sadece belli bir kısmında mesela oyunu anlatırken biraz bazı konularda fikir veriyorum, yardımcı oluyorum ama çok fazla müdahale etmemeye çalışıyorum. Çocukların oyunlarına genelde katılıyorum. Zaten biz girmeyince, böyle bir çekimser oluyorlar. İlk başta bir oyunla en azından katıldıktan sonra kendileri öğrenip devam ediyorlar” (Ö.7).*

*“Planlanmış oyun etkinliğinde yönetici ve lider olarak görüyorum. Anlatırken, oynatırken gösteriyorsunuz. Sonuçta o şekilde planlanmış şey yani. Serbest oyunda gözlemci olarak görüyorum kendimi. Serbest oyunda az müdahalede bulunuyorum” (Ö.8).*

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler oyunda farklı rollerde yer aldıklarını belirtmektedirler. Bu rollerin farklılaşmasında yaş grubu, öğretimsel hedefler, oyun türü ve çocukların süreçteki taleplerinin etkili olabileceği vurgulanmaktadır. Öğretmenler özellikle çocukların bu rollerin belirlenmesinde ana değişken olduğunu belirtmektedirler.

#### Okul Öncesi Öğretmenleri Çocukların Oyunlarını Geliştirmek, Zenginleştirmek ve Genişletmek İçin Neler Yapmaktadır?

“Çocukların oyunlarını geliştirmek ve zenginleştirmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin vermiş yanıtlara ilişkin analizler yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 5. Öğretmenlerin çocukların oyunlarını geliştirme ve zenginleştirme durumlarına ilişkin görüşler

Soruya ilişkin bulgulara göre öğretmenler çocukların oyunlarını geliştirmek ve zenginleştirmek için ifade ettikleri söylemler dört kategori altında toplanmıştır. Öğrenme ortamını zenginleştirme kategorisinde yeni materyaller ekleme (13) ve materyalleri farklı sunma (9) durumları ön plana çıkmaktadır. Oyun geliştirme stratejilerine bakıldığında fikir verme (4), yönlendirme (4), destek olma (3) ve soru sorma (3) durumlarının daha sık kullanıldığı belirtilmiştir. Öğrenme ortamını düzenleme kategorisinde geçici merkez oluşturma (8), oyun ortamını değiştirme (4) ve dış mekâna çıkma (2)'nin tercih edildiği görülmektedir. Oyun yapılandırmada ise oyuna dahil olma (4), oyunu yönlendirme (3), oyunda değişiklik yapma (3) ve oyunu planlama (1) durumlarının belirtildiği görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ilgili soruya ilişkin cevapları şöyledir.

*"Oyunun içeriğine yönelik materyal ve eğer hani materyal konusunda zenginleştirmeye çalışıyorum. Bunu bazen kendim getiririm, bazen aile katılımıyla velilerden isterim. Mesela, ben sınıfımda çok fazla şeyi severim. Böyle doğal materyal işte her zaman bizim kutularımız da kozalaklarımız, dal parçalarımız aynen böyle açık uçlu çok oyuncuğumuz olur" (Ö.9.).*

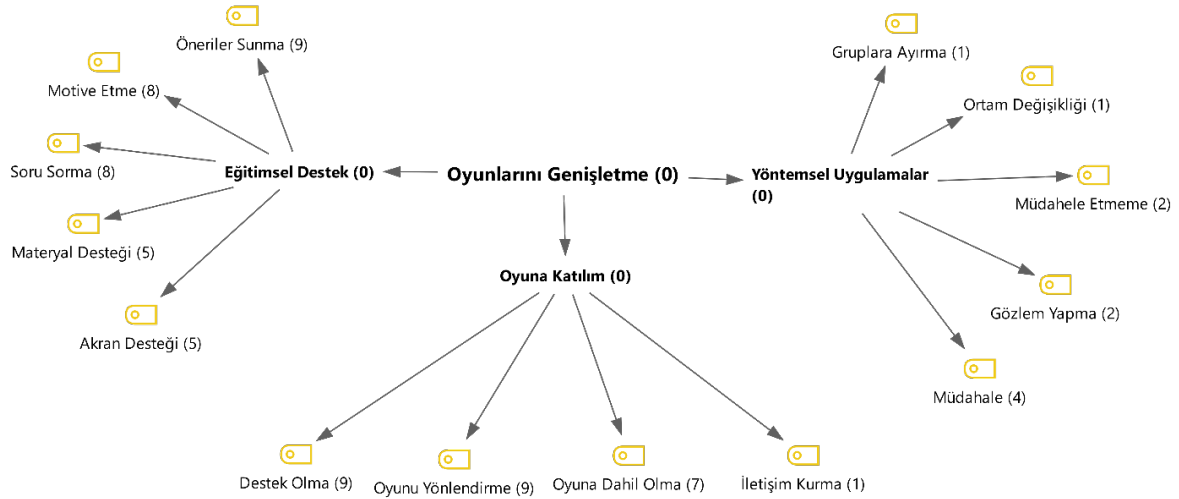
*"Bazen geçici merkezler işte o gün herkes mesela yaprak ve dal getiriyor ya da kozalak getiriyor ya da o gün herkes çay tabağı getiriyor. Geçici merkezinde buluşuyoruz. O çay tabağı bile onlara çok değişik geliyor sanki hani hayatlarında ilk defa çay defa görmüş gibi davrananlar oluyor. Öyle geçici malzemeler istiyorum ya da bazen şunu sınıfta eşyaların yerlerini değiştiriyorum. O da çok hoşlarına gidiyor." (Ö.14).*

*"Malzemeleri artırırım. Daha ilgi çekici şeyler koyarım. Bizim okulda aylık temalarımız var. Bunlar bağlamında oyunları da oluşturuyorum" (Ö.17).*

*"Yani hani şunu da şöyle yapalım demem mesela. Aaa şunu şunu nasıl olur şöyle olsa diye çocuklara önce bir düşündürürüm. Yani ben söylemem. Mesela şunu şöyle oynayalım demem ya da hadi şunlarla kule yapalım mesela demem. Nasıl farklı olmuşu çok kullanırım. Mesela güzel olmuş kullanmıyorum ama bu biraz farklı olmuş. Bunu neye benzettin? Ne yapmak istedin burada? gibi sorularla teşvik ve düşündürmeye çalışırım" (Ö.21).*

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, oyunu geliştirme ve zenginleştirmede ortamdaki materyallerin başat faktör olduğunu vurgulamaktadırlar. Materyalden sonra öğretmenlerin odaklandıkları başka bir durum ise farklı yöntem ve stratejilerdir. Oyun süreçlerinde zaman zaman oyuna dahil olma, yönlendirme, destek olma, soru sorma gibi stratejileri kullandıklarını ifade etmektedirler.

"Çocuğun oyunlarını genişletmek için neler yapıyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin vermiş yanıtlara ilişkin analizler yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. Öğretmenlerin çocukların oyunlarını genişletme durumlarına ilişkin görüşler

Soruya ilişkin bulgulara göre çocukların oyunlarını genişletmek için öğretmenlerin eğitimsel destek sunma, oyuna katılım sağlama ve yöntemsel uygulamalarda bulunma kategorilerinde uygulamalar yaptıkları belirlenmiştir. Eğitimsel destek kategorisinde öneriler sunma (9), soru sorma (8) ve motive etme (8) durumları ön plana çıkmaktadır. Oyuna katılım kategorisinde destek olma (9) ve oyunu yönlendirme (9) öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Yöntemsel uygulamalar kategorisinde ise öğretmenlerin 4'ü müdahale ettiğini söylerken, 2 öğretmen müdahale etmediğini ifade etmiştir. Bu kategorideki diğer kodlar gözlem yapma (2), gruplara ayırma (1) ve ortam değişikliği (1) olarak ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin ilgili soruya ilişkin cevapları şöyledir.

*"Bu durumlarda ilk olarak materyal desteği sağlayabilirim. İkincisi gruplara ayırma diye düşünürüm" (Ö.1).*

*"Bunu destekliyoruz, ipucu verir. Baktım yine yapamıyor. Şu olabilir mi? acaba olursa ne olur? Şu olursa daha mı iyi? Ya da o tarz çocukları biraz daha sonra bırakarak destek olurum. Yavaş yavaş veriyorum ipucu. Vermek daha iyi oluyor, kendi uymaya çalışıyorum. Genelde materyal desteği ile oyuna başka bir şey katarak. Şu oyunda şu da olsa nasıl olur? Şunu deneyelim" (Ö.2).*

*"Oyun kuruyorum, oyuna onlara eşlik ediyorum. Başlarda birebir oyun kurmaya çalışıyorum. Bu oryantasyon döneminde özellikle problem yaşayan çocuklarla birebir ilgilendiğimiz için onunla oyun kuruyorum. Bir oyunun içerisine nasıl dahil olması gerektiğini, fikri nasıl söylemesi gerektiğini hani kendim yaparak olan model oluyorum. Diyorum ondan sonra da ona alan açıyorum yanına bir arkadaşımı alıyorum, oyunlarını gözlemliyorum, izliyorum, katkı sağlamam gerekiyorsa sağlıyorum ki iletişim kopmasın diye. Mutlu olsun istiyorum. Bu şekilde açmaya çalışıyorum. Malzeme sağlıyorum. Fikir veriyorum, ortamı değiştiriyorum yeri geliyor" (Ö.16).*

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, oyunları genişletmek için çocukların oyunlarını izlediklerini ve gerekmesi halinde oyuna dahil olduklarını belirtmektedirler. Bu süreçte vurgulanan kavram destek olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler öneriler sunarak, motive ederek, materyal desteği sağlayarak oyunu geliştirmeyi sağladıklarını belirtmektedirler.

### Okul Öncesi Öğretmenleri Rehberli Oyun Sürecinde Neler Yapmaktadır?

"Rehberli oyunu çocukların öğrenmesinde bir araç olarak nasıl kullanıyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin vermiş yanıtlara ilişkin analizler yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Şekil 7'de yer almaktadır.

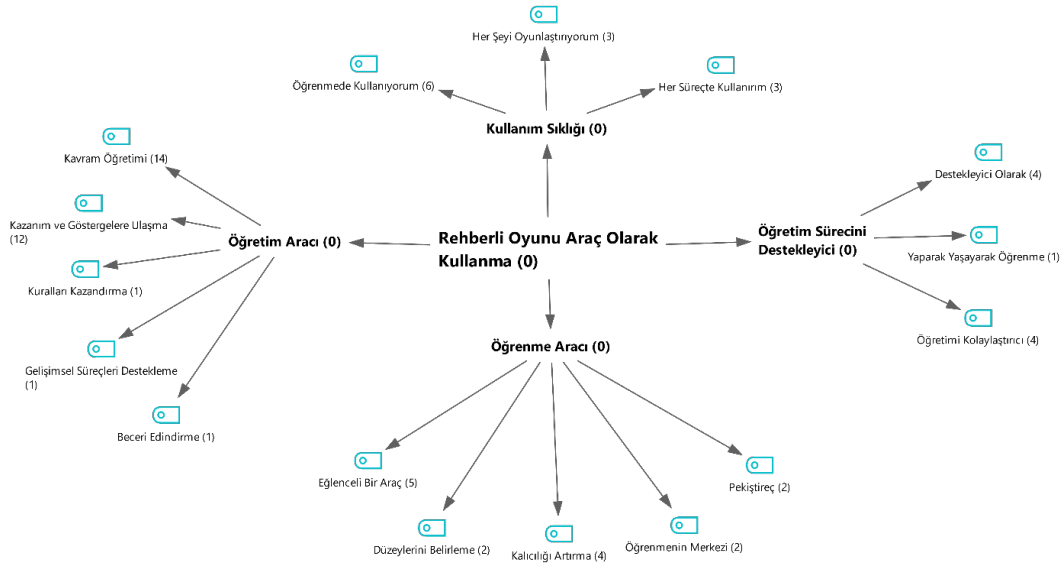
Soruya ilişkin bulgulara göre öğretmenlerin görüşleri dört kategori altında toplanmıştır. Öğretim aracı olarak kullanma kategorisinde eğlenceli bir araç (5) ve kalıcılığı artırma (4) en çok vurgulanan yönler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme aracı kategorisinde kavram öğretimi (14) ve kazanım ve göstergelere ulaşma (12) ön sıralarda yer almaktadır. Öğretim sürecini destekleyici kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin öğretimi kolaylaştırıcı (4), destekleyici (4) ve yaparak yaşayarak öğrenmede kullandıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin kullanım sıklığı incelendiğinde ise 6 öğretmen öğrenmede kullandığını, 3 öğretmen her şeyi oyunlaştırdığını ve 3 öğretmen ise her süreçte kullandığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerin ilgili soruya ilişkin cevapları şöyledir.

“Öğrenmede çok kullanıyorum. Her şeyi oyunlaştırıyorum. Her şeyi oyunlaştırma zaten çocuk sadece bunu deyince olmuyor, illa onu görmek istiyor. Aslında yaparak, yaşayarak öğrenmeyi bir oyunla yapıyoruz, yapıyoruz. Bu şekilde kullanıyorum. Motive ediyorlar” (Ö.2).

“Öğrenmenin tam da merkezi. Tam öğrenmenin o zirve noktasında aslında yaşadığı yerdir oyun. Etkileşim en fazla olduğu, heyecanım en fazla olduğu noktadır. Aslında merak duygusunu en fazla olduğu noktadır. Bir çocuğu orada yakalarsan zaten öğrenmeyi o an gerçekleştirirsin. Oyun bütün öğrenmenin merkezidir bence” (Ö.5).

“Oyun esnasında kendi duygularını çok daha kolay ifade ediyorlar ve süreç odaklanma süreleri daha artıyor. Biz işte yaptığımız herhangi bir etkinliğin ortasında bile oyunu dahil ettiğimizde etkinlik süremizi uzatacağı biliyoruz. O yüzden de yani vermek istediğimiz kavramı eğlenceli bir şekilde çocuklara yani yapılandırılmış bir şey yapıyoruz” (Ö.21).

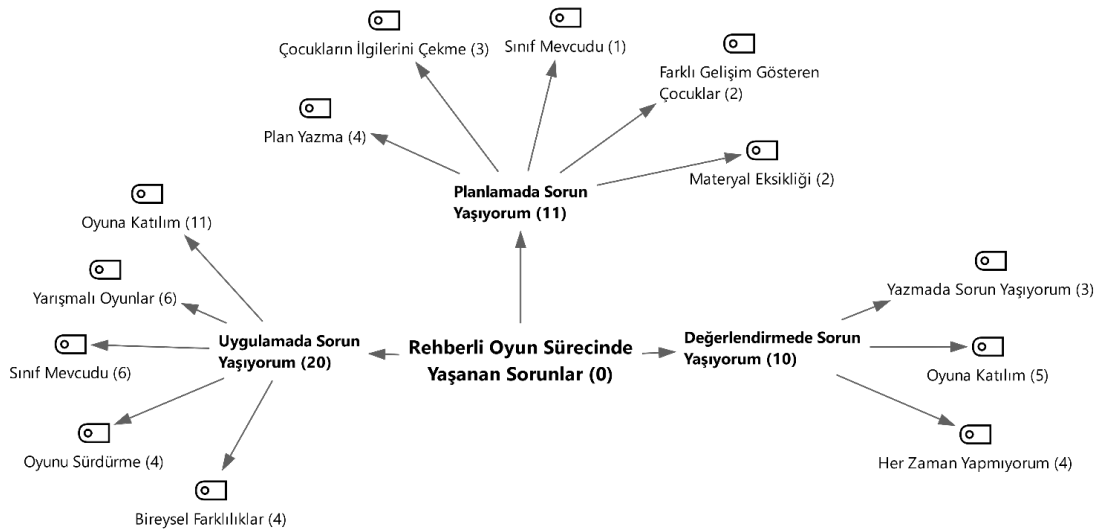
Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, rehberli oyunu eğitimsel sürecinin tamamında aktif olarak kullandıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin genel olarak öğretim sürecinin çok önemli aracı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrenme süreci ile oyun sürecinin iç içe olduğu vurgulanmaktadır.



Şekil 7. Öğretmenlerin çocukların öğrenmesinde rehberli oyunu araç/yöntem olarak kullanma durumuna ilişkin görüşler

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehberli Oyun Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar Nelerdir?

“Rehberli oyun sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bunlar nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin vermiş yanıtlara ilişkin analizler yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Öğretmenlerin rehberli oyun sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşler

Soruya ilişkin bulgulara göre 11 öğretmen planlama sürecinde, 20 öğretmen uygulama sürecinde ve 10 öğretmen ise değerlendirme sürecinde sorun yaşadığını ifade etmiştir. Planlama sürecinde ne çok yaşanan sorunlar plan yazma (4), çocukların ilgilerini çekme (3) ve materyal eksikliği (2) olarak sıralanmaktadır. Uygulama sürecinde öğretmenler oyuna katılım sağlamada (11), sınıf mevcudundan kaynaklanan sorunlarda (6) ve yarışmalı oyunlarda (6) sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirme sürecinde 5 öğretmen oyuna katılım sağlamada, 4 öğretmen her zaman değerlendirme yapmadığını belirtirken 3 öğretmen ise değerlendirme yazmada sorun yaşadığını belirtmektedir. Bazı öğretmenlerin ilgili soruya ilişkin cevapları şöyledir.

“Evet, mutlaka sorunlar yaşıyorum. Yani bu çocuklardan kaynaklanan, benden kaynaklanan ve ortamdan kaynaklanan. Evet bir sürü sorun yaşıyoruz” (Ö.1).

“Evet, yani uygulamada var. Hayal ettiğim ile uyguladığım örtüşmeyebiliyor” (Ö.6).

“Uygulamada sorun yaşamamamız bence imkânsız, imkânsız. 18 çocuk var hepsi aynı özellikte değil ki. Kime hareketli oyunu sevmes kimi sakin oyun sevmes kiminin dikkati dağıldığını. Kimi özel eğitim öğrencisi. Hepsini mümkün değil olmuyor zaten” (Ö.9).

“Evet yaşıyoruz yani sınıfın imkanları farklı, çocukların imkanları farklı yani kullandığımız ortamlarla ilgili mekanla ilgili sıkıntı yaşıyoruz. Sınıf içi oyunlarda sınıf içi çok dar olduğu için çoğu zaman sıkıntı yaşıyoruz. Bahçeye çıktığımızda yeterli materyal olmadığı için sıkıntı yaşıyoruz. Yani bunları planlarken zaten göz önünde bulundurduğumuz en büyük şeyler bunlar tabii bir de çocukların sayısı var” (Ö.10).

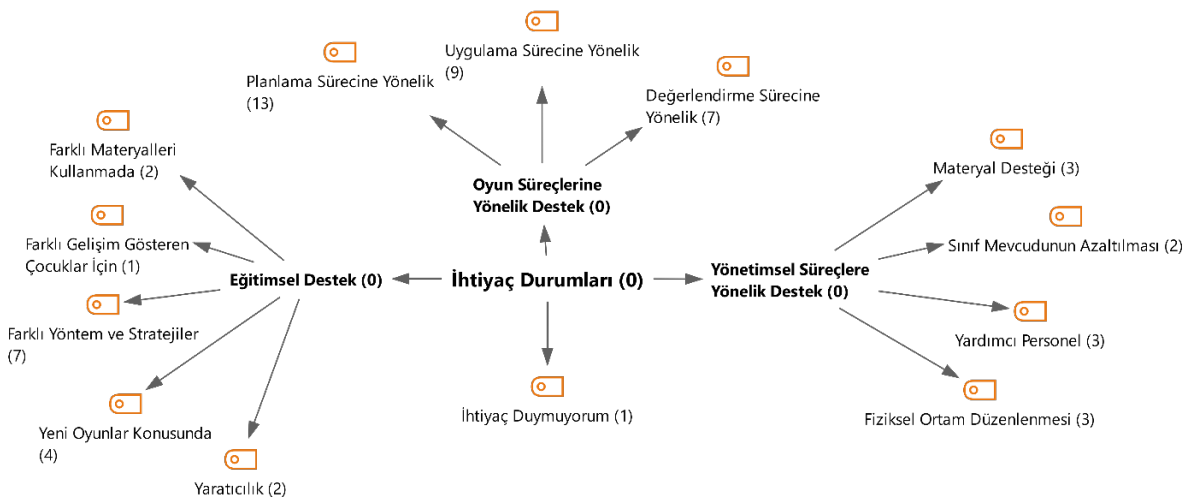
“Değerlendirmede bazen oyuna katılmak istemeyen çocuklar oluyor. Ya da şöyle oluyor, mesela oyunu siz biraz daha uzatmak istiyorsunuz, dikkatlerini çekmiyor. O zaman kesmek zorunda kalıyoruz” (Ö.12).

“Bu sorun yaşamıyorum. Yani bazen çocuklarının odaklanmasını da sorun yaşıyoruz. Onun haricinde bir sorun yaşamıyorum. Değerlendirme boyutuyla ilgili bir sorun yaşamıyorum. Zaten geri dönüşler alıyoruz çocuklardan ve bu geri dönüşlere göre de yeni oyunu planlaması yapıyoruz” (Ö.17).

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, çocukların bireysel farklılıkları ve eğitim ortamı temelinde rehberli oyun süreçlerinde birçok sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. En çok sorun yaşanan rehberli oyun sürecinin uygulama aşaması olduğu görülmektedir.

### Okul Öncesi Öğretmenleri Rehberli Oyun Sürecinde Nelere İhtiyaç Duymaktadırlar?

“Öğretmen olarak rehberli oyun sürecinin tamamına ilişkin olarak herhangi bir konuda desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz? Evetse hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz? Bu desteklerin size nasıl verilmesinin iyi olacağını düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin vermiş yanıtlara ilişkin analizler yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Şekil 9’da yer almaktadır.



Şekil 9. Öğretmenlerin rehberli oyun sürecinde ihtiyaç durumlarına ilişkin görüşleri

Soruya ilişkin bulgulara göre öğretmenlerin rehberli oyun süreçlerine yönelik ihtiyaçları kategorisinde 13 öğretmen planlama sürecine, 9 öğretmen uygulama sürecine ve 7 öğretmen değerlendirme sürecine yönelik ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimsel destek kategorisinde öğretmenler en çok farklı yöntem ve

stratejiler (7), yeni oyunlar (4) ve farklı materyalleri kullanmada desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Yönetimsel süreçlere yönelik destek kategorisinde ise yardımcı personel (3), fiziksel ortam düzenlemesi (3), materyal desteği (3) ve sınıf mevcudunun azaltılması (2) konularında destek ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen de herhangi bir desteğe ihtiyacı olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlere bu destekleri nasıl almak istediği sorulduğunda ise 20 öğretmen yüz yüze ve uygulamalı, 11'i atölye/workshop olarak, 6'sı seminer olarak, 3'ü hem uzaktan hem yüz yüze, 1'i ise sadece uzaktan almak istediğini belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin ilgili soruya ilişkin cevapları şöyledir.

*"Biz daha çok geliştirmeliyiz kendimizi. Daha çok izlemeliyiz oyunları. Yani benim için bir şey öğretme yolları farklı olabilir. Hatta mesela başka bir arkadaşım farklı bir yöntem kullanmıştır. Benim hemen ilgimi çeker. Planım olmasa bile ben onu yazarım, uygulanabilir hale getiririm. Destek almak istesem uygulama boyutu ile ilgili olur. Nasıl daha iyi öğretebilirim" (Ö.4).*

*"Ben kendimi çok yaratıcı görmüyorum. Bunun da ilkokuldan başladığından beri bunu desteklenmediği için düşünüyorum. Mesela benim bir oyunu geliştirebilmemiz için ya da bir oyun hazırlayabilmek için mesela bir şey görmem gerekiyor. Bir oyunu görmem gerekiyor. Bizim planlamada değil aslında ama yaratıcılık konusunda mesela" (Ö.20).*

*"Yeni yöntem ve stratejiler konusunda destek tabii ki isterim. Yeni stratejiler konusunda destek olabilir" (Ö.23).*

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler yeni yöntem, strateji ve tekniklerin eğitimde önemli olduğunu belirtmekle birlikte gelişime açık olduklarını bildirmektedirler. Öğretmenler oyuna yönelik verilecek olan desteklerin uygulamalı ve yüz yüze olması gerektiğini söylemektedirler.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin oyunu eğitimde bir araç/yöntem olarak kullanmaya ilişkin "rehberli oyun" kavramı bağlamındaki görüşlerine yer verilmiştir. Öncelikle öğretmenlere "rehberli oyun" hakkındaki görüşleri sorulmuş sonrasında ise oyunu çocukların öğrenme süreçlerinde nasıl kullandıkları, oyundaki rolleri, oyunu planlama, uygulama ve değerlendirmede yaşadıkları ve ihtiyaçları irdelenmiştir.

Bulgular ışığında okul öncesi öğretmenleri rehberli oyun sürecinde; çoğunlukla yönlendirme yaptıklarını, sorun odaklı olarak oyunlara müdahale ettikleri ve destek sağladıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin rehberli oyun kavramına ilişkin bilgilerinin yeterince olmadığı ve oyun türleri bağlamında konumlandırılmasına yönelik farkındalıklarının oluşmadığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun tanımlamaları konusunda çelişkili tutum ve uygulamalara sahip olduklarını görülmektedir (Fesseha & Pyle, 2016). Öğretmenler oyunun önemini ve çocuğa ait bir kavram olarak ifade etmekle birlikte uygulamalarında yetişkinin yönlendirdiği ve baskın olduğunu da ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin oyuna ilişkin söylemleri ile uygulamaları arasındaki farkın sınıfın fiziki özellikleri, materyal eksiklikleri, okul yönetiminin tutumu, diğer sınıflardaki öğretmenlerle olan ilişkiler, ailelerin beklentileri, öğretmenin farkındalığı ve önceki olumsuz deneyimlerinin belirleyici olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler rehberli oyunda kontrol odağının çocuk ve öğretmen arasında paylaşıldığını belirtmektedirler ve bu rollerin dağılımında baskın bir tarafın öne çıkmadığı görülmektedir. 4-5 yaş aralığındaki çocukları için oyun temelli öğrenmeyi ele alan 168 çalışmanın analiz edildiği çalışma sonuçlarına göre, gelişimsel öğrenmeye odaklanan araştırmalar serbest oyun kullanımını ve pasif bir öğretmen rolünü desteklerken akademik öğrenmeye odaklanan araştırmalar öğretmenin aktif bir oyun rolünü yerine getirdiği, öğretmen tarafından yönlendirilen ve karşılıklı olarak yönlendirilen oyunu desteklemektedir (Pyle ve diğerleri, 2017).

Öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışında oyunu nasıl kullandıklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda katılımcı olan okul öncesi öğretmenlerinin çoğu sınıf içinde oyunu öğretim amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yapılandırılmış etkinlikleri oyun temelli yaptıklarını, oyunlaştırdıklarını ifade etmeleri oyunu eğitimde yöntem veya bir araç olarak değil çocukların eğlenmesi, kazanım ve göstergelere ulaşma, gelişimini destekleme, rahatlamaları veya serbest oyunda kendi kendine öğrenmenin gerçekleşmesi için kullandıkları varsayılabilir. Öğretmenler oyunun öğretimsel süreçleri desteklemek için en iyi araç olduğunu belirtmekle birlikte oyunu birçok etkinlikle bütünleştirerek kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda oyunu "eğlence" olarak gördüklerini ve bu nedenle oyunu etkinlikleri ile bütünleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu görüş öğretmenlerin oyunu eğitimsel bir araç veya

yöntem olarak değil eğlenceli bir aktivite olarak gördüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde oyunu çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf dışında oyunu kullanım amaçlarına bakıldığında; eğlence, motor gelişimi destekleme ve sosyalleşmenin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında bulgular öğretmenlerin yapılandırılmamış, doğa temelli ve hareketli etkinliklere öncelik verdiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretimsel süreçleri desteklemede oyunu, sınıf içinde sınıf dışına göre daha çok kullandıkları söylenebilir. Sandberg ve Pramling-Samuelsson (2005) kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin oyunu algılama ve deneyimleme biçimlerini inceledikleri araştırmada tüm okul öncesi öğretmenlerinin oyun ve açık hava oyunları için ilham verici ortamlar oluşturmanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde öğrenme merkezlerini işe koşmalarının çocukların dikkatlerini dağıtacak etmenlerin daha az olmasının etkili olduğu da düşünülebilir. Serbest oyun bağlamında düşünüldüğünde sınıf dışında çocukların keşif yapmaları ve hareket becerileri geliştirmeye yönelik daha çok imkânın bulunması önemli bir etken olarak görülebilir. Akpınar ve Kandır (2022) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin açık hava etkinliklerine 30-60 dakika aralığında yer verdikleri ve bu süreci hem yapılandırılmış etkinlik hem de serbest oyun zamanı olarak yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf dışında kurallı oyuna karşı daha çok serbest oyunu tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin oyun sürecindeki rollerine bakıldığında, işlevsel rollerde yönetici, kolaylaştırıcı rollerde yönlendirici ve oyuna dahil olma sürecinde ise gözlemci rolü ön plana çıkmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri yapılan bir çalışmada öğretmenler oyun sürecinde değerlendirici rolünü ve çocukların öğrenme merkezlerinde oyun sürecinde iken ortam düzenleme rolünü en çok kullandıkları görülmüştür (Kurt, 2022). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun sürecinde kendilerini planlayıcı, gözlemci, destekleyen, oyun yönlendirici ve katılımcı rollerinde gördüklerini belirtmişlerdir (Ünal ve diğerleri, 2017). Okul öncesi eğitim kurumunda yapılan başka bir çalışmada öğretmenlerin oyun sürecinde daha çok etkinlik hazırladıkları, evrak işleriyle uğraştıklarını belirtmişlerdir. Bu sınıflarda eğitim alan çocukların görüşleri incelendiğinde öğretmenlerinin kendileriyle oynadığını ve oyun sürecinde gözlemlediğini belirten çocuk sayısı oldukça az durumdadır (Tuğrul ve diğerleri, 2014). Öğretmenlerin çoğu çocukların kendi oyunlarını planlamada sorun yaşamadığını belirtmişlerdir. Bu durumda sorun yaşayan çocukların okulun açıldığı aylarda olduğu belirtilmiştir. Bu sorunun oluşmasında okula yeni başlayan çocukların okula uyum sağlamada yaşadıkları zorlukların etki edebileceği düşünülmektedir. Öğretmenler çocukların gruba dahil olma, plan yapamama, rol dağılımını yapamama, oyun kurallarına uyma ve oyunu sürdürmede sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sorun durumlarında oyunlarına müdahale etme, oyunlarını destekleme, oyunlarına girme, çocukları gruba entegre etme davranışlarında bulunarak çözüm sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Türkiye ve ABD’de yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının kıyaslanarak incelendiği çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanının başlatılmasında her iki ülkede de daha çok rehber rolünün üstlenildiği görülmüştür. Türkiye’de öğretmenlerin çocukları merkeze yönlendirme, oyun kurallarını açıklama ve istedikleri oyunları oynayabilecekleri konularında, ABD’deki öğretmenlerin ise çocuklarla bahçeye çıkma, merkezleri belirlemede yardım etme, oyunlarında denemeler gerçekleştirme ve materyallerle oynama konularında sohbet etmede rehberlik yaptıkları görülmektedir (Aksoy, 2021).

Öğretmenler çocukların oyunlarını geliştirme ve zenginleştirme sürecinde öğrenme ortamına yeni materyaller getirerek ve materyalleri farklı sunarak öğrenme ortamını zenginleştirdiklerini söylemektedirler. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerinde yaşamış oldukları sorunların incelendiği bir çalışmada çocukların problem davranışlar sergilemesi, hep aynı merkezde oynamak istemesi, sınıf yönetimi sorunları ve alan kısıtlılığı olarak belirtilmiştir (Aysu & Aral, 2016). Öğrenme merkezlerine yönelik olarak yapılan diğer bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukları öğrenme merkezlerine yönlendirdikleri ama çocuklara seçim olanağı sunmadıkları ve öğrenme sürecine ilişkin planlamalar için destek olmadıkları ifade edilmiştir (Günay Bilaloğlu ve diğerleri, 2022). Öğretmenler oyunu çocukların öğrenmesinde bir araç olarak öğretimsel süreçte aktif ve etkin olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler oyunu eğlenceli ve kalıcılığı artıran bir öğretim aracı olarak kullandıklarını söylemektedirler. Öğretmenler oyunu kavram öğretimi sürecinde ve kazanım ve göstergelere ulaşmada öğrenme aracı olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Adak Özdemir ve Ramazan’ın (2014) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyunu öğrenme ve gelişime etki etme,



çocuğun potansiyelini ve kendini özgürce yansıtma ortamı, eğlenceli olma ve yaşama hazırlık olarak tanımladıkları görülmektedir. Diğer bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyunu öğrenme, deneyimleme, eğlenme, zaman geçirme, rahatlatma, kendini gerçekleştirme, ifade etme, gelişimi destekleme aracı olarak ifade etmişlerdir (Ünal ve diğerleri, 2017). Öğretmenlerin sınıflarında çocukların öğrenmesi bağlamında oyunu tercih etme süreçlerinde kişisel ve sistemsel bağlamların etkili olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun temelli uygulama tercihlerini örgütsel (öğretimsel liderlik ve meslektaşlara güven) ve bireysel (öz yeterlilik) faktörlerin etkilediği bulunmuştur (Yin ve diğerleri, 2022). Keung ve Cheung (2019) öğretmenlerin oyun temelli öğrenme anlayışlarında öğretmenin yeterlik inançları ana rolde yer alırken yöneticinin liderliği ve meslektaşlarına olan güvenin yardımcı rolde yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin oyuna dayalı öğrenme süreçlerini uygulamada politika zorunlulukları ve müfredatla ilgili kaygılar, ebeveyn tutumları ve inançları, öğretmen eğitimi ve nitelikleri, akran baskısı, yapısal zorluklar ve çocukların özellikleri olmak üzere temelde altı başlıkta zorluk ve engellerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır (Bubikova-Moan ve diğerleri, 2019).

Öğretmenler rehberli oyun sürecinde planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinden en çok sorunu uygulamada yaşamaktadırlar. Burada dikkat çeken sorunlar; oyuna katılım sorunları, yarışmalı oyunlar, sınıf mevcudundan kaynaklanan sorunlar olarak göze çarpmaktadır. Planlama sürecinde plan yazma ve çocukların ilgisini çekecek etkinlik oluşturmada sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Değerlendirme sürecinde öne çıkan sorun ise değerlendirme sürecinin yapılamaması ve yazılmamasıdır. Kadim'in (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre oyun etkinliklerini planlama ve uygulama süreçlerinin mesleki öz-yeterlilikleri anlamlı düzeyde farklılık göstermemekle birlikte değerlendirme süreci anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir.

Öğretmenlerin rehberli oyun sürecine ilişkin ihtiyaç duydukları durumlar sırayla planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri olarak ifade edilmiştir. Herhangi bir desteğe ihtiyacım yok diyen bir öğretmen bulunmaktadır. Eğitimsel destek boyutunda farklı yöntem ve stratejiler konusunda destek talepleri dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra öğretmenler yeni oyunlar, farklı materyal kullanımı ve yaratıcı etkinlikler için desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Yönetimsel süreçlere yönelik ihtiyaçlar incelendiğinde yardımcı personel, fiziksel ortam, materyal ve sınıf mevcudunun azaltılması belirtilmektedir. Öğretmenlerin belirttikleri bu durumlar okulun imkanları ile sağlanabilecek durumlardır. Bir öğretmen dışında öğretmenlerin hepsi kendilerine oyun sürecine yönelik olarak verilecek desteklerin yüz yüze ve uygulamalı olarak sunulmasını istemektedirler. Covid-19 pandemisi nedeniyle eğitim-öğretim sürecinin büyük bir kısmının uzaktan öğretim sistemi odaklı olarak sürdürülmesi sonucu öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olumsuz tutuma sahip oldukları düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler oyunun özüne ilişkin olarak aktif katılımın olması gerektiğini düşündüğü için yüz yüze ve uygulamalı bir destek sunulmasını tercih ettiği değerlendirilmektedir.

### Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "Rehberli Oyun Görüşme Formu" ndaki soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler araştırmanın amacına ve alt amaçlarına yönelik sorularla ve yapılan analizlerle sınırlıdır. Çalışmanın diğer bir sınırlılığı ise araştırmaya katılan 25 okul öncesi öğretmenin deneyimleri ve söylemleri dahilinde olmasıdır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak oyunun öğretim aracı olarak kullanılmasında önemli bir yere sahip olduğunun öğretmenler tarafından kabul edildiğini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin bu süreçte birtakım zorluklar ve kararsızlıklar yaşadığı görülmektedir. Burada temel olarak öğretmenler, oyunun özünü bozma öğretimsel süreçlere entegre etmede zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca oyun sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde de zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Özellikle öğretim aracı olarak oyunun kullanılması, diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi, oyun sürecinin zenginleştirilmesi, öğretmenin oyundaki rollerinin belirginleştirilmesine yönelik eğitim süreçlerinin sunulması gerekmektedir. Ayrıca öğrenme merkezlerinin oluşturulması, düzenlenmesi ve zenginleştirilmesi sağlanarak oyun sürecine katkı sağlayan yapıda sürdürülmesi için gerekli bilgi, beceri ve kaynak sağlanmalıdır. Millî Eğitim

Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında oyun sürecinin geliştirilmesini sağlayacak eğitim, proje, seminer, atölye gibi faaliyetlerle öğretmenlerin bilgi, beceri ve farkındalıklarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında oyunu kullanimlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda farklı değişkenlerle ve veri toplama araçları kullanılarak eğitim sürecindeki yansımaları incelenebilir.

### Yazarların Beyanı

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Etik Kurul Kararı:** Çalışmanın etik kurul izni Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurulu Başkanlığı'nın 28.09.2022 tarih 00002422493 sayılı kararı ile yapılmıştır.

**Çatışma beyanı:** Yazarlar arasında veya diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Destek ve teşekkür:** Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerimize ve okul yöneticilerimize teşekkür ederiz.

### Kaynaklar

- Adak Özdemir, A., & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, 298-308.
- Akbayrak, N., & Kuru, N. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2, 239-258. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171240>
- Akpınar, Ü., & Kandır, A. (2022). Investigation of preschool teachers' views on outdoor play activities. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 235-245. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.02.23>
- Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışların öğretmen rolleri ve çocuk katılım modeli bağlamında değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 369-392. <https://doi.org/10.16986/HUIE.202005798>
- Aktan-Erciyes, A., & Gökşun, T. (2023). Early parental causal language input predicts children's later causal verb understanding. *Journal of Child Language*, 50(1), 177-197. <https://doi.org/10.1017/s0305000921000805>
- Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. YA-PA.
- Aysu, B., & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Bidarra, G., Vaz Rebelo, P., Thiel, O., Alferes, V., Silva, I., Barreira, C., Santos, A., Almeida, J., Machado, I., Conceição, A., Bartolleti, C., Ferrini, F., Josephson, J., & Kostova, N. (2020). Guided play: from instructions to creativity when constructing automata. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 221-228. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1832>
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF). (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. UNICEF.
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2019.1678717>
- Cai, L., Wu, D., Zhou, J., & Li, H. (2022). Theme-based block play intervention facilitates Chinese preschoolers' language development: A quasi-experiment. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.741113>
- Casey, B. M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J. E., Samper, A., & Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*, 26(3), 269-309. <https://doi.org/10.1080/07370000802177177>
- Cavanaugh, D. M., Clemence, K. J., Teale, M. M., Rule, A. C., & Montgomery, S. E. (2017). Kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 831-843. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0832-8>
- Cooper, P. (2014). From the Editor: Challenges to guiding the teacher of guided play. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(4), 293-296. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.969096>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

- Critten, V., Hagon, H., & Messer, D. (2022). Can pre-school children learn programming and coding through guided play activities? A case study in computational thinking. *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 969-981. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01236-8>
- Çalışandemir, F. (2014). Oyun ve özellikleri. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış içinde* (2-14). Pegem Akademi.
- Çetinkaya, E., & Öğretir Özçelik, A. D. (2023). *Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının 5 yaş çocuklarının duygusal yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Tam Metin Bildiri] Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Durualp, E. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2735.6644>
- Eason, S. H., & Ramani, G. B. (2020). Parent-child math talk about fractions during formal learning and guided play activities. *Child Development*, 91(2), 546-562. <https://doi.org/10.1111/cdev.13199>
- Efe Kendüzler, S. (2023). *Eğitsel oyun, matematik merkezinde oyun ve dijital oyunun çocukların matematik ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Erbil Kaya, Ö. M., Yalçın, V., Kimzan, İ., & Avar, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açıları ve uygulamaya yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (27), 800-834. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.303240>
- Fesseha, E., & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105>
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, 42, 53-60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Gardner-Neblett, N., Holochwost, S. J., Gallagher, K. C., Iruka, I. U., Odom, S. L., & Pungello, E. P. (2016, Mart 4). *Guided versus independent play: Which better sustains attention among infants and toddlers?* Society for Research on Educational Effectiveness. Washington. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567230.pdf>
- Gawthorpe, A., & Campbell Davidson, K. (2023). Active learners in numeracy: implementing guided play for early numeracy learning. *Research in Teacher Education*, 13(1), 13-20. <https://doi.org/10.15123/ucl.8w731>
- Gözalan, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 115-121. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.12328>
- Graue, B. (2009). Reimagining kindergarten: Restoring a developmental approach when accountability demands are pushing formal instruction on the youngest learners. *School Administrator*. 66(10), 10-15.
- Günay Bilaloğlu, R., Eti, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve oyun zamanına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 151-175. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.772047>
- Hadley, E. B., & Dickinson, D. K. (2019). Cues for word-learning during shared book-reading and guided play in preschool. *Journal of Child Language*, 46(6), 1202-1227. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000552>
- Hanline, M. F. (1999). Developing a preschool play-based curriculum. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(3), 289-305. <https://doi.org/10.1080/103491299100515>
- Henniger, M. L. (2009). *Teaching young children: An introduction*. Merrill/Pearson.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L., & Singer, D (2009). *A Mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. Oxford University Press.
- İlgaz, H., Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M. (2018). Making the Case for Playful Learning. Fleeer, M.& van Oers, B. (Ed.) *International Handbook of Early Childhood Education içinde* (ss. 1245-1263). Springer.
- Jemutai, S., & Webb, P. (2019). Effects of a 6 brick duplo block guided play intervention on pre-literate learners' visual perception [Academic Journal Report]. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), 1-8.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Keung, C. P. C., & Cheung, A. C. K. (2019). Towards holistic supporting of play-based learning implementation in kindergartens: A mixed method study. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 627-640. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00956-2>
- Kurt, Ş. H. (2022). Okul öncesi sınıflarında oyun zamanı: Öğretmen ve çocuğun başlattığı etkileşimler bağlamında öğretmen rolleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 176-192. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1114130>
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: An observational study and design intervention. *Children Youth and Environments*, 18(2), 36-63.

- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14-19. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.14>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Miller, P. H. (2002). *Theories of developmental psychology*. Worth Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB.
- Nakawa, N. (2020). Proposing and modifying guided play on shapes in mathematics teaching and learning for Zambian preschool children. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.802>
- Palma, M., Pereira, B., & Valentini, N. (2014). Guided play and free play in an enriched environment: Impact on motor development. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20, 177-185. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742014000200007>
- Petersson, J., & Weldemariam, K. (2022). Prime time in preschool through teacher-guided play with rectangular numbers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(4), 714-728. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1910561>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Ramani, G. B., Zippert, E., Schweitzer, S., & Pan, S. (2014). Preschool children's joint block building during a guided play activity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 326-336. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.05.005>
- Rice, L. (2009). Playful Learning. *Journal for Education in the Built Environment*, 4(2), 94-108. <https://doi.org/10.11120/jebe.2009.04020094>
- Roessingh, H., & Bence, M. (2018). Guided physical play in kindergarten. *Education Canada*. 58(1), 8-11. <https://www.edcan.ca/articles/guided-physical-play-kindergarten/>
- Sandberg, A., & Pramling-Samuelsson, I. (2005). An interview study of gender difference in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 297-305. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-4400-x>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162-1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Strauss, A. M., & Bipath, K. (2020). Expanding vocabulary and sight word growth through guided play in a pre-primary classroom. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.738>
- Toraman Türk, S. (2023). Nitel araştırmalar ve eylem araştırmaları: Hangi desen ne zaman, neden ve nasıl kullanılır? S. Toraman Türk (Ed.), *Sosyal bilimlerde nitel araştırmalar ve eylem araştırmaları: Yaklaşımlar, yeni arayışlar ve uygulamalar* içinde (1-19). Pegem Akademi.
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.010>
- Toub, T. S., Rajan, V., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2016). Guided play: A solution to the play versus discovery learning dichotomy. D. B. Berch & D. C. Geary (Ed.), *Evolutionary perspectives on child development and education* içinde. (pp. 117-141). Springer International Publishing/Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-0_5)
- Tsao, Y. (2008). Using guided play to enhance children's conversation, creativity and competence in literacy. *Education 3-13*, 128, 515-520.
- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G., & Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Ünal, F., Kök, E., & Pınar, Y. (2017). Öğretmenlerin penceresinden oyun ve eğitim programlarında oyuna yer verme durumları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 731-746.
- Veraksa, N., Pramling Samuelsson, I., & Colliver, Y. (2022). Editorial: Early child development in play and education: A cultural-historical paradigm [Editorial]. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968473>
- VVOB. (2019). *Putting SDG 4 into Practice: learning through play*. VVOB. [https://www.vvob.org/sites/belgium/files/2018\\_vvob\\_technical-brief\\_learning-through-play\\_web.pdf](https://www.vvob.org/sites/belgium/files/2018_vvob_technical-brief_learning-through-play_web.pdf)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy [Academic Journal Report]. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education [Academic Journal Report]. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13. <https://doi.org/10.1177/0031721715583955>

- Weisberg, D., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Kittredge, A., & Klahr, D. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25, 177-182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2 ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446280393>
- Yin, H., Keung, C. P. C., & Tam, W. W. Y. (2022). What facilitates kindergarten teachers' intentions to implement play-based learning? *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 555-566. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01176-3>
- Yu, Y., Shafto, P., Bonawitz, E., Yang, S. C., Golinkoff, R. M., Corriveau, K. H., Hirsh-Pasek, K., & Xu, F. (2018). The theoretical and methodological opportunities afforded by guided play with young children. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01152>
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum [Review]. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>
- Zosh, J. M., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*. LEGO Fonden. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16823.01447>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Play is an activity for children and a tool that facilitates learning for educators. Children learn best through play as it provides a learning context (Cavanaugh et al., 2017). Although the relationship between play and learning has been established, research has been stuck between free play and play-based activities. However, it is emphasised that different types of play should not be perceived as separate and incompatible, but rather as complementary (Pyle, A., & Danniels, 2017). Zosh et al. (2017) defined play on a continuum ranging from free play to direct instruction-based practices. This definition provides an essential roadmap for positioning the place of guided play and clarifying its characteristics. The continuum line is positioned as free play, guided play, games, and direct instruction.

Early childhood is an essential period for developing children's academic skills. Adult support plays a vital role in the acquisition of these skills. This study aimed to determine how early childhood teachers use guided play in the context of learning, what they do, and what roles they assume. For this purpose, the following sub-problems were formed to determine the opinions of preschool teachers on guided play, to learn what they do in the implementation process, and to determine their needs regarding the guided play process.

1. What are preschool teachers' opinions on "guided play"?
2. How do preschool teachers use "play" in education?
3. How do preschool teachers define their "roles in play"?
4. What do preschool teachers do to develop, enrich, and expand children's play?
5. What do preschool teachers do in the guided play process?
6. What problems do preschool teachers experience during the guided play process?
7. What do preschool teachers need in the guided play process?

### Method

This study was designed as a case study, one of the qualitative research types, to determine the opinions of preschool teachers about guided play, to determine the planning and implementation process, and to identify their needs related to it. The case study was used to obtain in-depth information about how teachers use guided play in children's learning in their classrooms and their practices in this process.

The research study group consisted of 25 volunteer preschool teachers working in preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education in the central districts of Antalya province, which were determined using the criterion sampling method. In the selection of the teachers in the study group, three criteria were determined: a) working in a public or private preschool education institution affiliated with MoNE, b) working in the age group of 48 months and above, and c) having different professional experiences (1-10 years / 11 years and above)—fifteen teachers in the study group work in public and 10 in private institutions. Fifteen teachers have 11 years or more of professional experience, and 10 have 1-10 years of professional experience. Eleven teachers work in classes with children between 48-60 months, and 14 work with children aged 61 months and above. Twenty-four teachers are female; one is male, and the average class size is 18.

### Results

In light of the findings, preschool teachers stated that they mostly provide guidance, intervene in problem-oriented plays, and support the guided play process. However, the teachers do not have enough knowledge about the concept of guided play and are not aware of its positioning in the context of play types.

In line with the research findings, most of the participating preschool teachers stated that they use play for teaching purposes in the classroom. It can be assumed that teachers use play not as a method or a tool in

education but for children to have fun, reach achievements and indicators, support their development, relax, or realize self-learning in free play. Although teachers stated that play is the best tool to support instructional processes, they also used play by integrating it with many activities. When we look at the roles of teachers in the play process, the role of the director in the functional roles, the role of the facilitator in the facilitating roles, and the role of the observer in the process of involvement in the play come to the fore. In developing and enriching children's plays, teachers say that they enrich the learning environment by bringing new materials to the learning environment and presenting the materials differently. Teachers experience the most problems in the guided play process in the planning, implementation, and evaluation processes. The problems that stand out here are participation problems, play competitions, and problems arising from class size. The situations that teachers need regarding the guided play process were expressed as planning, implementation, and evaluation processes, respectively.

### **Conclusion**

Based on the research results, it is seen that teachers accept that play has an important place when it comes to using it as a teaching tool. However, it is seen that teachers experience some difficulties and indecisions in this process. Basically, teachers have difficulties integrating the essence of the play into instructional processes. It is also seen that they need help in planning, implementing, and evaluating the play process. In particular, it is necessary to provide training processes for using play as a teaching tool, integrating it with other activities, enriching the play process, and clarifying the roles of the teacher in the play. In addition, the necessary knowledge, skills, and resources should be provided to maintain the learning centers in a structure that contributes to the play process by creating, arranging, and enriching them.