



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

REHBERLİ OYUN ÖĞRETMEN DESTEK PROGRAMINA YÖNELİK OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Muhsin YÖRÜK

Doktora Tezi

Ankara, 2024



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitim Programı

REHBERLİ OYUN ÖĞRETMEN DESTEK PROGRAMINA YÖNELİK OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞ VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS AND PRACTICES
REGARDING THE GUIDED PLAY TEACHER SUPPORT PROGRAM

Muhsin YÖRÜK

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Muhsin YÖRÜK' ün hazırladığı “Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Belma TUĞRUL

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Menekşe BOZ

İmza

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Neslihan AVCI

İmza

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Aysel ÇOBAN

İmza

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 14 / 06 / 2024 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Oyun özünde barındırdığı merak, seçim, özgürlük, keşif gibi bileşenleri ile çocuğun dünyayı anlaması, yorumlaması ve ifade etmesinde önemli bir araçtır. Çocuğun doğumundan itibaren deneyimlediği oyunu öğrenmeyle etkili bir şekilde birleştiren rehberli oyun eğlenceli bir ara yol sunmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programına (RODEP) ilişkin öğretmen görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesidir. Bu amaçla bu araştırmanın modeli durum çalışmasıdır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Kepez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okul öncesi eğitim kurumlarına görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 6 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri görüşmeler, doğrudan gözlemler ve saha notları ile toplanmıştır. Araştırmada görüşmeler “Oyun Görüşme Formu”, “Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler” ve “Program Değerlendirme Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Doğrudan gözlemler “Gözlem Formu” ile toplanmıştır. Saha notları ise “Araştırmacı Günlüğü” ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin oyunu öğretim aracı olarak kullanma ve rehberli oyun uygulamalarına ilişkin olarak söylem ve uygulamalarında ilerlemeler meydana gelmiştir. Program öncesinde öğretmenler daha çok geleneksel yaklaşımlara ait uygulamaları kullandıklarını ifade ederken program sonrasında çocuk merkezli, oyun yoluyla öğrenme ve rehberli oyuna ilişkin ifadelerinin arttığı görülmüştür. Öğretmenler oyun sürecine ilişkin uygulama stratejilerinde programın olumlu yönde katkılarının olduğunu belirtmektedirler. Gözlemler yoluyla öğretmenlerin programdaki rehberli oyuna yönelik stratejileri uyguladıkları, ilerlemelerin olduğu ve öğretmenlerin oyun uygulamalarına yansıdığı belirlenmiştir. RODEP’ e ilişkin öğretmenler, programı ve uygulama süreçlerini başarılı bulduklarını, uygulamalarına yansıttıklarını ve programın uygulanabilir yapıda olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: rehberli oyun, oyun yoluyla öğrenme, okul öncesi, öğretmen görüşleri

Abstract

Play is an important tool for children to understand, interpret and express the world with its components such as curiosity, choice, freedom and exploration. Guided play, which effectively combines play, which children experience from birth, with learning, offers a fun intermediate path. The main purpose of this study is to examine teachers' views and experiences regarding the Guided Play Teacher Support Program (RODEP) developed for preschool teachers. For this purpose, the model of this study is a case study. In the study, holistic single case design, which is one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 6 preschool teachers working in a preschool education institution affiliated to the Ministry of National Education in Kepez district of Antalya province and determined by purposeful sampling method. The data were collected through interviews, direct observations and field notes. In the study, interviews were collected with "Play Interview Form", "Short Stories for Guided Play" and "Program Evaluation Interview Form". Direct observations were collected with the "Observation Form". Field notes were collected with the "Researcher Diary". The data of the study were analyzed by content analysis method. According to the results of the analysis, there have been improvements in teachers' discourses and practices regarding the use of play as a teaching tool and guided play practices. Before the program, teachers stated that they mostly used practices belonging to traditional approaches, while after the program, it was seen that their statements about child-centered, learning through play and guided play increased. Through observations, it was determined that teachers applied the strategies for guided play in the program, that there was progress and that it was reflected in teachers' play practices. Regarding RODEP, teachers stated that they found the program and implementation processes successful, that they reflected them to their practices and that the program was applicable.

Keywords: guided play, learning through play, preschool, teacher views

Teşekkür

Tez sürecinin başından sonuna kadar her an desteğini sunan, akademik gelişimime sayısız katkı sağlayan, önerileri ile bana ufuk açan değerli danışmanım Doç. Dr. Menekşe BOZ' a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez izleme kurulunda yer alarak görüş ve önerileri ile her zaman desteklerini sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Belma TUĞRUL ve Prof. Dr. Aysel ÇOBAN' a teşekkür ederim. Çalışmamın yürütülmesinde katkı sağlayan okul müdürü ve öğretmenlere destekleri için her birine ayrı ayrı teşekkür ederim. Bu süreçte görüş, öneri ve motivasyon desteği sunan arkadaşlarıma minnettarım. Doktora sürecimde olduğu kadar yaşamımın her anında yanımda olan, desteklerini esirgemeyen aileme minnettarlığımı sunmak isterim. Son teşekkürüm yaşamıma anlam katan, motivasyon kaynağım ve sahip olduğum en değerli varlık olan oğlum Deniz Halil YÖRÜK' e. Hepiniz iyi ki varsınız...

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	10
Sayıltılar.....	10
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Oyun.....	13
Oyun Türleri.....	15
Oyun Yoluyla Öğrenme.....	17
Eğlenceli Öğrenme (Playful Learning).....	20
Serbest Oyun (Free Play).....	25
Kurallı Oyunlar (Games).....	26
Doğrudan Öğretim.....	27
Rehberli Oyunun Felsefi Temelleri.....	28
Yapılandırmacı Yaklaşım.....	29
Lev Semyonovich Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı.....	29
Gelişime Uygun Uygulamalar.....	31

Rehberli Oyun	33
Rehberli Oyun Sürecinde Öğretmenin Rolü	39
Rehberli Oyunda Çocuğun Rolü	45
İlgili Araştırmalar	48
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	48
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	50
Bölüm 3 Yöntem.....	59
Araştırmanın Türü	59
Araştırmanın Çalışma Grubu	60
Araştırma Bağlamının Özellikleri.....	61
Araştırmacının Rolü	62
Veri Toplama Süreci.....	63
Veri Toplama Araçları	65
Verilerin Analizi	82
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	86
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	146
Sonuçlar.....	146
Öneriler	148
Kaynaklar	150
EK-A: Gönüllü Katılım Bilgi Formu (Öğretmen)	169
EK-B: Gönüllü Katılım Bilgi Formu (Ebeveyn İzni).....	171
EK-C: Öğretmen Bilgi Formu.....	173
EK-D: Oyun Görüşme Formu (Örnek Maddeler)	174
EK-E: Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler (Vignetteler).....	175
EK-F: Gözlem Formu (Örnek Maddeler)	177
EK-G: Program Değerlendirme Görüşme Formu (Örnek Maddeler)	178
EK-H: Araştırmacı Günlüğü.....	179

EK-I: Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı (Örnek Etkinlikler)	180
EK-İ: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	181
EK-J: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	182
EK-K: Etik Beyanı	183
EK-L: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	184
EK-M: Thesis/Dissertation Originality Report	185
EK-N: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	186



Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Oyun Kuramları Temelli Sınıflandırma</i>	16
Tablo 2 <i>Eğlenceli Öğrenmenin Özellikleri</i>	23
Tablo 3 <i>Çocuk ve Yetişkin Bağlamında Oyun Türleri</i>	26
Tablo 4 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	61
Tablo 5 <i>Araştırmanın Temel Uygulama Basamakları</i>	65
Tablo 6 <i>Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programına Yönelik İhtiyaç Analizi Sonuçları</i>	73
Tablo 7 <i>Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının Kazanım ve Gösterge Sayılarının Konulara Göre Dağılımı</i>	77
Tablo 8 <i>Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının Modül ve İçerikleri</i>	78
Tablo 9 <i>Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının (Rodep) Uygulama Süreci</i>	79
Tablo 11 <i>Öğretmenlerin Çocuğun Başlattığı Rehberli Oyun Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri</i>	87
Tablo 12 <i>Öğretmenlerin Öğretmenin Başlattığı Rehberli Oyun Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri</i>	89
Tablo 13 <i>Öğretmenlerin Rehberli Oyunda Soru Sorma Süreci Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri</i>	90
Tablo 14 <i>Öğretmenlerin Oyun Yoluyla Öğrenme Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri</i>	92
Tablo 15 <i>Öğretmenlerin Rehberli Oyun Planlama Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri</i>	94
Tablo 16 <i>Öğretmenlerin Öğretim Sürecini Genişletme ve Zenginleştirme Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri</i>	95
Tablo 17 <i>Öğretmenlerin Rehberli Oyunda Öğretmen Desteği Sağlama Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri</i>	97
Tablo 18 <i>Öğretmenlerin Rehberli Oyunda Eğitim Ortamının Düzenlenmesi Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri</i>	98
Tablo 19 <i>Öğretmenlerin Çocuğun Öğrenmesini Kolaylaştırmalarına İlişkin Görüşleri</i>	101
Tablo 20 <i>Öğretmenlerin Desteğe Karar Vermeye İlişkin Görüşleri</i>	103
Tablo 21 <i>Öğretmenlerin Oyunu Kullanma Amaçlarına İlişkin Görüşleri</i>	105

Tablo 22 Öğretmenlerin Gelişim ve Öğrenmeyi Desteklemede Oyunu Kullanmalarına İlişkin Görüşleri	107
Tablo 23 Öğretmenlerin Oyunda Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	109
Tablo 24 Öğretmenlerin Oyunda Çocukla Etkileşim Kurmalarına İlişkin Görüşleri	111
Tablo 25 Öğretmenlerin Çocukların Oyundaki Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	113
Tablo 26 Öğretmenlerin Rehberli Oyuna İlişkin Görüşleri.....	115
Tablo 27 Ö.1 ve Ö.2 Kodlu Öğretmenlerin Sınıflarında Yapılan Gözlemlerin Sıklığına İlişkin Tablo	132



Şekiller Dizini

Şekil 1 Taba Tyler Program Geliştirme Modeli.....	72
Şekil 2 Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının Temel Bileşenleri	74
Şekil 3 Öğretmenlerin Gelişim ve Öğrenmeyi Desteklemede Oyun Kullanıma Yönelik Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	107
Şekil 9 Ö.1 Kodlu Öğretmene Ait Sınıf İçin Gözlem Sonuçları.....	133
Şekil 10 Ö.2 Kodlu Öğretmene Ait Sınıf İçin Gözlem Sonuçları.....	134
Şekil 4 Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	136
Şekil 5 Öğretmenlerin Programdan Beklentilerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	137
Şekil 6 Öğretmenlerin Programın Katkılarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	139
Şekil 7 Öğretmenlerin Programın Uygulanma Sürecine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	140
Şekil 8 Öğretmenlerin Programın Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	141

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AG: Araştırmacı Günlüğü

DEC: Division of Early Childhood

GF: Gözlem Formu

GUU: Gelişime Uygun Uygulamalar

KH: Kısa Hikayeler

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PODGF: Program Değerlendirme Görüşme Formu

RODEP: Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı

OGF: Oyun Görüşme Formu

ÖBF: Öğretmen Bilgi Formu

YGA: Yakınsak Gelişim Alanı

UNİCEF: United Nations Children's Fund

WHO: World Health Organization

Bölüm 1

Giriş

Oyun, çocuğun doğumundan itibaren dünyayı tanımak, anlamak ve yorumlamak için doğal olarak kullandığı en değerli keşif aracıdır. Çocuklar yaşamı boyunca kendisine eşlik eden bu araçla keyifli, anlamlı, etkileşimli, içsel ve derin öğrenmeler gerçekleştirir. Oyun, çocukların erken yaşlarda gelişimsel ve akademik ilerlemesinin tek yolu olmasa da öğrenme için vazgeçilmez bir bağlam sağlamaktadır (Kemple, 2017). Oyun; psikomotor beceriler (koşma, yürüme, zıplama vb.), bilişsel beceriler (problem çözme, kavram vb.), dil becerileri (konuşma, dinleme, ifade etme vb.) ve sosyal beceriler (iş birliği, kurallara uyma, paylaşma, sorumluluk vb.) konusunda bütünsel bir gelişim sağlar (Erbil Kaya ve diğerleri, 2017).

Oyunun gelişimsel öğrenme ve akademik öğrenme perspektifleri, desteklenen oyun türü ve öğretmen rolü açısından farklılık göstermektedir (Pyle ve diğerleri, 2017). Gelişimsel öğrenmeye odaklanan çalışmalar, serbest oyun kullanımı ve pasif öğretmen rolünü desteklemektedir. Akademik öğrenmeye odaklanan çalışmalarda ise öğretmenin oyunda aktif bir oyuncu rolünde olması gerektiğini vurgulanmaktadır. Oyunun tanımlanması ve sınıflandırılmasında; çevrenin yapılandırılma durumu, yetişkin-akran rolü, oyun ortamı, kuramsal altyapısı gibi farklı kriterler göz önünde bulundurulmaktadır. Bu bağlamda oyun, serbest oyundan doğrudan öğretim temelli uygulamalara kadar uzanan bir spektrum içinde değerlendirilebilir (Zosh ve diğerleri, 2017). Oyunun bir spektrum olarak düşünülmesi, çocukların oyun sevinci yaşadıkları ve oyun bağlamlarında akıl yürüttükleri bir oyun özünü korumamıza olanak sağlarken, oyunun çok farklı biçimler alabileceğini ve farklı fonksiyonlara hizmet edebileceğini kabul etmemizi sağlar (Abacı, 2015; Zosh ve diğerleri, 2018). Oyun temelinde eğlenmeyi barındırır. Oyun yoluyla öğrenme çatısı altında yer alan eğlenceli öğrenme (playful learning) olarak adlandırılan yaklaşımın özünde eğlenme vardır. Ancak öğrenme de bu süreçte eşlik eden ana bileşenlerdendir. Eğlenceli öğrenme serbest oyun ve rehberli oyunu aynı çatı altında barındırırken, doğrudan öğretim bu çatının dışında yer almaktadır (Zosh ve diğerleri, 2017). Doğrudan öğretim ve didaktik yaklaşımlar çocuğu

merkeze almaması ve eğlence yönünün eksik olması yönüyle eğlenceli öğrenmenin dışında konumlanmaktadır. Eğlenceli deneyimler, erken çocukluk dönemi için eşsiz bir bağlam sunmaktadır (Zosh ve diğerleri, 2017). Erken çocukluk döneminde yer alan çocukların gelişim özelliklerine odaklanan ve aynı zamanda oyunun temel dokusunu bozmayan rehberli oyun, bu çatının altında yer alan ara bir form olarak karşımıza çıkmaktadır. Rehberli oyun didaktik öğretiler (doğrudan öğretim) ve serbest oyun arasında yer alan keşif temelli bir yaklaşımdır (Golbeck, 2001).

Serbest oyun çocuğun kendi oluşturduğu ve kendi istekleri çerçevesinde anlamlandırdığı bir oyun türüdür. Çocuklar serbest oyunda konu, kural, rol, şartlar üzerinde tam kontrol sahibidir (Ilgaz ve diğerleri, 2018). Rehberli oyun ise oyun ile öğrenmenin kesişimde yer alarak, çocukların oyunlar aracılığıyla farkında olmadan, aktif ve eğlenerek öğrenmelerini genişletmelerini sağlamaktadır. Rehberli oyun, serbest oyunun çocuğa yönelik doğasını koruyarak, öğrenme hedefleri ile yetişkin desteğini birleştiren öğrenme deneyimlerini ifade eder (Weisberg ve diğerleri, 2016). Buna ek olarak rehberli oyunda, çocukların önceki bilgi ve deneyimlerine uygun bağlamlar üzerine bir yönlendirme söz konusudur (Hirsh-Pasek, 2009). Rehberli oyun, oyunun özgür ve neşeli yönlerini korur, ancak dengeli yetişkin desteği aracılığıyla öğrenme hedeflerine ek bir odak sağlar (Weisberg ve diğerleri, 2016). Rehberli oyun keşif ve öğrenme için fırsatlar sunmanın yanı sıra, eğlenceli aktiviteleri de içerir. Rehberli oyun erken çocukluk sınıflarında çocukları programa bağlayan ve öğrenmeyi teşvik eden oyun etkinliklerine dahil etmenin bir yolu olarak kullanılmaktadır (Ramani ve diğerleri, 2014). Rehberli oyun, oyunun keyifli ve güçlendirici doğasını gelişimsel olarak uygun ve Vygotsky tarafından temellendirilen yapı iskelesi ile birleştirir. Rehberli oyun; oyuna çocuğun liderlik ettiği, yetişkin rehberliği ile çocuğun kendi öğrenme ve keşif süreçlerini yönlendirdiği çocuk merkezli bir yaklaşımdır (Ilgaz ve diğerleri, 2018).

Oyun yoluyla öğrenme; oyunun değerinin tam olarak anlaşılamaması, öğretmenlerin oyun yoluyla öğrenme sürecini yürütmekte zorlanması, oyunla ilgili olmayan program ve

standartlar gibi sebepler nedeniyle birçok ülkenin erken çocukluk eğitim programına derinlemesine entegre edilememektedir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2018). Akademik gelişim için oyun temelli öğrenmenin savunucuları oyun temelli stratejilerin, belirlenmiş akademik hedefleri ilgi çekici ve gelişimsel olarak uygun bir şekilde öğretmek için kullanılabileceğini iddia etmektedir. Ayrıca bu perspektif, serbest oyunun tek başına akademik öğrenmeyi teşvik etmek için yetersiz olduğunu ve bu nedenle oyuna aktif öğretmen katılımını sağlamanın önemli olduğu anlayışını ifade etmektedir (Danniels & Pyle, 2018). Eğitimciler materyalleri dikkatlice seçseler bile, çocuklar akademik kavramları tek başlarına serbest oyun yoluyla öğrenemeyebilirler; bunun yanında öğretmen ile bazı etkileşimler gerekebilir (Hansen, 2018). Öğretmenlerin rehberli oyundaki rolleri okul öncesi çocukların performanslarının gelişmesinde önemli bir destek sağlayıcı olarak kabul edilir (Palma ve diğerleri, 2014). Son yıllarda alan yazında rehberli oyun bağlamındaki çalışmaların arttığı gözlenmektedir (Aktan-Erciyas & Göksun, 2023; Bidarra ve diğerleri, 2020; Cavanaugh ve diğerleri, 2017; Jemutai & Webb, 2019; Skene ve diğerleri, 2022; UNICEF, 2018; Zosh ve diğerleri, 2018). Ülkemizde ise rehberli oyun ile ilgili yapılan çalışmaların son yıllarda yapıldığı ancak yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Aktan-Erciyas & Göksun, 2023; Çetinkaya & Öğretir Özçelik, 2023; Efe Kendüzler, 2023). Bu kapsamda ülkemizde yapılan çalışmaların daha çok oyunun öğretim amaçlı kullanılması bağlamında temellendirilmektedir (Akbayrak & Kuru, 2017; Durualp, 2010; Erbil Kaya ve diğerleri, 2017; Gözalan & Koçak, 2014). Bu açıdan erken çocukluk döneminde yapılacak eğitimsel müdahalelerin, eğitim niteliğini artıracığı, öğretmenlerin oyun sürecindeki rollerini belirginleştirerek etkili bir eğitim ortamı oluşturacağı, öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimsel sürecin kalitesini artıracığı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın okul öncesi öğretmenlerinin eğitimsel uygulamalarına destek olacağı ön görülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde uygulayacağı rehberli oyun temelli uygulamalar, eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli bir destek sağlayacaktır. Ayrıca rehberli oyun ile ilgili öğretmenlerin bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik çalışmaların kısıtlılığı göz önüne alınarak çalışmayla alan yazına bu açıdan katkı sağlanacağı

düşünülmektedir. Bu nedenler doğrultusunda araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programına (RODEP) ilişkin öğretmen görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesidir.

Problem Durumu

Oyun oynama içgüdüsel bir davranış gibi çocuğun doğum anından itibaren başlattığı bir süreçtir. Çocuklar oyunda en doğal halinde oldukları için onları daha iyi tanımak ve anlamak için oyunlarını gözlemlemek en doğru yol olacaktır (Tuğrul, 2017). Oyun nesnelerle, akran ve yetişkinlerle, tek başına, işbirlikçi, fiziksel, hayali, serbest oyun gibi birçok formda gerçekleşebilir. Oyun çocukların işi olarak kabul edilir çünkü oyun çocukların bağımsız olarak oynamalarına ve başkalarıyla etkileşimde bulunmalarına olanak tanıyan, yeni bilgi ve beceriler kazandıkları bir araçtır (UNICEF, 2018). Özellikle erken çocukluk döneminin gelişimsel açıdan kritik yaşlar olduğu göz önüne alınırsa; oyunun da bu süreçteki rolü yadsınamayacak kadar etkilidir. Bu dönemdeki çocukların sosyo ekonomik şartlar, dezavantajlı durumlar, olumsuz koşullar vb. değişkenler nedeniyle oyun eksikliği yaşaması durumunda, ileride telafisi mümkün olmayacak kadar olumsuz deneyimler yaşamaları muhtemeldir. Her çocuk kendi benzersiz potansiyeline ulaşmayı hak etmektedir ve yetişkinler çocuğun gelişimini engelleyen faktörleri göz önünde bulundurarak onların oyun ile ilgili avantajlardan yararlanması için çalışmalar yapmalıdır (Ginsburg, 2007). Günümüz erken çocukluk eğitiminde oyunun yeri ve değerine ilişkin önem sıklıkla ifade edilmekle birlikte uygulama süreçlerinde birtakım sorunların yaşandığı görülmektedir. Ülkemizde rehberli oyun ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu ve yapılan çalışmaların daha çok oyunun eğitim faaliyetlerinde yöntem olarak kullanıldığı görülmektedir (Akbaşrak & Kuru, 2017; Durualp, 2010; Erbil Kaya ve diğerleri, 2017; Gözalan & Koçak, 2014). Ülkemizde oyunun çocukların gelişim ve öğrenmesi için etkin bir araç olduğu kabul edilmekle birlikte oyun yoluyla öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin deneysel ve teorik çalışmalar kısıtlıdır (Bulunuz, 2013).

Erken çocukluk döneminde eğitim planlamasındaki en büyük zorluklardan biri de küçük çocuklar için kaliteli programların ayırt edici unsurlarını korurken bir yandan da akademik ön becerileri kazandırmaktır. Yetişkinler çocuğun bağımsızlığı temelinde eğlenceli deneyimleri başlatarak, yönlendirerek ve iskele ederek etkili öğrenme sağlamada kritik rol oynamaktadır (UNICEF, 2018). Oyun ve pedagoji kendilerine yüklenen anlamlardan daha fazla bir dağarcığa sahiptir. Yaratıcı ve açık uçlu olan oyun, çocuk tarafından başlatılır, sürdürülür ve sonlandırılır. Oyun yoluyla öğrenme ise çocuk veya yetişkin tarafından başlatılan, çocuğu eğlenceli yollarla meşgul eden ve mümkün olduğu kadar çocuğun oyun oynama içgüdüsünü yansıtan öğrenme deneyimleri ile ilgilidir (Moyle, 2010). Program ne öğrettiğimize, pedagoji ise nasıl öğretildiğine odaklanmaktadır (Weisberg ve diğerleri, 2013). Bu açıdan rehberli oyun erken çocukluk programlarında geleneksel yaklaşımlara alternatif bir pedagoji olarak değerlendirilebilir. Rehberli oyun öğretmenlerin akademik becerileri sunma sürecinde, içerisinde eğlenmeyi de barındıracak oyun temelli yaklaşımları uygulamalarını sağlar. Ancak ulusal alan yazında rehberli oyuna ilişkin çalışmaların az sayıda olduğu (Aktan-Erciyes & Göksun, 2023; Çetinkaya & Öğretir Özçelik, 2023; Efe Kendüzler, 2023) ve buna ilişkin öğretmen eğitime yönelik gereksinimlerin olduğu görülmektedir.

Son yıllarda çocukların zamanlarının daha çok yapılandırıldığı, öğrenme hedefleri bağlamında eğitim süreçlerinin tasarlandığı ve serbest oyun zamanlarının azaldığı görülmektedir (Ackermann ve diğerleri, 2011). Oyunun hem çocuklar hem de ebeveynlere sayısız katkı sağladığı bilinmesine rağmen özellikle serbest oyun süreleri önemli ölçüde azalmıştır (Ginsburg, 2007). Yetişkinlerin yönlendirdiği faaliyetler, erken çocukluk dönemi programlarının önemli bir parçası olmakla birlikte oyun değildir, çünkü oyun her zaman çocuk tarafından yönlendirilir (Kemple, 2017). Çocuklar doğal olarak oyunu oynamaktadır ve rehberli oyun çocuğun bu doğal oyun oynama sürecine bir öğrenme hedefi ekleyerek aslında oyun alanını daraltıp hedefe yönelik olarak odaklanmalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin çocukların oyun sürecini etkili olarak öğrenme hedefine yönlendirmesini

sağlayan, oyunun doğal dokusunu ve bileşenlerini bozmadan ilerlemesini sağlayan bir pedagoji olan rehberli oyunun uygulanmasına yönelik sorunlar da görülmektedir.

Erken çocukluk döneminde öğretim sürecinin niteliğini artırmak her geçen gün daha çok önemsenmektedir. Çocukların akademik becerilerinin gelişmesi için yapı iskelesini kurmak ve “Yakınsak Gelişim Alanlarını” desteklemenin önemli olduğu bilinmektedir. Bunu sağlayabilecek en iyi ortam oyundur. Çocukların akademik öğrenmelerini destekleme ve oyunun özgür ruhunu bozmadan birleştiren rehberli oyun sürecinde, öğretmenlerin etkisi büyüktür. Bunun yanı sıra oyun ile ilgili alan yazında rehberli oyuna ilişkin tanımlamalar ve kavramsallaştırmanın netleşmediği, oyunun öğrenme sürecinde yararlanılan bir araç olarak kısıtlı açıdan bakıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ilk öğretmenleri olmaları, erken çocukluk döneminin gelişimsel açıdan kritik dönem olduğu göz önüne alınırsa bu dönemdeki öğretmenlere yönelik müdahalelerin daha etkili olacağı kaçınılmazdır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerdeki olumlu değişimler, eğitim kalitesinin artmasını ve çocukların öğrenmelerine doğrudan yansıtacağı düşünüldüğünde çocukların daha iyi öğrenme deneyimleri yaşamaları açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu sebeple, çalışma kapsamında geliştirilen Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programına (RODEP) ilişkin okul öncesi öğretmenlerin görüşleri ve programın sınıflarında uygulanması yoluyla edindikleri deneyimlerinin nasıl olduğu çalışmanın temel problemidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programına (RODEP) ilişkin öğretmen görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin program öncesindeki rehberli oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, RODEP'in geliştirilmesi, RODEP uygulaması sonrasında rehberli oyuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, programın sınıf içi uygulamalara yansımalarını ve öğretmenlerin uygulanan programa ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bilgi, birikim ve deneyimlerini nesilden nesile aktararak günümüze kadar sürekli bir gelişim sürecinden geçerek gelen insanlığın eğitime verdiği önem her geçen gün artmaktadır. Bu önem eğitim süresinin uzamasına ve eğitime dahil olacak çocukların daha erken yaşlarda eğitim ortamlarına girmelerine aracı olmuştur. Bireylerin deneyimleri yaşam döngüsü boyunca birikimlidir ve bu periyod içerisinde erken çocukluk dönemi tüm gelişim süreçlerinin temelini oluşturmaktadır (Palma ve diğerleri, 2014). Öğrenme yaşam boyunca gerçekleşse de erken çocukluk döneminde öğrenme diğer dönemlere göre asla eşit olmayacak bir hızda gerçekleşmektedir (UNICEF, 2018). Bu bağlamda erken çocukluk dönemi hem gelişimsel açıdan kritiktir hem de sonraki gelişim dönemlerine temel oluşturduğu için daha değerlidir.

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı oyun temelli bir yaklaşıma sahiptir. Programda rutin etkinlikler olarak öğrenme merkezlerinde oyun ve açık havada oyun yer alırken, oyun etkinliği ise ayrı bir öğrenme süreci olarak yer almaktadır. Bunun yanı sıra program, oyunun yöntem olarak tüm eğitim süreçlerinde ve bütünleştirerek aktif olarak kullanılması gerektiğini vurgulu bir şekilde ifade etmektedir. Programda oyunun en iyi öğrenme aracı olduğu, yetişkinlerin çocukları tanımada ve destek sunmada bağlam olarak önemli bir rol üstlendiği belirtilmektedir (MEB, 2024). Kaliteli bir erken çocukluk programı, çocukların gelişimsel alanlarda büyümelerine yardımcı olmak için planlanmış içerikle esnek öğretim yaklaşımlarını barındırır (Graue, 2009). Erken çocukluk eğitiminde yüksek nitelikli programların kümülatif katkıları birçok çalışmada ortaya konulmuş durumdadır. 0-8 yaş dönemi olarak ifade edilen erken çocukluk döneminde uygulanabilen rehberli uygulama stratejileri yüksek nitelikli programların işe koşulmasında başat rol oynayabilmektedir. Bu süreçte çocuğun doğal öğrenme aracı oyun ile entegre edilen öğrenme yaşantıları hem çocuğun aktif katılımını desteklemesi hem de öğrenmelerin kalıcılığını artırması yönünden eşsiz bir yeredir. Bu bağlamda yukarıda ifade edilen özelliklerin toplamını gerçekleştirmede rehberli oyun temelli bir yaklaşım karşımıza çıkmaktadır. Rehberli oyun merak, özerklik, öğrenme ve eğlenceden ödün vermeden program hedeflerine ulaşmayı

sağlayan gelişimsel olarak hassas ve uygun bir yol çizmektedir (İlgaz ve diğerleri, 2018). Rehberli oyun Rousseau ve Dewey gibi filozofların desteklediği şekilde çocukların doğal olarak öğrenmesini sağlar (Hirsh-Pasek, 2009). Rehberli oyun; çocuğun kendi seçimleri çerçevesinde ilerlerken süreç içinde yetişkin müdahalesi ile çocuğun üst düzey öğrenmeye ulaşmasına yardımcı olur. Yapılandırmacı öğretmenin rolü, çocuğun mümkün olduğunca tek başına bir problemi çözmesi veya bir görevi tamamlaması için ne kadar ve ne tür ortaklaşa çalışmaya ihtiyacı olduğunu anlayan bir rehber olarak görülmektedir (Göncü, 2019). Rehberli oyun, öğrenmeyi desteklemek için yetişkinin hedefleri ile çocuklara yönelik aktiviteler arasında kesintisiz bir entegrasyon gerektirdiğinden, uygun rehberliği karakterize etmek, yetişkin-çocuk etkileşiminin bağlamındaki dinamik yapısının anlaşılmasını gerektirir (Yu ve diğerleri, 2018). Rehberli oyun temelli yaklaşımda öğretmenler çocuklara kendi başlarına keşfetme özgürlüğü verir, ancak bu süreçte çocuklara yardım etmeden rehberlik eder, sadece hedef bilgi ile karşılaştırır (Robertson, 2007). Bu keşifte çocukların rolü; kendileri için bilgi oluşturmak, seçimler yapmak ve karar vermek, deneyimlemek ve tecrübe etmek, sorular sormak ve kendi cevaplarını bulmaktır.

Küçük çocuklar için oyun yaratıcı, kendiliğinden, öngörülemez, eğlencelidir ve çocuğun bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimine önemli bir katkıda bulunur (Blasi ve diğerleri, 2002). Ancak oyuna ne kadar zaman ayrılması, oyuna nasıl ve ne ölçüde rehberlik edilmesi gerektiği konusunda görüş birliği bulunmamaktadır (Singer ve diğerleri, 2006). Birleşmiş Milletlerin sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için 2030 yılına kadar gerçekleştirmeyi hedeflediği amaçlardan biri de nitelikli eğitimidir. Nitelikli eğitim kapsamında 2030 yılına kadar tüm çocukların ilkokula hazır olmalarını sağlayacak okul öncesi eğitime erişimlerinin güvence altına almayı amaçlamaktadır (UNICEF, 2018). Ancak oyun süresinde giderek bir azalma görülmekte ve erken çocukluk sınıfları her yıl daha fazla ilkokul gibi görünmektedir (İlgaz ve diğerleri, 2017). Çocukların akademik becerilerinin gelişmesi için erken çocukluk dönemi önemli bir dönemdir. Bu becerilerin kazanımı sırasında yetişkin desteği önemli bir rol oynamaktadır. Vygotsky'nin kuramsal görüşlerinde

önemli bir yere sahip olan yakınsak gelişim alanı (zone of proximal deveelopment) düşüncesi, yetişkin desteğinin çocuğun potansiyelini üst düzeylere çıkarmasında önemli olduğunu ifade etmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde oyun ortamında yetişkinin aktif rol oynaması önemlidir ve çocuk oyun sırasında yetişkin tarafından yönlendirilebilir. Ancak bunu formal akademik öğretim ile karıştırmamak gerekir. Burada önemli olan oyun sırasında çocuk ve yetişkin arasında hatta çocuk ile diğer bir çocuk arasında etkileşim sayesinde öğrenmenin gerçekleşebileceğidir (Önder, 2017). Vygotsky yakınsak gelişim alanını çocuğun ancak yardımla işlev gösterdiği mevcut bağımsız düzeyinin ötesinde bir gelişim düzeyi olarak tanımlamaktadır (Göncü, 2019). Burada çocuktan daha deneyimli olan yetişkin ya da akranı, çocuğun halihazırdaki yerinden destekle veya yardımla erişebileceği potansiyel alana ulaşmasında eşlik eder (Miller & Almon, 2009).

Erken çocukluk dönemi çocuk gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Bu kritik dönemin etkili olarak yürütülmesinde aile, öğretmen, okul ve çevre gibi değişkenlerin farklı boyutlarda etkileri bulunmaktadır. Erken çocukluk dönemi, gelişimsel açıdan birçok kritik dönemi barındırmaktadır ve bu dönemde çocukların öğretmenlerinin etkisi oldukça büyüktür. Erken çocukluk döneminde rehberli oyun sürecinde en önemli rol öğretmene aittir. Öğretmenlerin rehberli oyun sürecinde rolünün, okul öncesi çocukların performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmak için çok önemli olduğunu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde akademik becerilerin de kazandırılması önemlidir. Ancak bunu sağlamak için önemli olan doğru pedagojileri kullanmak gerekmektedir. Oyun yoluyla öğrenme birçok pedagojinin vurguladığı ve çocuğun da öğrenme sürecinde eğlendiği bir yaklaşımdır (Bodrova, 2008). Rehberli oyun, erken çocukluk dönemi için çocuğu merkeze alan, gelişimsel süreçlere hassasiyet gösteren, öğrenmeyi çocuğun kendisinin yürüttüğünü içselleştirmiş ve yetişkin desteğinin de önemli olduğunu ifade eden bir yaklaşımdır. Rehberli oyun erken çocukluk döneminde kaliteli eğitim, serbest oyun ve eğlenceli öğrenmenin harmanlanmasıyla yeni bir yol sunmaktadır (Hirsh-Pasek, 2009). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının,

öğretmenlerin yaşamış oldukları oyun ve öğrenme dengesini sağlamada ve bu süreçlerdeki etkileşimsel bağlamları oluşturmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problem cümlesi, geliştirilen Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programına ilişkin okul öncesi öğretmenlerin bakış açıları ve programın sınıflarında uygulanması yoluyla edindikleri deneyimleri nasıldır? şeklinde belirlenmiştir. Bu genel araştırma problemi kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin “Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı” uygulama öncesi ve uygulama sonrasında rehberli oyun hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin “Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı” uygulama sürecinde sınıf içi uygulamalarında ne şekilde değişiklikler yansıtmaktadır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin “Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı” kapsamında program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerinde yapılan görüşmeler arasındaki söylemsel değişiklikler nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin “Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı” na yönelik görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

1. Değerlendirme araçları uygulanırken öğretmenlerin gerçek performanslarını yansıttıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırmacının gözlemleri “Gözlem Formu” temel alınarak tutarlı ve yansızdır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Antalya ili Kepez ilçesindeki bağımsız bir anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Doğrudan Öğretim (Direct Instruction)

Didaktik öğretim olarak da adlandırılan doğrudan öğretim, küçük bir öğrenci etkileşimi veya geri bildirimi ile yönlendirilen öğretmen merkezli bir yaklaşımdır (Hansen, 2018).

Rehberli Oyun (Guided Play)

Çocuğun eğlenceli bir öğrenme ortamında inisiyatif aldığı ve yetişkinlerin öğrenme deneyimini yönlendirmekten ziyade desteklediği oyun türü olarak tanımlanır (Yu ve diğerleri, 2018).

Serbest Oyun (Free Play)

Yetişkin yönlendirmesi olmadan çocukların kendi ilgileri doğrultusunda yürüttükleri yapılandırılmamış oyun türüdür (MEB, 2024).

Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development):

Vygotsky tarafından teorileştirilen potansiyel gelişim alanı, “bir çocuğun tek başına yapabileceği en zor iş ile bir başkasının yardımı ile yapabileceği en zor iş” arasındaki boşluğu ifade eder (Vygotsky, 1978).

Yapı İskelesi (Scaffolding)

Bir öğrenciye özelleştirilmiş eğitim sağlamak için yakınsak gelişim alanında çalışma sürecidir (Vygotsky, 1978).

Gelişime Uygun Uygulamalar (Developmentally Appropriate Practice)

Küçük çocukların nasıl öğrendikleri ve geliştiği teorilerine dayanan öğretim faaliyetleridir (NAEYC, 2020).



Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Oyun

Oyun birkaç cümle ile açıklanamayacak kadar derin, insanlık tarihi ile var olacak kadar eski, kavramlar üstünde anlam ifade eden ve içerisinde birçok bileşeni barındıran bir kelimedir. Eskiden ve günümüzde farklı bilim dallarındaki araştırmacıların ulaştıkları bilgiler, bir çok kültürel yapının, çocukların oyunlarına ve oyun materyallerine önem verdiklerini göstermektedir (Tuğrul, 2017). Oyun tüm çocuklar için evrensel bir dildir. Neredeyse tüm çocuklar kültür ve etnik yapılarından bağımsız olarak oyun oynamaktadır (Maxwell ve diğerleri, 2008). Dünyanın farklı coğrafyalarındaki oyunlarda değişen şeyler; bağlamlar ve kültürel özelliklerdir. Günümüz oyun tanımlarında oyunun daha çok eğitimsel yönü ön plana çıksa da tarihsel açıdan bakıldığında oyun insanın en önemli uğraşı olarak görülmektedir. Oyunun tarihsel gelişim sürecinde dönemsel olarak farklı yönleri vurgulanmış ve değer görmüştür. Johan Huizinga yapımcı insan (Homo Faber), düşünür insan (Homo Sapiens) tanımlarının yanına “oyuncu insan” (Homo Ludens) ekleyerek oyunun değerini farklı bir şekilde ifade etmiştir (And, 2019). Oyun tek bir tanımdan öte birçok çağrışımı barındıran örüntüsel bir kavramdır. Oyun bize karmaşık bu dünyada yaşamak için gerekli becerileri kazandırma, uygulama ve geliştirmenin yanında bizi esenliğe kavuşturan evrimsel mirasımızın uzantısıdır (Yogman ve diğerleri, 2018). Oyun doğuştan itibaren yürütülen, içgüdüsel yönü de olan, çocukların dünyayı keşfetme ve anlamlandırmada aktif olarak kullandıkları günlük bir faaliyettir (Flannigan & Dietze, 2018; Sliogeris & Almeida, 2019). Oyun çocuk için temel bir haktır ve kamunun bu hakkı sağlamada yükümlülükleri bulunmaktadır. Birleşmiş Milletlerin Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 32. Maddesinde ifade edilen “Taraflar Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence etkinliklerinde bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar” ifadeleri bu yükümlülüklerin yasal olarak koruma altına alındığı uluslararası hukuksal metin ibarelerindendir.

Neale (2020) oyun ile kastedilenin tam olarak tanımlamanın zorluğu belirtmiş ve oyunun üç temel özelliği vurgulamıştır. İlki oyun gönüllü ve çocuk liderliğindedir. İkincisi oyun öncelikle ilgi çekici ve eğlencelidir. Oyunun son özelliği ise bazı dış hedeflerden öte bireyin kendi iyiliği için yapılır. Oyunu tanımlamak zor olsa da birçok kişinin üzerinde hem fikir olduğu bazı özellikleri vardır. Oyunun içsel olarak motive edilen, gönüllü, aktif katılım gerektiren, neşe ve keşif yönü olan bir etkinlik olduğu konusunda fikir birliği bulunmaktadır (Reikeras, 2020; Yogman ve diğerleri, 2018). Smith ve Pellegrini (2013) oyunu; amaçtan öte araçlarla (süreç hedeften daha önemli), esnek (nesne veya rollerin yeni formlara dönüşebilmesi) ve kendi iyi olma durumu için yapılan bir etkinlik olarak ifade etmiştir. Oyun ile ilgili evrensel bir tanım oluşturma zorluğuna rağmen oyunun; çocukluğun özünde, karmaşık, gelişim ve öğrenmenin önemli bir parçası olduğu iyi bilinmektedir (Clements & Fiorentino, 2004; Grieshaber & Barnes, 2021; Yogman ve diğerleri, 2018; Zosh ve diğerleri, 2018). Oyuna yetişkin gözüyle bakıldığında; tekrar, abartı, yeniden sıralama ve parçalama “oyun işareti” olarak, motivasyon, serbest seçim, olumlu etki, gerçeklik üstü özellikler ve aktif katılım “oyun ölçütleri” olarak, sadece oyunda çıkan oyun yüzü gibi davranışlar da “oyun göstergeleri” olarak kategorize edilmiştir. Çocukların bakış açılarına göre ise bir etkinliği oyun veya oyun dışı (görev gibi) olarak belirleyecek olan kriterler; yer, seçimler ve yetişkin varlığı olarak görülmektedir (Crowley, 2017).

Blasi vd. (2002) oyunun çocuklar için öğrenme ve gelişimin tam merkezinde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca oyunun etkinlikten farklı bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Oyunu etkinlikten belirgin olarak ayıran özellikleri şöyle sıralamıştır. Oyun bir süreçtir ve süreç sonuçtan daha değerlidir. Oyun çocuk tarafından başlatılır. Oyunda her şey olabilir. Oyun zihinsel bir süreçtir ve çocuk oyunda araştırırken ve sorgulamalarda aktif bir süreçte zihnini kullanır. Oyun çocuğun gelişimsel sürecine sayısız katkı sağladığı bilinmektedir. Farklı sınıflamalar olsa da genel olarak kabul gören ve daha kapsayıcı olarak ifade edebileceğimiz tüm gelişim alanlarına olumlu anlamda etkisi azımsanmayacak kadar büyüktür. Çocuklar için oyun keyifli ve eğlenceli olmasının yanı sıra çocukların farklı düşünme, dil ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri açısından zengin bir araç olma potansiyeline sahiptir

(Maxwell ve diğeri, 2008). Oyun çocuğun hayal güçlerine, el becerilerine ve bütünsel gelişimine katkı sağlamakla birlikte spesifik olarak problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini ilerletmelerine ortam sağlamaktadır (Ginsburg, 2007; Yogman ve diğeri, 2018). Oyun enerji veren, iyimserlik duygusunu güçlendiren, verimliliği artıran, esnekliği artıran ve ilişkileri güçlendiren eşsiz bir araçtır (Brown & Vaughan, 2009). Oyunun tanımı ve özellikleri üzerinde anlaşılan yönleri olsa da bazı yönleri, türleri, değerlendirilmesi gibi temel konularda yeterince anlayış birliği oluşmamıştır.

Oyun Türleri

Oyunun birçok tanımı ve türü vardır ancak tüm oyun türleri çocukların gelişiminde kritik bir role sahiptir (Parrott & Cohen, 2020). Çocuklar yaşı ve gelişimsel durumuna bağlı olarak farklı zamanlarda farklı oyun türlerine deneyimler sağlayabilirler (Hanline, 1999). Oyun türleri arasında üstünlük kurmak ya da aramak yerine hangisinin hangi durumda etkili olduğunu belirlemek ve bu bağlamda çocuğun yararına kullanmak daha etkili olabilir. Erken çocukluk döneminde farklı gelişimsel süreçlerde baskın olan oyun türleri bulunmakla birlikte tüm oyun türlerinin aktif olarak kullanıldığı bilinmektedir. Yetişkinlerin ya da öğretmenlerin bu bilgiler ışığında destekleri sunmaları ve çocuğun özerkliğini korumaları gerekmektedir. Çocukların gelişim dönemlerine göre oyun türlerinde değişimler olmaktadır. Küçük yaşlarda serbest oyun baskın iken çocuklar büyüdükçe doğrudan eğitime uzanan bir yön izlemektedir. Oyun türleri arasındaki denge hala tartışma konusudur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda oyun, okul öncesi eğitimin temel ilkelerinde bu yaş grubundaki çocuklar için en etkili öğrenme yöntemi olarak ifade edilmiş ve eğitim süreçlerinde tüm oyun türlerine yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2024). Erken çocukluk döneminde serbest oyun ve yapılandırılmış oyun fırsatı içeren karma bir programın, çocuklar için en iyisi olması ve onlara gelişimsel açıdan etkili bir bağlam sağlaması muhtemeldir (Smith & Pellegrini, 2013)

Oyun temelde çocukların tek veya grupla, oyun materyali ve malzemelerinin olması veya olmaması gibi ölçütlerle serbest (yapılandırılmamış) ve örgütlü (yapılandırılmış) olmak

üzere iki ana türde sınıflandırılabilir (Aksoy & Dere Çiftçi, 2018). Moyles (1989) fiziksel (ince motor, kaba motor, psikomotor), bilişsel (dil, bilim, matematik, yaratıcılık) ve sosyal/duygusal (hayali, dil, empati, iyileştirici, tekrarlı) olarak sınıflandırmıştır. Son zamanlardaki alan yazında hizmet ettiği gelişim alanlarına göre fiziksel oyun, nesnelerle oyun, sembolik oyun, sosyo dramatik oyun ve kurallı oyunlar olarak farklı türlere ayrıldığı görülmektedir (Ackermann ve diğerleri, 2011). Oyun türlerini daha iyi kuram temelli olarak sınıflandırdığımız karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır.

Tablo 1

Oyun Kuramları Temelli Sınıflandırma

Gelişimsel Özelliklere Dayalı Sınıflandırma	Kuramcı	Oyun Türleri
	Hutt (1976)	Epistemik Oyun
		Oyuncu Oyun
		Kurallı Oyun
	Piaget(1951)	Alıştırma Oyunu
		Sembolik Oyun
		Kurallı Oyun
	Parten (1932)	Hiçbir Oyuna Katılmama
		Yalnız Oyun
		İzleme
		Paralel Oyun
		Birlikte Oyun
		İşbirlikçi Oyun
	Erikson(1963)	Kişesel-evrensel Oyun
		Mikro-Küresel Oyun
		Makro-küresel Oyun
	Sheridan (1977)	Aktif Oyun
		Keşfe ve Manipülasyona Dayalı Oyun
		Taklide Dayalı Oyun
		Yapısal Oyun
		Yap-İnan Oyunu
		Kurallı Oyun
	Smilansky (1968)	Fonksiyonel Oyun
		Yapısal Oyun
		Dramatik Oyun
		Kurallı Oyun
Sosyal Etkileşime	Hughes (1999)	Kıran Kırana Oyun
		Sosyo-dramatik Oyun
		Sosyal Oyun

**Dayalı
Sınıflandırma**

Yaratıcı Oyun
İletişimsel Oyun
Dramatik Oyun
Sembolik Oyun
Derin oyun
Keşfi Türünden Oyun
Hayali Oyun
Lokomotor Oyun
Kontrol Oyunu
Nesne Oyunu
Rol Oyunu
Özetleyici Oyun

Oyun uygulamaları temelli sınıflandırmada ise öz yapılarını temel alan oyun türleri (işlev, ben, hayal, küme), oynandığı yeri temel alan oyun türleri (açık hava oyunları, salan-sınıf oyunları), araçsız yapılan oyunlar, araçta yapılan oyunlar ve araçla yapılan oyunlar olarak sınıflandırma yapılmaktadır (Parlak Rakap & Rakap, 2014).

Oyun Yoluyla Öğrenme

Günümüz eğitim sisteminde eğitim programlarından en iyi şekilde yararlanabilmek için çocuğun ilgilerinden ve gelişimsel ihtiyaçlarından yola çıkmanın yanında sunulan öğretim yönteminin de büyük etkisi bulunmaktadır (Gözalan & Koçak, 2014). Oyun temelli yaklaşım akademik becerilerin ağırlıklı olarak benimsendiği erken çocukluk eğitimine alternatif sunmaktadır. Oyun yoluyla öğrenmede çocuklar özgür bir oyun ortamında keşfetme, katılma, hayal gücünü kullanma gibi becerilerini geliştirme ve uygulama fırsatları sağlamaktadır (Göl Güven, 2021).

Öğrenme, deneyimler aracılığıyla kasıtlı veya tesadüfen ilerleyen ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Driscoll, 2005). Oyun ve öğrenme arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından irdelenen konudur. Oyun çocuğun doğuştan sahip olduğu özel bir yetenektir. Bir çocuğa yaşamın ilk yıllarında oyun oynama becerileri öğretilmez ancak çocuk etkileşimde bulunarak sahip olduğu oyun becerisini geliştirme ve zenginleştirme fırsatı bulur. Çocuklar en iyi oyun yoluyla öğrenir çünkü oyun öğrenme sürecini destekleyen ve bağlam

oluşturan en etkili araçtır (Cavanaugh ve diğerleri, 2017). Singer vd. (2006) oyun ve öğrenmeyi eşit olarak ifade ederken, Pramling Samuelsson ve Johansson (2006) oyun ve öğrenmenin birbirini destekleyen, bütünleşmiş ancak aynı olmadığını belirtmişlerdir. Oyun çocuğun başlatıp, sürdürüp ve sonlandırdığı bir süreç iken, öğrenme çocuk veya yetişkin tarafından başlatılan sürecin sonunda elde edilen sonuçtur (Gülay Ogelman, 2014).

Son zamanlarda erken çocuk eğitiminde odaklanılan konular bulunmaktadır. Oyun savunucuları erken çocukluk sınıflarında daha çok oyun olmasını belirtirken, öğretimsel süreci destekleyenler ise daha çok akademik becerilerin kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Dünyanın farklı coğrafyalarındaki eğitimciler geleneksel erken çocukluk uygulamalarının etkisiyle daha erken yaşlarda akademik becerileri kazandırmanın baskısı altında kalmaktadır (Bodrova, 2008). Oyun ve öğrenmeyi ayrık bir şekilde kavramsallaştırmak yaygın olsa da, bir çok çalışma ile araştırmacı gelişim ve öğrenme için oyunun vazgeçilemez bir araç olduğu tartışmasız kabul etmektedir (Pyle & Danniels, 2017). Yaşanılan bu ikilemin arka planında erken çocukluk dönemi sonrasında daha çok akademik etkinliklerin baskısıyla oyun ve öğrenmenin ayrı bir forma doğru evrilmesi yer alıyor olabilir. Daha üst eğitim kademelerinde oyun öğretim faaliyetlerinden ayrık ve boş zamanlarda yapılan bir etkinlik olarak yer alabilmektedir. Efe Kendüzler (2023) alan yazında “oyuna dayalı öğrenme”, “oyunla öğrenme” ve “oyun yoluyla öğrenme” gibi farklı tanımlamalar olsa da bu ifadelerin daha üst kavramı olarak oyun temelli öğrenmeyi kullanmayı önermektedir. Oyun temelli öğrenme, çocuk tarafından yönetilen, inceleme, araştırma, fikirler üretme, denemeler yapılan, yaratıcı ve esnek bir süreçtir (Tuğrul ve diğerleri, 2014). Oyun temelli öğrenme, yetişkinlerin farklı seviyelerde katılımını içeren süreklilik olarak ifade edilebilir (Danniels & Pyle, 2018). Oyun temelli öğrenmede öğretmen, çocukların eğlenerek ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesine yönelik çalışmalar yapmalıdır (Erbil Kaya ve diğerleri, 2017).

Erken çocukluk döneminin temel öğrenme kaynağı olan oyun, çocukların deneyimlerini geliştirmeleri için bir çok fırsat sunmaktadır (Samuelsson, 2020). 2024 Okul

Öncesi Eğitim Programında oyun aracılığıyla öğrenme, hem programın hem de okul öncesi eğitimin temel ögesi olarak görülmektedir ve oyunun ayrı bir etkinlik olmasının yanında yöntem olarak da kullanılması önerilmektedir (MEB, 2024). Oyun yoluyla öğrenme, hem içeriğin hem de öğrenme becerilerinin edinilmesini destekler (Zosh ve diğerleri, 2017). Oyun yoluyla öğrenme çocukların aktif katılım gösterdikleri, özerkliklerinin korunduğu ve serbest seçim fırsatlarının sağlanarak kavram ve becerilerin öğretilmesine yönelik bir yaklaşımdır (Martlew ve diğerleri, 2011). Oyun yoluyla öğrenme alan yazını keşif, rol oynama, sorgulama, yaratıcılık ve sosya dramatik oyun gibi alanlara daha fazla vurgu yapmaktadır (Roessingh & Bence, 2018). Oyuna dayalı öğrenmede çocuğun aktif katılımı odaklı olmak üzere çocuğun çevre ve akranları ile etkileşimi ön plandadır (Strauss & Bipath, 2020). Oyun yoluyla öğrenmede süreç ve deneyimler eğlenceli olduğu çocuk katılımını da artmaktadır (Rice, 2009).

Piaget'in ve Vygotsky'nin yaptıkları çalışmaların da oyun yoluyla öğrenmeyi teşvik eden görüşleri bulunmaktadır (Tsao, 2008). Günümüzde birçok yaklaşım ve kuruluşun oyun yoluyla öğrenmenin önemini vurguladığını, uygulamaya dönük öneriler sunduğunu ve geri bildirimler sağladığını görmekteyiz. Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (National Association for the Education of Young Children-NAEYC), High Scope Yaklaşımı, Zihin Araçları (tools of the mind) ve 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı temelde oyun yoluyla önemini vurgulayan ve ülkemizdeki uygulamalarda yansımalarını gördüğümüz güncel öğretilerdir.

Oyun yoluyla öğrenme sürecinde “program merkezli oyun” ve “oyun merkezli program” olmak üzere iki kavram ön plana çıkmaktadır. Program merkezli oyunda, çocukların ilgileri, ihtiyaçları, isteklerinden yola çıkarak oyun sürecini koordine eden öğretmen, oyun merkezli programda ise çocukların oyunlarındaki ipuçlarından yola çıkarak deneyimlerini artırmayı sağlamaktadır (Gülay Ogelman, 2014). Bir uçta çocuk merkezli, ortada iş birlikli ve diğer uçta öğretmen merkezli bir yaklaşımın olduğu oyun yoluyla öğrenmenin süreklilik çizgisinde oyun türlerinin yerleşimi şöyle olmaktadır (Pyle & Danniels, 2017). Sırayla serbest oyun, sorgulama temelli oyun, işbirlikçi temelli oyun, eğlenceli

öğrenme, kurallı oyunlar yoluyla öğrenme olarak sıralanmaktadır. Bu gösterim oyun yoluyla öğrenmenin farklı oyun türleri ile olabileceğini ve buradaki ana farklılığın ise çocuk ve öğretmenin rollerinde olduğunu ifade etmektedir. Oyun yoluyla öğrenmeyi sağlayan oyun türleri serbest oyun, sorgulamaya dayalı oyun, işbirlikçi oyun (ortak bir kontrol odağı vardır), eğlenceli öğrenme, oyun tabanlı öğrenme (en kuralcı) olarak sıralanmaktadır. Serbest oyunda çocuk merkezli yönü en baskın bir şekilde iken kurallı oyunlar yoluyla öğrenme de öğretmen rolü daha baskındır. Arada kalan oyun türlerinde ise oyundaki roller yerleşime göre farklı oranlarda değişmekle birlikte ana amaç oyun yoluyla öğrenmeyi sağlayabilmektir. Burada her oyun türünün farklı bir özelliği olduğu, hiçbirinin daha üstün olmadığı gözden kaçırılmamalıdır. Çocukların gelişim düzeyi, yaş, ilgileri, ortamın özellikleri, içeriğin türü, benimsenen eğitim felsefesi gibi farklı değişkenlere bağlı olarak tercih edilme durumları değişmektedir. Oyun yoluyla öğrenmenin gelişimsel (öğrenme, sosyal-duygusal beceriler, bilişsel gelişim, öz düzenleme) faydalarına odaklanıldığında serbest oyunun rolünün daha etkili olduğu görülmektedir (Danniels & Pyle, 2018).

Eğlenceli Öğrenme (Playful Learning)

Birçok öğretmen oyun ve uygulamalı aktivitelerin küçük çocuklar için daha etkili olması için olabildiğince eğlenceli ve deneyimsel olması için uğraşır (Miller & Almon, 2009). Eğlenceli öğrenme kavramı eğlence ve öğrenmenin birlikteliğini sentezleyen bir kavramdır. Oyunu ve eğlenceli yaklaşımları tanımlamak kolay değildir. Oyunun eğlence yönünün baskın olduğu bu süreçte öğretimsel süreçlerin de göz önünde bulundurulduğu bir yaklaşım vardır. Eğitimde eğlenceli yaklaşımlar yapılandırmacı öğrenme teorisinin içerisinde yer almaktadır. (Rice, 2009). Eğlenceli öğrenme, ilk olarak Resnick (1999) tarafından üretilen ve Hirsh-Pasek ve diğerleri (2004) tarafından daha da geliştirilen bir terimdir. Hirsh-Pasek (2009) çocuğu bütünsel olarak ele alan bir yaklaşımla eğlenceli bir öğrenme teorisi ortaya koymuşlardır. Eğlenceli öğrenmede yetişkin çocuğa rehberlik sağlarken çocuk oyunda temel güç olmaya devam etmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklar eğlenceli öğrenme ile dünyayı anlama, yorumlama ve ifade etmede yeni yollar yaratabilirler

(Bulunuz, 2013). Eğlenceli öğrenme akademik becerilerin öğretilmesini ortadan kaldırmaz aksine öğrenmeyi güdüleyen oyun etkinlikleri yoluyla içeriği sunar (Hirsh-Pasek, 2009). Oyun eşittir öğrenme olarak baktığımız bir perspektiften çocukların kum havuzundan yönetim kurulu odasına kadar uzanan süreçte oyunun eğitimlerinin temel taşı olması gerekmektedir ve bunu en etkili sağlayan pedagoji de eğlenceli öğrenmeyi gösterebiliriz (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2008). Özellikle erken çocukluk döneminde rehberli oyun ile serbest oyunun toplamı eşittir eğlenceli öğrenme olarak ifade etmek doğru bir yaklaşım olabilir. İncelenen bir çok çalışmada matematik, kelime bilgisi, anlatım ve bilim kavramları bilgisi gibi belirli öğrenme hedeflerini kazandırmada eğlenceli öğrenmenin faydalı olduğu görülmektedir (İlgaz ve diğerleri, 2018).

Eğlenceli öğrenme, yetişkinlerin rehberlik ve desteğinin yoğunluğu ve türü, öğrenme hedeflerinin belirlenme durumlarına bağlı olarak bir spektrumda ortaya çıkar (VVOB, 2019). (Zosh ve diğerleri, 2017) oyunu bir spektrum üzerinde ifade ederek sayılan özellikler bağlamında konumlandırmışlardır. “Playful Learning” olarak adlandırılan eğlenceli öğrenme bir şemsiye gibi düşünüldüğünde serbest oyun (free play), rehberli oyun (guided play) ve kurallı oyunlar (games) bu çatının altında yer almaktadır. Direkt öğretim bu çatının dışında yer almaktadır. Ayrıca serbest oyundan direkt öğretime doğru çocuk merkezli den öğretmen merkezli eğitime doğru bir değişim gerçekleşmektedir. Bu bağlamda rehberli oyun, serbest oyun ile direkt öğretim arasında ara bir form olarak konumlanmaktadır. Serbest oyun, en az kısıtlama ile keşfetme ve oynama özgürlüğü sunar. Eğlenceli öğrenme terimi serbest oyunu ve daha yapılandırılmış formda olan rehberli oyunu da içine alacak şekilde bir süreklilik boyunca kavramsallaştırılmaktadır (Zosh ve diğerleri, 2017). Daha sonraki çalışmalarla kurallı oyunlar (games) bu şemsiyenin içine entegre edilerek eğlenceli öğrenme olarak tanımlanmıştır (Hassinger-Das ve diğerleri, 2017). Serbest oyununun bitiş ve rehberli oyunun başlangıç noktası belirgin bir şekilde ayrılmamaktadır. Aksine serbest oyunun birçok ögesini rehberli oyunda da gördüğümüz için bunu bir süreklilik çizgisi halinde göstermek daha efektif olmaktadır. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında serbest oyun

yapılandırılmamış oyun, rehberli oyun yarı yapılandırılmış oyun ve yapılandırılmış oyun ise kurallı oyun (games) olarak belirtilmektedir. Alan yazında serbest oyun ile rehberli oyun arasındaki alanı belirginleştirmeye yönelik farklı çalışmalar görülmektedir (Pyle & Danniels, 2017). Burada bu teorik tartışmayı çözmekten öte oyunun gücünü kullanarak optimal öğrenmenin gerçekleşebileceğine odaklanmak çocuğun yararına olacaktır.

Zosh vd. (2017) eğlenceli öğrenmenin faaliyetlerini tanımlayan beş özelliği; neşeli, anlamlı, aktif olarak ilgi çekici, yinelemeli ve sosyal olarak etkileşimli olarak ifade etmişlerdir. (Parker & Thomsen, 2019) bu beş özelliğe atıfta bulunur ve onları daha detaylı olarak açıklar. Anlamlı (yeni bilgileri var olan bilgilerle entegre etme), sosyal olarak etkileşimli (grup çalışması), aktif olarak ilgi çekici (aktif ve yüksek çocuk katılımı), yinelemeli (deneme-yanılma tasarımları) ve neşeli (öğrenmenin keyifli hali) olarak açıklamaktadır. Bunun için de bu oyunların neşeli olarak deneyimlenmesi, çocukların anlamlı süreçlere katılması, aktif olunması, tekrarlayan düşünmeyi içermesi ve sosyal etkileşimi içermesi gerekmektedir (Zosh ve diğerleri, 2017). Eğlenceli öğrenme saklambaç, bloklarla oynama, masa oyunları ve fiziksel oyunlar da dahil olmak üzere birçok formda gerçekleşebilir (Whitebread, 2018). Materson ve Bohart (2019) çocuklar ve yetişkinler için gerekli olan eğlenceli öğrenme öğelerini seçim, merak ve zevk olmak üzere üç kategoride toplamıştır. Burada seçim; güçlendirme, özerklik, sahiplenme, içsel motivasyon ve öznel duyularını barındırır. Merak; yaratma, icat etme, risk alma, deneme-yanılma yöntemlerinden öğrenmeyi öngörür. Zevk ise sevinç, heyecan, memnuniyet, ilham, gurur ve aidiyet içerir.

Neşe (joy) kavramı zevk, motivasyon, heyecan gibi durumları içinde barındıran, hem bir görevin tamamlanması hem de bir zorluğun üstesinden geldikten sonra elde edilen sürpriz ve başarı heyecanında görülmektedir (Zosh ve diğerleri, 2017). Çocuğun oynadığı herhangi bir sosyo dramatik oyunda veya basit yönergeleri olan yarı yapılandırılmış bir oyunda neşenin var olduğunu görebiliriz. Oyun tanımlarına bakıldığı zaman eğlence yönünün vurgulandığı ve ön plana çıktığı görülmektedir. Yapılan birçok çalışmada da ki özellikle öğretmenlerin oyun tercih etme sebepleri arasında eğlence yönünün vurgulandığı

bilinmektedir. Ancak oyun her zaman “eğlenceli” olamayabilir. Oyunu kaybeden, istediği sonucu veya ürünü elde edemeyen çocuk/çocuklar oyun sürecinden mutsuz ayrılabilir. Yani oyun yoluyla öğrenmede neşenin olması negatif ve nötr duyguların oyun sürecinde hiç bulunmadığı anlamına gelmemektedir. Hatta herhangi bir problem durumunun çözülmesi sonucunda atılım sevincini hissetmek için bir sorunla hayal kırıklığı gereklidir. Dahası beklenmen olayların ve sürprizlerin gücü sıkıcı veya ürkütücü durumlara neşe getirebilir (Zosh ve diğerleri, 2017). Burada dikkat çekilmek istenen asıl duygu durumu “haz” dır. Aslında bu olumsuz durumların yaşanması ileride yaşanabilecek olası başarısızlıkların baş edilmesinde yardımcı olabilecek ön provalar olarak da görülebilir. Oyuna salt eğlence yönüyle bakmak yaşama hazırladığımız çocukların sürekli bir eğlence kaygısı ile yetiştirilmesi perspektifinden uzaklaşmış olduğumuz anlamına gelmektedir. (Hassinger-Das ve diğerleri, 2017) eğlenceli öğrenmenin belirgin özelliklerini şöyle ifade etmektedirler.

Tablo 2

Eğlenceli Öğrenmenin Özellikleri

Özellikler	Eğlenceli Öğrenme			
	Serbest Oyun	Rehberli Oyun	Kurallı Oyun	Doğrudan Öğretim
Aktif	✓	✓	✓	X
Meşgul	✓	✓	✓	✓ / X
Anlamlı	✓	✓	✓	✓ / X
Etkileşimli	✓	✓	✓	X
Gerçekliğin Engellenmesi	✓	✓	✓	X
Eğlence	✓	✓	✓	X
Çocuk kontrolü	✓	✓	✓	X
Merak	✓	✓	✓	X
Meydan okuma	✓ / X	✓	✓	✓ / X
İçeriği aktarma	X	✓	✓	✓
Kurala dayalılık	X	X	✓	X

(Hassinger-Das ve diğerleri, 2017)

Eğlenceli öğrenmenin özelliklerinin özetlendiği tabloda serbest oyun, rehberli oyun ve kurallı oyunlar aynı kategori altında yer almaktadır. Bu üç oyun türünün hemen hemen aynı özelliklere sahip olduğu ancak birtakım farklılıkları da yapılarında barındırdıkları görülmektedir. Serbest oyun ile rehberli oyun meydan okuma ve içeriğin sunulması boyutunda ayrışırken, her ikisinde de kurala dayalı bir sistemin olmadığı görülmektedir.

Hassinger-Das ve diğerleri (2017) tarafından sunulan örnekte eğlenceli öğrenme sürecinde oyun türlerine yönelik bağlamların nasıl farklılaştığını daha açık bir şekilde görmekteyiz. Şekillerin öğretilmesinin amaçlandığı bir süreçte oyun türüne göre senaryolar şöyle gerçekleşmektedir. Serbest oyunda bu süreç oyuncaklarla dolu bir odada, farklı şekilde ve boyutlardaki bloklarla kale inşa edebilirler veya krallar/kraliçeler gibi rollere bürünebilirler. Rehberli oyunda öğretmen çocukları küçük gruplara ayırarak her gruba on şekil verebilir. Çocuklar serbest bir şekilde oynamaya devam ederken, bir üçgeni gerçek yapan şeyin sırrını bildiğini söylediği bir kuklayı onlara tanıtır. Öğretmen kuklaya hangi parçaların 'gerçek' üçgenler olduğunu nasıl söyleyebileceklerini sorar. Onları tanımlayan üçgenler arasındaki ortak özellikleri keşfetmelerine yardımcı olur. Çocuklar şekillerle oynarlar ve 'gerçek' üçgen olup olmadıklarını tartışmaya devam ederler. Öğretmen, tüm üçgenlerin 'gerçek' olduğunu öğrenmelerine yardımcı olmak için tartışmayı, sadece farklı tiplerde olduğunu ifade edebilir. Kurallı oyunlarda çocukların üçgenler hakkındaki öğrenmelerini güçlendirmek için farklı şekillerdeki fayanslarla bir oyun oynanır. Oyunun amacı tüm üçgenleri tanımlamak ve bu parçaları, düşman ejderhasının gelişini duyurmadan önce kral ve kraliçeyi korumak için bir bulmaca tahtası kalesine sığdırmaktır. Çocuklar, üçgenler ve diğer şekiller arasında ayırım yapmak için birlikte çalışır ve üçgenlerin ejderhanın kral ve kraliçeye ulaşmasını durdurmak için zamanında nasıl bir araya geleceğini anlamak için çalışır. Eğlenceli öğrenmede yer almayan doğrudan öğretimde bu süreç ise öğretmen, çocuklardan şekillerin görüntülerini gösterirken masalarında sessizce oturmalarını ister. Çocuklar dinlerken onlara üçgenin tanımını yapar, bir akıllı tahtadaki üçgenlerin görüntülerini sunar ve ardından üçgenler hakkında bir video gösterebilir. (UNICEF, 2018) tarafından eğlenceli öğrenme yine serbest oyundan direkt öğretime kadar

eğlenceli öğrenme sürekliliği kurallı oyunlar sonrasında bitmektedir. Çocuk merkezli olma durumu da doğrudan öğretime doğru azalmaktadır.

Serbest Oyun (Free Play)

Oyun genel olarak sağlığın ve ferahlığın merkezinde yer almakla birlikte en çok da serbest oyun çocukların dengeli gelişimi için kritik durumdadır. (Ackermann ve diğerleri, 2011). Ülkemizde halihazırda uygulanmakta olan 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında serbest oyunun(yapılandırılmamış olarak da ifade edilen) çocuk tarafından başlatıldığı ve oyun sürecinde özgür bir şekilde öğrenmelerini sağladıkları ifade edilmektedir (MEB, 2024). Serbest oyun esnasında çocuklar kendi inisiyatiflerinde süreci yürütürler, çevre veya yetişkinlerin kısıtlamaları olmadan meraklarının tatmin etmek için keşif odaklı oynarlar (Hassinger-Das ve diğerleri, 2017). Serbest oyun, çocuğun oyun odağını seçtiği, devamlı bir yetişkin müdahalesi ve katılımı olmaksızın, çocuğun oyun fikirlerini ve temalarını geliştirdiği durumlarda görülür. Bu bağlamda çocuğun başlattığı ve çocuğun yönlendirdiği oyun olarak da tanımlanır (Aksoy ve diğerleri, 2019). Serbest oyun, çocuğun bir yetişkinin devamlı müdahalesi olmadan materyal ve ekipman kullandığı, oyun odağını kendi belirlediği durumlarda görülür (Aksoy & Dere Çiftçi, 2018). Salomonsen (2020) serbest oyun genellikle çocuğun kendi oyunu olarak tanımlanır. Burada öne çıkan özellikler ise; özgür, kendiliğinden, eğlenceli, yetişkin müdahalesinin olmadan ve kendi dışında amacı olmayan bir süreçtir.

Gelişimsel açıdan bakılırsa serbest oyun yapısında bir çok fırsatı taşımaktadır (Smith & Pellegrini, 2013). Serbest oyununun çocuk tarafından başlatılan ve çocuk yönetiminde olması onun tanımlayıcı özellikleri olarak gözümüze çarpmaktadır (İlgaz ve diğerleri, 2018; Zosh ve diğerleri, 2018). Serbest oyunda çocuklar kendi keşfettikleri ve deneyimledikleri bağlamda kendi liderliğinde oyunu sürdürür. Burada çocuk neyi, nerede ve nasıl oynayacağını kendi karar verir ve serbest oyun çocuğa kapsamlı bir seçim fırsatı sunar. Bir çocuğun legolarla tasarlanmamış bir yapıyı inşa etmesi, kumları dağıtarak oynaması, açık alanda koşması gibi faaliyetler serbest oyun kategorisinde görülebilir. Oyun

türlerinin oyundaki yönetici ve oyunu başlatan olarak sınıflandırıldığı tabloda oyunlar şöyle gösterilmektedir (Weisberg ve diğerleri, 2015).

Tablo 3

Çocuk ve Yetişkin Bağlamında Oyun Türleri

	Başlatan Yetişkin	Başlatan Çocuk
Yetişkin Yönetici	Öğretim	İş birlikli Oyun
Çocuk Yönetici	Rehberli Oyun	Serbest Oyun

Tabloda da görüldüğü üzere oyunu kimin başlattığına göre oyun türü değişmektedir. Serbest oyun hem çocuk tarafından başlatılmış hem de çocuklara yöneliktir. Çocuklar ne ve nasıl oynayacağına kendileri karar verirler. Serbest oyunda oyunun yönü (güvenlik sınırları dahilinde) çocuğun kontrolü altındadır ve bu yüzden oyun çocuk açısından ilgi çekicidir (Kemple, 2017). Oyunu başlatan ve yöneten yetişkin olduğunda bu doğrudan öğretime girmektedir. Burada yetişkin çocuklara neler yapacağını söyler. Oyun çocuk tarafından başlatılıp yetişkin kontrolünde olduğunda bu iş birlikli oyuna girer. Burada çocuğun başlattığı oyun yetişkin tarafından net bir şekilde yönlendirilir. Son olarak, rehberli oyun yetişkin başlatma ve çocuk yönünün bir karışımıdır. Rehberli oyun esnasında yetişkinin aklında öğrenme hedefleri bulunmaktadır. Burada çocuklar oyun sürecinde neler olacağına ve ne keşfetmek istediklerine karar verirler (Weisberg ve diğerleri, 2015). Bir yetişkinin belirli bir öğrenme hedefine yönelik destek sunduğu yaklaşıma göre çocukların serbest oyunla bu hedefe ulaşacaklarını varsaymak daha riskli olabilir (Geary & Berch, 2016).

Kurallı Oyunlar (Games)

Farklı dillerde “oyun” ve “ oynamak” sözcükleri isim ve isme ait fiil olarak kullanılmaktadır. Almanca oynamak “spielt”, oyun ise “spiel”, Fransızca “joue” ve “jeu”,

Latince “ludus” ve “ludere”, Japonca “asobu” ve “asobi” olarak ifade edilirken İngilizce’de “play” ve “game” olarak söylenmektedir (Sezan & Yüzer, 2020). Türkçe’de oyun kelimesi hem “play” hem de “game” kelimelerini kapsayan bir kavram olarak kullanılmaktadır. Bu iki kavramın Türkçe’de tek bir karşılığının olması alan yazında bir takım karmaşayı da beraberinde getirmektedir. Bu durum oyunlaştırma yani “gamification” kavramında bile bir takım tanımlama zorlukları oluşturmaktadır (Çakırer, 2017). Kurallı oyun temelde oyun sınırlarını çizen kuralların olduğu oyun olarak tanımlanabilir. Oyun kurallarını bozmanın oyun dışına çıkma, elenme gibi yaptırımları vardır. Kurallı oyunlar basit düzeyden başlar ve gittikçe zorlaşır ayrıca çocuk gelişimsel olarak ilerledikçe bu oyun türünün oynanması da artar (Aksoy & Dere Çiftçi, 2018). Çocuklar spor, kutu ve bilgisayar oyunları gibi kurallı oyunlara ilkokullarında daha çok vakit ayırmaya başlarlar (Bredekamp, 2019).

Doğrudan Öğretim

Okul öncesi eğitim sürecinde temelde iki yaklaşım vardır; birincisi çocukların herhangi bir destek almadan özgür bir şekilde yürüttükleri serbest oyun, ikincisi ise çocukların pasif alıcılar olarak öğretmenin baskın olduğu doğrudan öğretimdir. Bu yaklaşımların iki de öğrenmeyi desteklemektedir (Weisberg ve diğerleri, 2013). Doğrudan öğretimde bilgi öğretmen tarafından direkt olarak aktarılır, etkinlikler hedef odaklıdır ve süreç öğretmen tarafından yapılandırılmış yapıdadır (Abacı, 2015). Doğrudan öğretimde öğretmen tarafından yönlendirilen bir süreç söz konusudur. Bu süreçte çocuklar daha pasif durumdadır ve zamanlarını nasıl geçirecekleri konusunda çok az seçenek tanınır (Miller & Almon, 2009). Genel olarak bu süreç yapılandırılmış yapıdadır. Doğrudan öğretim bakış açısına sahip öğretmenler çocukların öğrenmesi gereken temel beceriler olduğunu ve bunların öğretmen odağında planlı bir şekilde uygulamaktadır (Fisher ve diğerleri, 2011)

Doğrudan öğretimin rehberli oyun ile ortak noktaları vardır. İkisinde de yetişkinin desteği vardır. Rehberli oyundaki yetişkin desteği öğrenme hedefine yönlendirme yaparken çocuğun liderliğini her zaman ön planda tutmak esastır. Doğrudan öğretim de yetişkin süreçte baskın olan taraftır ve yönetici rolü ağırlıktadır. Diğer benzeyen yön ise ikisinin de

bir öğrenme hedefi vardır. Rehberli oyundaki öğrenme hedefi daha çocuk merkezlidir ve çocuğun oyun bağlamının daraltarak ilerleme söz konusudur. Doğrudan öğretimdeki hedef ise birçok şeyin öncesinde gelir ve ana amaç onu kazandırmaktır. Rehberli oyun serbest oyunun eğlenceli yönünü, merak duygusunu ve çocuk merkezli doğasını korumayı amaçlar. Yetişkin kontrolü baskın olarak eline alırsa birlikte oyun hatta doğrudan öğretim odaklı bir yöne evrilebilir (Hassing-Das ve diğerleri, 2017). Çocuk oyunu bağlamında oynarken bir yetişkinin bu bağlam içinde yönlendirmek için müdahalede bulunması, onu rehberli oyuna değil, ortaklaşa oyuna dahil etmiş olur (Zosh ve diğerleri, 2018). Aslında rehberli oyun doğrudan öğretim tekniklerindeki gibi, çocukların hipotezlerindeki bağlamları kısıtlayarak , öğrenmeye odaklı ve dikkatlerinin dağılmasını azaltmada etkili olmaktadır (Zosh ve diğerleri, 2018). Açıklama yaparken, ilişkileri gösterirken, örnekler sunarken veya hataları düzeltirken doğrudan öğretim kapsamındaki eğitim stratejilerini kullanmak daha etkili olabilir (Borich, 2014).

Rehberli Oyunun Felsefi Temelleri

Rehberli oyun kavramı nispeten yeni olsa da arka planında zengin ve kümülatif bir alan yazın vardır. Rehberli oyunun felsefi temellerine odaklandığımız zaman farklı kuramlar, yaklaşımlar ve programların sentezi olmakla birlikte yapılandırmacı yaklaşımın odağında ilerlemektedir. Ayrıca felsefi temelleri, uygulama esasları, çocuğa bakışı, öğretmenin süreçteki rolü ve ortama ilişkin ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda öne çıkan kuramcılar; Fredrich Fröbel, Maria Montessori, John Dewey, Daniil B. El'konin, Lev Semenovitch Vygotsky olarak karşımıza çıkmaktadır. Dewey doğrudan öğretim yerine uygulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı, Montessori belli amaçlar için tasarlanmış materyaller ile çocuk merkezli yaklaşımı, Vygotsky ise yakınsak gelişim alanını ve etkileşimsel süreçleri önemsemektedir (Hansen, 2018). Rehberli oyun temelde bu kuramcılarının savundukları görüşleri birleştiren, bunun yanına günümüz erken çocukluk uygulamalarına yol gösteren gelişime uygun uygulamalar ve çocuk merkezli eğitim gibi değerleri de ekleyen eklektik yapıda bir pedagojidir. Çalışmamızda rehberli oyunun temellerinin oluşmasında etkili olan

yapılandırmacı yaklaşım, Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı ve gelişime uygun uygulamaları açıklayarak pedagojinin belirginleşmesini amaçlamaktayız.

Yapılandırmacı Yaklaşım

Rehberli oyun, oyun yoluyla öğrenmenin altındaki eğlenceli öğrenme kategorisinde yer alan bir pedagojidir. Eğlenceli öğrenme de temelde yapılandırmacı yaklaşım bağlamında ilerlemektedir (Rice, 2009). Yapılandırmacılık (constructivism) alan yazında oluşturmacılık, inşacılık, bütünleştirici ve yapısalcılık olarak da geçmektedir. Yapılandırmacılıkta bilişsel aktiviteler, öğretimsel rehberlik ve amaçlı öğretim yöntemleri ön plandadır (Mayer, 2004). Yapılandırmacılık, İmmanuel Kant, John Dewey, Piaget, Vygotsky, Jerome Bruner, Von Glasersfeld gibi kuramcılarının katkı sağladığı, bireylerin daha önce edindiği deneyim ve bilgilerinden yola çıkarak, kendi zihinsel süreçlerinde yeni yapıları anlamlandırmaya çalıştığı öğrenme kuramıdır (Alkan, 2017).

Rehberli oyun yapılandırmacılık türlerinden olan ve Vygotsky tarafından savunulan sosyal (sosyo-kültürel) yapılandırmacılık içerisinde yer almaktadır. Sosyal yapılandırmacılığa göre; öğrenme bireyin kendi anlama şekliyle oluşturduğu sosyal bir etkinliktir, öğretmen öğrenme sürecinde kolaylaştırıcıdır ve çocukların etkileşimlerinin sağlanması oldukça önemlidir (Kutluca, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımdaki bilginin çocuk tarafından yapılandırılması anlayışı ile rehberli oyunda çocuğun aktif olma durumu bunun bir yansıması olarak düşünülebilir. Özellikle sosyal yapılandırmacılıkta vurgulanan sosyal etkileşim rehberli oyunda da öğretmenin destek sağlaması ile uygulamaya dönüşmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenler çocukların yaşantı ve ilgilerini geliştiren bağlam ve öğrenme iklimini geliştirerek bir yandan onların çoklu bakış açılarından görme fırsatını sağlarken bir yandan da kendi anlayışlarını geliştirmelerini sağlarlar (Borich, 2014).

Lev Semyonovich Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Birçok yaklaşım ve kuramsal öğreti rehberli oyunu farklı yönlerden etkilemekle birlikte Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel yaklaşımının ağırlıklı olarak yer aldığını görmekteyiz.

Daha net bir ifade ile rehberli oyun temelde Vygotsky'dan ilham alan bir yaklaşımdır. Vygotsky (1896-1934) öğrenmeyi kültürel bir çevre içinde keşfederken girdikleri sosyal etkileşimin sonucu olarak tanımlamıştır ve çocuklar öğretmenler ya da akranlarının desteğiyle sosyal olarak inşa ederek öğrenirler (Bredekamp, 2019; Vygotsky, 1978). Oyun oynama doğal olarak etkileşimsel süreçleri yapısında barındırır. Vygotsky'nin işaret ettiği gibi rehberli oyun da etkileşimi önemser ve dinamik bir yapıya sahiptir (Yu ve diğerleri, 2018). Vygotsky, oyunun toplumsal bir etkinlik olduğunu ve bilişsel gelişime yarar sağladığını ifade etmektedir (Nicolopoulou, 2004). Vygotsky “gerçek oyunun” üç bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Birincisi çocuklar hayali bir bağlam yaratır. İkinci olarak bu bağlamda farklı rolleri üstlenir. Son olarak da bu roller doğrultusunda belirlenen bir dizi kuralı takip ederler (Bodrova ve diğerleri, 2013).

Rehberli oyun Vygotsky'in vurguladığı potansiyel gelişim alanı ve yapı iskelesi kavramını bağlamında ilerlemektedir. Yakınsak Gelişim Alanı (Potansiyel Gelişim Alanı- zone of proximal development) Vygotsky'nin gelişim ve öğrenme ilişkisini ortaya koyduğu önemli bir kavramdır. Yakınsak gelişim alanı çocuğun kendi başına ulaşabileceği gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkin ya da deneyimli bir akranı ile erişebileceği arasındaki alandır (Vygotsky, 1978). Yetişkin ya da daha deneyimli akranı çocuğa destek sağladığında çocuk ile aralarındaki iletişimsel sürecin de çocuğun düşüncesine dönüşeceğini ifade etmektedir (Berk, 2022). Vygotsky öğrenmenin sosyal yönünü vurgulamaktadır ve öğrenmenin yakınsak gelişim alanında yapılandırıldığını belirtmektedir (Selçuk, 2000).

PGA ile çocuğun gelişimsel ilerlemesini sağlayan iki temel yaklaşım “Gelişim Kapasitesini Artırma (Amplification) ve “Destek Verme (Scaffolding)” olarak tanımlanabilir. Piaget ve Vygotsky ortak olarak aktif katılım ve bireysel farklılıklara vurgu yaparken, Vygotsky farklı olarak bağımsız keşfetmenin önüne destekle keşfetmeyi koymaktadır. Bu bağlamda bu görüşü benimseyen öğretmenler; açıklama, gösterim ve sözel yönergeler sağlayarak çocukların potansiyel alanını göz önünde bulundurarak öğrenmelerini desteklerler (Berk, 2022). Vygotsky'nin teorisi, çocukların rehberli oyun esnasında bir

yetişkin ile etkileşimin önemli bir yeri olduğunu gösterir ve erken çocukluk döneminde öğretmenler için etkili bir yol sunar (Gardner-Neblett ve diğerleri, 2016).

Sosyo kültürelciler yapı iskelesi kavramını kullanmaktadırlar. Burada iskele ile kastedilen bir inşaatta işçilerin erişmekte güçlük çektikleri yerlere ulaşmak için kurdukları iskeleler metaforik olarak kullanılmaktadır. Yetişkin ya da deneyimli akranı çocuğun ortaya çıkması muhtemel becerilerini geçici olarak destekler ve bu destek miktarı çocuğun ihtiyacı doğrultusunda belirlenir (Miller, 2002). Vygotsky, çocukların oyun yoluyla dünya hakkında bir anlayış geliştirdiklerine ve yetişkinlerin bu gelişmeyi uygun müdahale ile teşvik edebileceğine inanıyordu. Oyunu sosyal olarak destekli öğrenme ve iskele için bir araç olarak gördü. İskele, yetişkin çocuğa yetişkin desteği olmadan mümkün olandan daha yüksek bir seviyede performans göstermesine yardımcı olur. Çocuk tek başına performans gösterebildiğinde, yetişkin yavaş yavaş geri çekilir ve çocuğun bağımsız davranmasına izin verir. Bu tür yetişkin müdahalesi, çocukların oyun sırasında bilgilerini ve öğrenmelerini genişletmelerine yardımcı olur (Han ve diğerleri, 2010).

Tüm bu yönleriyle Vygotsky'nin kuramı rehberli oyuna önemli bir çerçeve sağlar. Öğretmen rehberli oyun esnasında çocuğun bildiklerine ve bir sonraki adımda neye hazır olduklarına odaklanarak uygulamaları yapar (Hansen, 2018). Kuramdaki sosyal etkileşim, iskele kurma ve sürecin üründen daha önemli olması rehberli oyuna yansımaları olarak görülebilir.

Gelişime Uygun Uygulamalar

Gelişime Uygun Uygulamalar (GUU), çocuklar için nitelikli programların düşünülmesi, planlanması ve uygulanmasına rehberlik etmektedir. Amerikan Erken Çocukluk Şubesi (Division of Early Childhood-DEC) GUU'nun kullanımını desteklerken bu tür uygulamaları kullanan nitelikli programların tüm çocuklar için gerekli olduğunu ve ayrıca tüm erken çocukluk programlarının temelini oluşturması gerektiğini belirtmektedir (Groark ve diğerleri, 2011). Gelişime uygun uygulamalar (GUU) kullanan eğitimciler çocukların iyi oluş halleri ve eğitimi açısından üç temel bilgi kaynağına dayalı karar verirler (NAEYC,

2009). Gelişimsel olarak uygun terimi, çocuğun küçük yetişkinler olduğunu ve ne kadar erken akademik beceriler elde ederse o kadar başarılı olduğu fikrini reddeder (Miller & Almon, 2009).

GUU' nun esasında bulunan ilkeler şunlardır (Kostelnik & Grady, 2009).

1. Çocukların nasıl gelişip öğrendikleri ile ilgili bildikleri;
2. Çocukların bireysel olarak güçlü yönleri, ihtiyaçları ve ilgi alanları ile ilgili bildikleri;
3. Çocukların içinde yaşadığı sosyal ve kültürel bağlamlarla ilgili bildikleri son derece önemlidir.
4. Çocuklara rehberlik etmek öz düzenlemeyi geliştirir.
5. Programın bütünü tamamen çocuk odaklıdır
6. Yapararak öğrenme etkinlikleri ile pek çok öğrenme fırsatına sahip olur
7. Oyun oynamak için pek çok fırsatı vardır
8. Öğretmenler öğrenme süreçlerini önceden tasarlarlar. Çocukların öğrenmeleri için akıllarında belirli hedefler vardır ve bu hedeflere ulaşmak için ilgili eğitimsel stratejileri kullanırlar.

Okul öncesi eğitimcileri bu bilgileri kullanarak eğitim yöntemlerinde bilinçli tercihler yaparak sürekli ulaşabilecek gelişimsel amaçlar belirlemelidir (İnan & Işık Ercan, 2014). Erken çocukluk döneminde oyun ve oyun yoluyla öğrenmeye dayalı eğitim programları gelişimsel olarak uygun programlar kategorisinde yer almaktadır (Bjorklund, 2022). Çocuklar oyun ile bütünleşen öğretimsel içerikleri gelişimsel olarak uygun erken çocuk çocukluk ortamlarına katılmaktan öğrenirler (Hanline, 1999). Gelişimsel olarak uygun kararlar almak isteyen öğretmenler, çocukların ilgi, ihtiyaç, yetenek ve gelişimsel özelliklerini dikkate alarak çocukların öğrenmesini ve gelişimini destekler. Bunu yaparken de çocukların sosyal, kültürel ve deneyimsel geçmişlerine duyarlı bir şekilde yaparlar (Kemple, 2017). İyi öğretmenler öğrenme ortamını oluştururken, öğrenme hedeflerini seçerken ve planlarken amaçlı davranırlar (Coppie & Bredekamp, 2009).

Rehberli Oyun

Rehberli oyun kavramı yeni bir kavram gibi görünmesine rağmen birçok yaklaşımın özelliklerini yapısında barındırır. Eğitimde kümülatif birikimlerin sonraki yaklaşımlara temel oluşturma ve sentezlemede önemli rol oynadığı bilinmektedir. Örneğin öğretimsel süreçte materyallerin aktif olarak kullanıldığı Froebel ve Montessori yaklaşımlarının bu yönünü rehberlik oyununda görmekteyiz. Ya da Vygotsky'nin vurgulamış olduğu yetişkin desteği kavramını rehberlik oyunun temelinde görmekteyiz. Buradaki bakış açımız rehberli oyunun tek tek bileşenlerin incelemek yerine daha bütüncül olarak irdelemeliyiz. Burada vurgulamak istediğimiz asıl durum holistik bir yaklaşım olmalıdır. Rehberli oyunu oyunun bir türü olarak ifade etmek ve tanımlamak doğru bir yaklaşım olmayabilir. Bunun yerine rehberli oyunu birçok oyun türünün ortak yönlerini barındıran bir üst kavram olarak nitelendirmek daha doğru olacaktır. Rehberli oyunu yeni ve farklı bir kavram olarak tanımlama ihtiyacımız aslında oyunu öğretim süreçlerinde kullanmamız nedeniyle olmuştur.

Rehberli oyunun kavramsallaştırılmasında birtakım aşamalar olduğu görülmektedir. Daha önceleri keşifli öğrenme (discovery learning) ya da keşif tabanlı öğrenme (discovery-based learning) olarak ifade edilirken sonraki çalışmalarda daha net olarak ifade edildiği görülmektedir. Rehberli oyun kavramının konumu ise bu sürecin sonunda daha belirgin olarak görülmektedir. Hutt (1976) oyun ve keşif kavramlarını farklı olarak tanımlamıştır. Ona göre bir nesneye yönelik yapılan ilk davranışlar keşif, sonraki davranışlar ise oyun olarak nitelendirilmiştir. Çocuk bu süreçte nesne ne işe yarar? sorusundan bu nesne ile neler yapabilirim? sorusuna yönelmiştir. Alan yazın, saf keşif öğretimin yanında rehberli, yardımcı, geliştirilmiş ve zenginleştirilmiş keşif öğrenimi gibi yaklaşımları da barındırmaktadır (Parker & Thomsen, 2019). Keşfederek öğrenme, (Alfieri ve diğerleri, 2011) tarafından öğrenene hedef bilgi veya kavramsal anlayış verilmediğinde ve öğrenenin bunu bağımsız olarak ve sadece verilen materyallerle bulması gerektiğinde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Buna karşılık, rehberli, destekli veya zenginleştirilmiş keşif öğrenimi, öğretmenler ipuçları, yönlendirme, koçluk, geri bildirim, çalışılmış örnekler, iskele kurma ve ortaya çıkarılmış

açıklamalar gibi bir dizi destek sağladığında gerçekleşir (Parker ve diğerleri, 2019). Moyles (1989) “oyun sarmalı” kavramını açıklamıştır ve yönlendirilmiş oyunun çocuklara bilgi ve becerileri öğretmek için kullanılabileceğini ve bu öğrenmenin serbest oyunlar yoluyla pekiştirilebileceği ileri sürmüştür. Yetişkin liderliğindeki oyun ile başlayıp çocuk liderliğini takip eden sırada ilerlemektedir (Lunga ve diğerleri, 2022). Rehberli oyunu 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri kapsamında ele alabiliriz. Programda çocuğun desteklenmesini amaçlayan, çocuk veya öğretmen tarafından başlatılıp çocuğun aktif katılımı ile sürdürülen, çocuk merkezli ve açık uçlu bir süreç olarak ilerleyen bu oyunların bir öğretim yöntemi olarak kullanılabileceği ifade edilmektedir.

Rehberli oyun alan yazında oyun ve öğrenme arasındaki ilişkiye farklı bir yaklaşım sunar ve daha vurgulu olarak görülmeye başlamıştır (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2011). Her durumda rehberli keşif çocukların öğrenmelerine yardımcı olmak için saf keşiften daha etkilidir (Mayer, 2004). Oyun temelli eğitim programları (Play based curriculum) alan yazında guided play, scaffolded play, enhanced play, facilitated play, assisted play, supported play, learning through play, play-based learning, purposeful play gibi farklı kavramların altında ifade edilmektedir. Rehberli oyun kavramı (Synodi, 2010) tarafından yapılandırılmamış oyun olarak da ifade edilmiş ve öğretmenin oyunu organize ettiği, sınırlarını belirlediğini ve başlattığını vurgulamaktadır. Daha kapsayıcı bir ifadeyle rehberli oyun öğrenme deneyimlerinin serbest oyun, keşif öğrenimi ve geleneksel pedagojinin unsurlarını birleştirerek sunulmasını sağlar (Weisberg ve diğerleri, 2013).

Rehberli oyun, çocukları eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi teşvik ederek erken çocukluk dönemindeki gruplarda her geçen gün daha fazla olarak kullanılmaktadır (Ramani ve diğerleri, 2014). Erken çocukluk eğitimi konusunda yol gösterici özelliklere sahip olan gelişime uygun uygulamaların uygulamaya dönük yönleri rehberli oyunda bulunmaktadır. (Hanline, 1999) çocuğun başlattığı, sürdürdüğü ve öğretmenin de desteklediği oyunların gelişimsel olarak uygun ortamlar oluşturduğunu ifade etmektedir. Rehberli oyun çocuğa bütünsel olarak bakan ve çocuk merkezli eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunan yapıdadır (İlgaz ve diğerleri, 2018). Rehberli oyun pedagojisini belirli bir oyun türü ile sınırlamak doğru

olmaz, o aksine bir çok oyun türünü (fiziksel, nesnelerle, sosyo dramatik vb.) kapsayan daha geniş perspektifli yapıdadır (Skene ve diğerleri, 2022).

Rehberli oyun, oyunun keyifli ve ilgi çekici yönünü korurken çocuğun kontrolünde bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan dışsal hedeflere odaklanır (Geary & Berch, 2016) aynı zamanda keşif ve öğrenme için fırsatlar sağlar (Ramani ve diğerleri, 2014). Rehberli oyun daha farklı bir bakış açısıyla serbest oyundaki çocuk merkezli doğasını öğrenme çıktıları ve yetişkin mentorluğunu sentezleyen öğrenme deneyimlerini ifade eder (Singer ve diğerleri, 2006). Erken çocukluk döneminde günlük etkileşimlere odaklanan rehberli oyun, çocuğun eğlenceli bir öğrenme ortamında kendi inisiyatifiyle aktif olarak sürdürürken yetişkin desteğinin de olduğu bir oyun bağlamıdır (Yu ve diğerleri, 2018). Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların öğretimsel süreçlerde keyifli olmalarını sağlarken eğitimsel hedeflerden de ödün vermeden programa dahil etmenin en iyi yoludur (Weisberg ve diğerleri, 2015).

Rehberli oyun, çocuğun potansiyel gelişim alanını göz önünde bulundurarak yetişkin tarafından başlatılır ancak oyun çocukların seçimi ile ilerler (Kemple, 2017). Rehberli oyun, çocuk özerkliği (öğrenmeyi çocuk yönlendirir) ve yetişkin rehberliği olmak üzere iki temel bileşen üzerine kurulmuştur (Bidarra ve diğerleri, 2020; Masterson & Bohart, 2019; Weisberg ve diğerleri, 2016). Çocuk özerkliği çocukların kendi oyun ve keşiflerini yönlendirmesini, yetişkin rehberliği ise öğretmenin öğrenme hedefine ulaşmak için oyun ortamını kurmasını, yorumlar yapmasını ve öneriler sunmasını ifade eder (Weisberg ve diğerleri, 2016). Çocuklar Vygotsky'nin kuramında belirtmiş olduğu potansiyel gelişim alanını genişletmek için bir yetişkin desteğine ihtiyaçları olabilir. Rehberli oyun deneyimleri, çocukların ilgi çekici ve motive edici buldukları etkinlikler bağlamında yetişkin desteğini içerir (Masterson & Bohart, 2019). Burada hassas olan ve dikkat edilmesi gereken durum rehberliğin doğru tanımlanmasıdır. Rehberliği belirli belirlenen pedagojik hedefleri gerçekleştirmek için etkileşimsel süreçleri ustaca yönlendiren, bu süreçte de etkinliklerin çocukların liderliğinde sürdürülmesini önemseyen ve çok fazla müdahale etmeyen yetişkin katılımı olarak tanımlamak doğru olacaktır (Yu ve diğerleri, 2018).

Son zamanlardaki yapılan çalışmalara göre rehberli oyunun öne çıkan üç temel özelliği vurgulanmaktadır (Weisberg ve diğerleri, 2013). İlk olarak rehberlik eden yetişkin bir öğrenme hedefine sahip olmalıdır (Toub ve diğerleri, 2018; Weisberg ve diğerleri, 2016). İkincisi çocuğun oyun sürecindeki serbest seçim ve kontrol izni korunarak liderliği sürdürülmelidir (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2008). Son olarak da yetişkin çocuğun ilgi, ihtiyaç ve yararını sağlamak için açık uçlu sorular, ipuçları, model olma gibi rehberlik tekniklerini kullanmalıdır (Fisher ve diğerleri, 2011; Skene ve diğerleri, 2022). Skene (2024) rehberli oyundaki özellikleri şöyle ifade etmektedir. Çocukların eğlenceli bir aktivitede özgür seçimler yapabilmelidir. Yetişkin ulaşmak istediği bir öğrenme hedefi bulunmalıdır. Yetişkin çocuğun ilgi, ihtiyaç ve anlayışını göz önüne alarak öğrenme hedefine ulaştırmak için destekleyecek rehberliği sunmalıdır. (Syrjämäki ve diğerleri, 2018) rehberli oyuna ilişkin pedagojik uygulamaların oyun, gözlem, kontrol, destekleme ve dönüt olmak üzere beş ana kategoride kavramsallaştırabileceğini belirtmiştir.

Rehberli oyun iki şekilde gerçekleşebilir. İlk formu bir yetişkinin öğrenme hedefine yönelik ortam hazırlaması, çocukla oynaması, destek ve rehberlik sunması ile gerçekleşebilir. Ancak burada çocukların öğrenme ortamındaki keşfetme ve liderliğini korumak gerekmektedir (Weisberg ve diğerleri, 2016; Zosh ve diğerleri, 2018). Örneğin, öğretmen çocuklara bazı kavramları öğrenmesini sağlamak için geçici bir öğrenme merkezini kurabilir ve bu ortamda etkileşimsel süreçleri sürdürebilir. Rehberli oyun sürecinde yetişkinler çocukları bir öğrenme hedefine yönlendirmek için oyun ortamını yapılandırır. Örneğin çocukların renklere ilişkin öğrenmelerini genişletmek isteyen bir öğretmen oyun ortamına boya kalemleri, kağıt ve farklı renkleri koyabilir. Sonrasında çocukların oyunlarına katılabilir, sorular sorabilir ve çocukların dikkatini öğrenme hedefi ile ilgili unsurlara çekmeye yardımcı olan yorumlarda bulunabilirler (Hassinger-Das ve diğerleri, 2017). İkinci formu ise yetişkinin, çocuğun kendi başına oynamasına destek sağlayacak şekilde bir bağlam (alan veya etkinlik) hazırlaması şeklinde olabilir. (Zosh ve diğerleri, 2018). Öğretmen çocukları izleyerek, onlara soru sormaya teşvik ederek, yorumlarda bulunarak veya oyunlarını genişletmeye yönelik destek sağlayarak oyunlarına

katkı sağlar (Weisberg ve diğerleri, 2016). Salomonsen (2020) rehberli oyunun hem çocuk hem de yetişkin tarafından başlatılabileceğini ifade etmiştir. Yetişkin tarafından başlatılan rehberli oyunda, oyun etkinliklerini teşvik eder ve aşama aşama çocuğun insiyafinin arttığı forma doğru ilerler. Çocuk tarafından başlatılan rehberli oyunda ise, yetişkinler oyunun katılımcıları haline gelirler. Örnek olarak çocukların kendi oyunlarını kesintiye uğratmadan, matematiksel problem çözmede çocukları arkadaşlarıyla oynamaya yönlendirirler.

Rehberli oyun serbest oyundan iki yönüyle ayrılır. İlk farklılık yetişkinin oyunun yapılandırılmasında yer almasıdır. İkinci farklılık ise oyunun bir öğrenme hedefi etrafında yürütülmesidir (Zosh ve diğerleri, 2018). Burada serbest oyun ile rehberli oyunun ortak noktası ise çocuğun liderliğinin sürdürülmesidir. Rehberli oyunda öğrenme fırsatları yapılandırılmış olabilir ancak bu süreçte önemsenen durum aktivitenin çocuk tarafından yönetilmesidir (Yu ve diğerleri, 2018). Serbest oyunda yetişkin rolü pasiftir ve çocukların müdahale etmeden yapmalarına izin verir. Bu yönüyle çocuklara en üst düzeyde özgürlük verse de çocuklar öğrenme hedefine ulaşmada zorluk çekmeleri muhtemeldir (Weisberg ve diğerleri, 2013). Öte yandan eğitimciler materyalleri özenle seçmiş olsalar bile sadece serbest oyunla bazı akademik kavramları kazanmaları zor olabilir ve bu süreçte bir miktar çocuk-öğretmen etkileşimi gereklidir (Hansen, 2018). Rehberli oyun serbest oyun ile doğrudan öğretim arasındaki boşluğu sonlandırabilir. Serbest oyundaki eğlence, gönüllülük, esneklik, aktif katılım özellikleri korunurken bunun yanına öğrenme hedeflerini ekleyerek arada konumlanmaktadır (Weisberg ve diğerleri, 2013). Rehberli oyun çocukların kendilerinin keşfettiği serbest oyun ile çocukların daha pasif olduğu ve etkileşimin bir yetişkin tarafında yönlendirildiği doğrudan öğretim arasında oturmaktadır (Yu ve diğerleri, 2018). Rehberli oyunda yetişkin öğrenme sürecini başlatır, öğrenme hedefini kısıtlar ancak çocukların kendi öğrenimlerini oyun bağlamında yönlendirirler (Weisberg ve diğerleri, 2013).

Zosh vd. (2018) farklı oyun türlerini bir spektrum olarak kavramsallaştırdıklarında, oyun deneyiminin başlaması ve yönü, öğrenme hedefinin olup olmaması açısından oyunu bir süreklilik boyunca farklılıklarını gösteren spektrum olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda

serbest oyundan direkt öğretime doğru uzanan bir spektrumda rehberli oyun arada kalmaktadır. Serbest oyunda oyunu başlatan ve yöneten çocuktur ve herhangi bir öğrenme hedefi yoktur. Rehberli oyunda oyunu başlatan yetişkin, yöneten çocuk ve açık bir öğrenme hedefi bulunmaktadır. Kurallı oyun özellikler olarak rehberli oyun ile aynı yapıda olmasına rağmen eğlence yönünün daha az olması ve kuralların daha kısıtlayıcı olması yönüyle rehberli oyundan ayrılmaktadır. İşbirlikçi oyunda oyunu başlatan çocuk, yöneten yetişkindir ve bir öğrenme hedefi bulunmaktadır. Yetişkinlerin çocuğun oyununu yönlendirme amacıyla müdahale ettiği bağlamlarda, rehberlikten öte iş birliği oluşmaktadır. Örnek olarak bir çiftlik oyunu oynayan çocuğun koyunlarını alan yetişkin veya inekleri sağarken onların yiyecek ihtiyacı olduğunu ifade ettiğinde oyun yeniden yönlendiği ve bu yönlendirme de çocuğun özgürlüğünü azaltabilir (Paatsch ve diğerleri, 2023). Eğlenceli öğrenme ile direkt öğretimde oyunu başlatan ve yöneten yetişkin iken açık bir öğrenme hedefi bulunmaktadır. Burada dikkat çekici farklı bir durumda oyunun spektrum olarak ifade edilmesidir. Spektrumu bir gökkuşağı gibi görebiliriz. Gökkuşağındaki renkler birbirinden ayırt edilecek kadar belirgin anlamda farklı iken aralarındaki geçişler bir o kadar doğaldır. Bu açıdan farklı oyun türlerinin birtakım özellikleri göz önünde bulundurulduğunda birbirinden farklı ancak bir o kadar iç içe olduklarını ifade edebiliriz. Oyunu bir spektrum olarak ifade etmek, çocukların kendi oyun bağlamlarında neşeyi deneyimledikleri oyunun özünü korurken, aynı zamanda oyunun birçok formda ve birçok işleve sahip olduğunu görmemizi sağlamaktadır (Zosh ve diğerleri, 2018). Rehberli oyun doğrudan öğretimin hızlı öğrenme potansiyeli gibi bazı güçlü yönlerini oyunun yüksek katılım, merak, derin öğrenme gibi özellikleri ile sentezleyen yaklaşımdır (Neale, 2020).

Yapılandırılmamış çevreden yapılandırılmış çevreye, çocuğun başlattığı ve yönettiği oyundan yetişkinin başlatıp ve yönettiği oyuna uzanan matraste rehberli oyunun konumu Yarı yapılandırılmış ve çocuk ile yetişkinin birlikte yönettiği bir alanda kesişmektedir (Roessingh & Bence, 2018). Farklı oyun türlerinin de iki süreklilik etrafında konumlandırılma durumlarının yer aldığı durumda didaktik oyun yapılandırılmış ve yetişkin kontrolünde olan

bir konumda bulunmaktadır. Ya da çamurlu bir alanda serbest oyun oynayan çocuk yapılandırılmamış ile çocuğun başlatıp sürdürdüğü alanda konumlanmaktadır.

Rehberli Oyun Sürecinde Öğretmenin Rolü

Oyun sürecinde öğretmenin rolü eğlenceli olduğu kadar zor ve karmaşıktır. Öğretmen oyun sürecinde farklı rollere büründüğü için zaman zaman bu roller arası geçişi ve dengeyi sağlamada güçlük çekmesi muhtemeldir. 1960'lı yıllara kadar çocukların oyunlarına müdahale edilmemesi yönünde bir anlayış hakim iken, 1970'lerde Vygotsky yetişkin müdahalesinin oyuna katkı sağladığını vurgulamıştır (Tarman & Tarman, 2011). Öğretmen merkezli yaklaşımlarda oyun ile öğrenme ayrık olarak ilerlerken, çocuk merkezli yaklaşımlarda öğretmenin oyun içinde yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (Van Oers & Duijkers, 2013). Öğretmenin rehber rolü MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında da vurgulanmaktadır. Programda öğretmenin rolü, Vygotsky'nin de ifade ettiği gibi yapı iskelesini kullanarak çocukların gelişimlerini destekleyebilir. Öğretmenin çocukların gelişimlerini en üst düzeye ulaştırmak için farklı yöntem ve teknikleri kullanarak, bazen etkinlikleri başlatabilecekleri bazen de oyunlarına dahil olabilecekleri belirtilmektedir. Öğretmenlerin motive etme, destek sunma, örneklendirme, bilgi sağlama ve olası durumları söyleme gibi becerilerle çocuklara rehberlik sunabilecekleri söylenmektedir. Öğretimsel süreçte öğretmen ve çocukların etkin olma durumlarının değişebileceği ifade edilmekle birlikte öğretmenin daha çok izleyici rolünde olması gerektiği açıklanmaktadır. Ancak çocuklardan gelen sorulara yanıt bulmalarına fırsat sağlamak ve gerektiğinde destek sunmak olarak ifade edilmektedir. Avrupa Komisyonu'nun "erken çocukluk eğitimi ve bakımında gerekli şartlar" üzerine yaptığı CoRe adlı çalışmada öğretmenlerin farklı öğrenme stratejilerinin (oyun temelli, sosyal öğrenme vb.) bilgisine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca uygulama sürecinde etkili öğrenme çevresi yaratmak ve düzenlemek konusunda yeterliliğe sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Urban ve diğerleri, 2012). Oyun temelli öğrenme sürecinde, öğretmenler öğrenme ortamını hazırlama ve oluşturulan oyun bağlamının çocuğun kontrollünde yürütülmesini sağlama sorumluluğu

bulunmaktadır (Erbil Kaya ve diğerleri, 2017). Kasıtlı erken çocukluk öğretmenleri aşağıdaki nitelikleri sergiler (Kemple, 2017).

- Düşünceli olma
- Amaçlılık
- İyi planlama
- Önemli program hedeflerinin farkında olma
- Gelişimsel olarak uygun uygulama bilgisi
- Öğretilebilir anların tanınması
- Bilgiye dayalı, yerinde kararlar verebilme becerisi

Çocukların oyunları destekleme fikri genel olarak kabul görmüş olmakla birlikte oyuna rehberlik etmek birtakım zorlukları da beraberinde getirir. Buradaki zorluklardan bazıları desteğin miktarı, zamanlaması, süresi, rehberliğin hassas olarak sunulması ve öğrenme hedefinin entegre edilmesi gibi durumlar olarak sıralanabilir. Bir çocuk için sunulan rehberlik uygulaması başka çocuk için etkili olmayabilir ve sunulan rehberliğin zamanlaması da çok önemlidir (Yu ve diğerleri, 2018). Rehberli oyunda öğretmen oyunun denetimini eline alma ve o süreci doğrudan bir öğretim deneyimine dönüştürme dürtüsüne direnmede zorluklar yaşayabilir (Neale, 2020).

Oyunları desteklemek bazen kaynak sağlama, bazen açık uçlu bir şekilde yanıtlama, bazen de çocukların yalnız kalmaları için geri çekilme olarak yapılabilir (MacIntyre & Macintyre, 2012). Öğretimsel süreçlerde öğretmenler öğrenme hedefleri için oyunu yönlendirme, yapılandırma ve derinleştirme, genişletme, katkı sağlama, yansıtma yaparak anlamlı bağlamlar oluşturma süreçlerini yönetirler (Van Oers & Duijkers, 2013). Öğretmenler oluşturulan bağlamlarda yorumlar yaparak, oyuna dahil olarak, öğretim sürecini planlayarak ve materyal sağlayarak çocukların öğrenmelerin iskele edebilirler (Fisher ve diğerleri, 2013). İskele etmede, öğretmenin çocuğun halihazırdaki düzeyini bilmesini ve bir üst düzeye geçmesini destekleyecek uygulamalara ilişkin rolleri üstlenmesini gerektirir (Paatsch ve diğerleri, 2023). Rehberli oyunda öğretmen iskele

etkileşimleri sağlamak için çocukların oyunlarına aktif olarak girmesinin yanında öğretimsel sürece yardımcı olacak ortamları tasarlaması beklenmektedir (Samuelsson, 2020).

Öğretimsel süreçte öğretmenlerin en uygun etkileşimi belirlemesi ve uygulaması rehberli oyunun etkili bir süreçte tamamlanmasının en önemli kriteridir. Rehberli oyun öğretmen tarafından iskele edilen yarı yapılandırılmış bir ortamda gerçekleşir ancak çocuğun kontrol odağı olarak oyunu sürdürmesine de olanak sağlar (Weisberg ve diğerleri, 2015). Rehberli oyunda öğretmenler hedef odaklı uygulamaları gerçekleştirirken çocukların davranışlarına karşı duyarlı kalmalıdır (Han ve diğerleri, 2010). Rehberli oyunda öğrenme sürecindeki öğretmen rolünü daha belirgin hale getirmektedir. Çünkü öğretmenin konumu öğrenme serüveninde çocuğun aktif olma durumunu etkileyebilmektedir. Rehberli oyunda öğretmenler, çocuklara materyal sağlayarak ve çocukların süreçteki dikkatlerini hedeflenen bilgiye nazikçe yönlendirerek yani bir yönüyle sınırsız olan oyun alanını kısıtlayarak süreci yönlendirirler (Hassinger-Das ve diğerleri, 2017). Bu süreçte değişmeyen ana kural öğretmenin rehberli oyun sürecinde aktif bir rol üstlendiğidir. Öğretmen her zaman oyunun içinde oyun arkadaşı gibi aktif rollerde yer almasa da bazen gözlemci bazen izleyici olarak oyun sürecinde aktif olarak bulunmaktadır. (Skene, 2024) yetişkinlerin öğrenme hedefini desteklemek için kullanabilecekleri rehberlik durumlarını şöyle örneklendirmektedir. Açık uçlu sorular sorarak (bundan sonra ne olabilir? ya da bununla ne yapabilirsin), söz ve eylemleri modelleyerek (bir oyun esnasında sıraya girme veya paylaşımda bulunma gibi), ipuçları ve yönlendirmeler sağlayarak (fark ettin mi? veya acaba şöyle olsa ne olurdu?), işaret etmek gibi sözel olmayan yönlendirmeler sunarak, önerilerde bulunarak (ne olacağını görmek için şu tuğlayı oraya koymayı deneyebilirsin), öğrenmelerini genişletmek (oyun esnasında yeni veya ilgili kelimeleri tanıtarak) rehberlik sunulabilir. (Masterson & Bohart, 2019) rehberli oyun sürecinde öğretmenlerin süreci yürütmesinde yardımcı olacak bir yol haritası sunmuştur. İlk olarak çocukların ilgi, yetenek ve isteklerini göz önünde bulundurdıkları gözlem yapmasını önermektedir. Bu süreç, çocuğa sunulacak akademik içerikle bağlantı kurmasına yardımcı olacak anlamlı öğrenme fırsatlarının planlanması için önemli bir aşama olarak görülmektedir. Ardından oyun alanını göz önünde bulundurarak

öğrenme hedefleri doğrultusunda neler yapılabileceğini tasarlama süreci bulunmaktadır. Üçüncü aşamada öğrenme ortamında çocukların materyalleri kullanma durumları, ilgilendikleri merkezler ve sorulabilecek sorular tasarlanır. Son olarak ise çocukların etkileşimsel süreçleri gözlemlenir. Tüm bu süreçler oluşturulacak rehberli oyunlara alt yapı oluşturmada ve uygulama esnasında oluşabilecek sorunları en aza indirmede önemli bir rol oynayacaktır. (Kemple, 2017) oyundan önce, oyun esnasında ve oyun sonrasında rehberlik açısından sunulabilecek durumları şöyle ifade etmektedir.

Oyundan önce, öğretmen bir planlama rolü oynar ve aşağıdakilere odaklanabilir:

- Çocukların öğrenmesi için önemli hedefler
- Zaman ve alan sağlamak
- Materyal sağlamak
- Provokasyonlar sağlamak
- Çocukların plan ve seçimler yapmasına yardımcı olmak

Oyun sırasında, öğretmen aşağıdaki davranışları sergileyerek bir rehber görevi görür:

- Destekleyici bir mevcudiyet olmak
- Davet etmek
- Tarif etmek
- Başka kelimelerle ifade etmek
- Yanıt vermek
- Teşvik etmek
- Soru sormak
- Yorumlamak
- Fikir önermek
- Materyal eklemek
- Modelleme
- Göstermek
- Zorluk eklemek

- Basitleştirmek
- Bilgi sağlamak

Oyundan sonra, öğretmen aşağıdaki şekillerde çocukların deneyimlerden öğrenmelerini destekler:

- Belgeleme ve yansıtma
- Belgelerin gösterilmesi
- Çocuklar tarafından düşünme ve temsilin teşvik edilmesi

Singer vd. (2014) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yakınlıklarının oyun katılımı seviyesi üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu, kısa temasların ise olumsuz etkisi olduğunu belirtmektedirler. Çalışmalarında öğretmen ve çocuk arasındaki iki taraflı ve karşılıklı etkileşimler oyun katılımını olumlu olarak etkilemektedir. Diğer bir çalışmada da öğretmen katılımının çocukların oyunlarını zenginleştirdiği ve çocukların entelektüel ve sosyal becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Tarman & Tarman, 2011). Öğretmenler, öğretim liderliğini üstlenerek ve yapılandırılmamış keşif unsurlarını sentezleyerek, çocuğun liderliğinde keyifli bir bağlamda yeni bilgi ve becerilerin edinilmesini sağlayabilir (Weisberg ve diğerleri, 2015). Palma vd. (2014) rehberli oyunla zenginleştirilmiş ortam sunulan çocukların motor becerilerinin arttığı ve bu süreçte öğretmen müdahalesinin etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Rehberli oyunda öğretmenin rolü serbest oyun ve doğrudan öğretime göre farklıdır. Öğretmenin rolü çocukların daha pasif olarak katılım sağladığı ve hedefe yönelik daha yapılandırılmış etkinliklerin yapıldığı doğrudan öğretimden farklıdır. Rehberli oyunda öğrenmeyi çocukların bağlamlarında aktif olarak yönlendirilmesine izin verilir, çocuğun liderliği korunur, çocukların katılımlarını artıracak davet fırsatları sunulur ancak öğretmenin aklında bir öğrenme hedefi de bulunmaktadır (İlgaz ve diğerleri, 2018; Weisberg ve diğerleri, 2013). Rehberli oyunda hedefe yönelik uygulamalar kapsamındaki sınırlamaları ile serbest oyundaki sınırsız olasılık durumu yönüyle ayrılmaktadır. Serbest oyunda öğretmenler daha çok kriz anında çocukların çatışmaları kendi başlarına çözemedikleri gibi durumlarda müdahale eden gözlemci odaklı iken, doğrudan öğretimde ise öğretim sürecini tamamen

kendi yürüten yönetici rolü baskındır (İlgaz ve diğerleri, 2018). Öğretmenler oyun sürecindeki bu rollerini belirgin bir şekilde yansıtırlarsa hem oyunun dokusunu bozmamış hem de ulaşılmak istenen hedefe ilerlenebilecektir. Rehberli oyun çocuk tarafından oyunun yetişkinin süreçte yakaladığı bir fırsatta ve devam eden oyun bağlamına girdiğinde desteklenebilir (İlgaz ve diğerleri, 2018). Oyun kuran çocukların oyunlarına dahil olup var olan oyun bağlamında çocuklara öğrenme hedeflerine yönelik açık uçlu sorular sorarak serbest oyun süreci rehberli bir forma dönüştürülebilir. Burada öğretmenin ustaca gözlem yapması, bir öğrenme hedefine sahip olması ve doğru bir zamanlamada bulunması gerekmektedir. Öğretmenler çocukların fikirlerini gözlemlemeye, geliştirmeye ve genişletmeye çalışırlar (Paxton, 2022).

Rehberli oyun, çocuk odağındaki fırsatlar ile amaçlı öğretmenin desteği ve rehberliğinin dengesini içerir (Masterson & Bohart, 2019). Bir rehber düşündüğünüzde aklımıza gelen ilk şey şudur. Rehber size göre daha deneyimli ve muhtemelen sizden önce gittiğiniz yere ziyarette bulunmuş kişidir. Rehberin amacı edinmiş olduğu deneyimi ve daha önceden fark etmiş olduğu durumları size sağlamaktır. Gezi sırasında yaşanan keşif, haz, anı yaşama, heyecan, yeni yerler tanıma gibi duyguları kendi içsel sürecinizde yaşarsınız. Ancak bir zorluk anında ya da detaylı bir bilgi isteme durumunda rehberden destek istersiniz. Buradaki asıl durum rehberin size sağlayacağı destek miktarı, zamanlaması, müdahale sıklığı, bu gibi durumlardır. Öğretmenler de oyunlarda tıpkı bir gezi rehberi gibi bir rol bürünebilir. Önceden yaptığı planlamalar doğrultusunda belirlenmiş olduğu rotaya çocuğu ulaştırmak için öngörüler ve farklı yollar tasarlar. Bu süreçte çocuğun keşfetme ve kontrolü elinde bulundurma durumuna çok müdahale de bulunmaz. Öğretmenin hedefi çocuğun belirlenen rotaya erişmesidir. Tıpkı bir gezi rehberi gibi önemli olan durum yapılan planlamalar dahilinde ve olası aksamalar göz önünde bulundurularak rotaya erişebilmektir. Öğretmen oyun esnasında kontrollü ele geçirmeden çocuğa nazik bir destek ile öneriler sunabilir ve burada seçenekler öğretmen tarafından sınırlandırılmış olsa da yönü belirleyen hala çocuktur (Geary & Berch, 2016). Öğretmenler oyun sürecini genişletmek ve

zenginleştirmeye yönelik müdahalelerden önce çocukları gözlemlemeli ve uygun zamanda yaptığı müdahalelerde de yaratıcılıklarını engelleyici olmamaya dikkat etmelidir(Tarman & Tarman, 2011). Rehberli oyun çocukların özgür seçimlerini merkeze alan ve öğretmenin iskele ettiği kısıtlı bir ortamda gerçekleşir (Weisberg ve diğerleri, 2016). Buradaki en önemli durum öğretmen desteği ile çocuk liderliği arasındaki dengenin sağlanmasıdır (Honomichl & Chen, 2012; Weisberg, Hirsh-Pasek, ve diğerleri, 2013). Çocukların oyunları esnasında öğretmenin rolü onların oyunlarını ve öğrenmesini destekleme açısından önem arz etmektedir (Paatsch ve diğerleri, 2023). Rehberli oyunda tartışmasız lider çocuktur. Serbest oyundaki çocuğun liderlik rolü rehberli oyunda korunurken, öğretmenin destek sağladığı eğlenceli ve derin öğrenme pedagojisi de eklenmektedir. Rehberli oyunda yapı ve seçim arasında denge bulunmaktadır ve yetişkinler öğrenme hedefleri ile oyun bağamları sağlar (Paxton, 2022).

Syrjämäki vd. (2018) yaptıkları çalışmada yön ve etkileşim stratejisinin sürekliliği konusunda rehberlik türlerini konumlandırmışlardır. Yön ve etkileşim stratejisinin sürekliliği konusunda rehberlik türlerinin tanımlandığı bir şekilde; oyun arkadaşı, gözlemci, yönetici, iskele eden ve kolaylaştırıcı olmak üzere 5 tip rehberlik türü olduğu görülmektedir. Akranlar arası ilişkilerin arttığı ve hem gruba hem de bireysel olarak çocuğa odaklanılan yerde iskele eden ve kolaylaştırıcı öğretmen rolü bulunmaktadır. Bu roller rehberli oyunda öğretmenin en çok üstlendiği rollerdir.

Rehberli Oyunda Çocuğun Rolü

Oyuna önem vermesi gerekenler yetişkinlerdir. Oyun zaten çocuk için doğuştan sahip olduğu doğal bir eylemdir. Yetişkinler için ise son derece önemli ve kullanışlı bir araçtır. Erken çocukluk dönemindeki en önemli çıkış ve odak noktası çocuğun kendisidir. Rehberli oyunda da çocuğun üstün yararı, bütünsel gelişiminin sağlanması ve üst düzey öğrenmelere ulaşması için çocuk merkezli bir yaklaşım söz konusudur. Rehberli oyundaki çocuk rolü serbest oyundaki rolüne benzer ancak doğrudan öğretimdeki pasif alıcı

olmalarından tamamen uzaklaşır. Rehberli oyunda çocuğun oyun bağlamının sahipliğini almaları ve yönetmeleri beklenir. Ayrıca oyun bağlamının çocuklar için anlamlı ve ilginç olmasını sağlaması açısından rehberli oyun, çocuğun rolü her zaman aktif olmasını sağlar (İlgaz ve diğerleri, 2018).

Rehberli oyun tanımlarında ortak olarak vurgulanan konu çocuğun merkezde olmasıdır. Bu bağlamda (Weber ve diğerleri, 2020) rehberli oyunu, çocuk tarafından yönlendirilen eğlenceli bir aktivite olarak tanımlamıştır ve çocuğun ne yapacağı ile ne kadar sürede yapacağına karar vermede özerk olduğunu ifade etmektedir. Aslında rehberli oyunda çocuk kendi kontrolüne bir öğrenme sürecinde ilerlemektedir. (Stetsenko & Ho, 2015) ifade ettiği gibi çocuklar dünyayı olduğu gibi yansıtmak veya pasif bir şekilde uyum sağlamak yerine duruşlar alabilen sosyal aktörler olarak süreçte yer almaktadır. Rehberli oyunda yetişkinler farklı rehberlik stratejileri ile iskele sağlayarak çocukların öğrenmesini genişletir ancak oyunu yönetmezler (Paxton, 2022). Rehberli oyun esnasında yetişkinler de oyun sürecine aktif olarak girmeli, deneyimlemede çocuk ile eşit ortak olmalı, birlikte paylaşmalı ve bağlamı birlikte yürütmelidir (Neale, 2020).

Rehberli Oyunda Ortam

Öğrenme ortamı çocukların öğrenmelerinin gerçekleştirildiği, fiziksel alanları, farklı bağlamları ve kültürleri ifade etmektedir (Zembat ve diğerleri, 2019). Çocukların doğal olarak oyunlara girme eğilimleri vardır ancak oyuna katılım seviyesini sosyal ve fiziksel ortamlara göre değişmektedir (Singer ve diğerleri, 2014). Rehberli oyun sürecinde oyun ortamı oldukça önemli bir yere sahiptir. Rehberli oyun bir öğrenme hedefine ulaşmak ve geliştirmek için özel olarak tasarlanmış bir bağlamda keşif fırsatı sunar (Masterson & Bohart, 2019). Ancak rehberli oyun için özel olarak tasarlanmış ve uygulamada kullanılan materyaller yoktur. Aksine rehberli oyun pedagojisi var olan materyallerin öğrenme hedeflerini destekleyici olarak kullanılır. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı oyun temelli bir yapıdadır. Programda Öğrenme merkezlerinde (sınıf içi ve açık havada) oyunun rutin etkinlikler arasında yer aldığı ve öğrenme sürecini desteklemede etkin rol alabileceği ifade

edilmektedir. Öğrenme merkezlerindeki oyun süreci, çocukların girişimleriyle başlayan öğretmenin rehberlik etme sürecini destekleyen yarı yapılandırılmış öğrenme ortamlarıdır. Cai vd. (2022) çalışmalarında çocukların duygu ve düşüncelerinin ifade edebilecekleri öğrenme bağlamı oluşturmak, onların ilgilerini önemsediği için daha motive olduklarını ayrıca öğretmenlerle eşitlikçi iletişim kanallarını sağladığı görülmüştür. Genel olarak oyun sürecinde, özel olarak rehberli oyunda ortam güvenilir, öğrenmeyi teşvik edici, sade, motive edici ve erişilebilir olarak tasarlanmalıdır. Oyun öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve yöntem olarak kullanılması açısından öğretmenlere bir eğitimsel pusula aracı olarak yön sağlayabilir (Tuğrul ve diğerleri, 2014)

Farklı yaklaşımların ve oyun türlerinin oyun ortamına ilişkin düzenlemeleri de değişiklik göstermektedir. Rehberli oyun ortamını, serbest oyun ve doğrudan öğretim ortamları ile kıyaslamanın sunulduğu örnekler ile daha iyi betimleyebiliriz. Ilgaz vd. (2018) hikaye etkinliği esnasında yeni çiftlik temalı bir ortamda kelimeler öğretmek amacıyla 3 öğretmenin yaklaşımını şöyle ifade etmektedirler. Tüm öğretmenler yeni kelimelerin kullanımını kolaylaştırmak için öğrenme merkezine çiftçilik aletleri, saksılar, tohumlar ve plastik çiçekler gibi bazı sahne ve oyuncaklar eklediler. Serbest oyun yaklaşımını benimseyen öğretmen, çocukları öğrenme merkezine davet ederler, çocukların oyunlarına sadece bir sorun durumunda ya da çocukların yeni kelimelerle kendi başlarına denemelerini sağlamak için aralarında kalırlar. Doğrudan öğretim yaklaşımdaki öğretmen, öğrenme merkezinde öğretmen merkezli ve yönlendirmelerde bulunacaktır. Çocuklardan farklı çiçekleri söylemelerini veya tırmığı nasıl kullanacaklarını göstermelerini isteyebilir. Rehberli oyun yaklaşımını benimseyen bir öğretmen ise oyun arkadaşı olarak oyuna girmeden önce çiftçi rolündeki çocuğa yardıma ihtiyacı olup olmadığını sorabilir. Oyun esnasında çocuklara yeni kelimeler hakkında daha derin düşüncelerini sağlamak ve öğrenmelerini genişletmek için sorular (tırmığı bulamıyorum, bir kürek nasıl kullanılır? gibi) sorabilir. Çocukların yanıtlarına göre farklı açık uçlu sorular ile devam ettirebilir. Bu bağlamda bu oyunda öğretmen çocukların liderliğini takip eden aynı zamanda daha zengin öğretim içeriklerini

iskele eden bir rolde süreci yürütmektedir (İlgaz ve diğerleri, 2018). Eğitimciler rehberli oyun ile desteklenen öğrenme ortamını oluştururken eğlenceli öğrenmenin temel bileşenleri(aktif, ilgi çekici, anlamlı, sosyal, yinelemeli ve neşeli) bağlamında bir öğrenme hedefine yönelik olarak ortam düzenlemesi yapmalıdır (Nesbitt ve diğerleri, 2023).

İlgili Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Erşan (2011) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerinde yürütülen oyunlarla ilgili görüşlerini ve yaptıkları uygulamaları araştırmıştır. Araştırmanın verileri 40 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşme formu ve 2 öğretmenin sınıflarında yapılan gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde oyuna genellikle ilk etkinlik olarak yer verdiklerini, bilişsel becerilerden daha çok sosyal becerilere yönelik uygulamalar olarak gördükleri, oyun sırasında yeterince rehberlikte bulunmadıkları, çocuklarla bu süreçte etkileşimlerinin az olduğu ve gözlem faaliyetlerinin de sıklıkla yapılmadığını göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin öneminin farkında olmakla birlikte uygulama sürecinde aksaklıkların olduğu, çocuk merkezli bir yaklaşım yerine öğretmen merkezli uygulamalarda bulundukları belirlenmiştir.

Erbil Kaya vd. (2017) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açılarını ve uygulamalarına yansımalarını araştırmışlardır. Araştırmaya 9 öğretmen adayı katılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve uygulama esnasında yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının, oyunun okul öncesi dönemde önemli bir yeri olduğu, oyunun öğretim yöntemi olarak kullanılması gerektiği, ortamın ve öğretmenin bu süreçlerde etkili olduğu konularında farkındalıklarının olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları, uygulama sürecine yönelik destek ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmişlerdir.

Ünal vd. (2017) okul öncesi öğretmenlerinin oyuna yer verme durumlarının incelendiği araştırmaya 17 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmadaki veriler yarı yapılandırılmış yapıdaki görüşme formu aracılığıyla toplanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin; oyunu kendi açılarından bakıldığında öğrenme ve deneyimleme, eğlenme ve zaman geçirme, kendini gerçekleştirme, gelişimi destekleme aracı olarak, çocuklar açısından bakıldığında ise hayatta kalma aracı olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim programında en çok yer verdikleri oyun türleri ise, kurallı oyunlar, açık hava oyunları, hareketli oyunlar ve dramatik oyunlar olarak sıralanmaktadır. Öğretmenlerin çocukların oyuna yönlendirilmesinde tüm çocukları davet etme, isteyenleri davet etme ve katılım zorunluluğu gibi uygulamalarda bulundukları belirlenmiştir. Öğretmenler oyunlarda oyunu yönlendiren, planlayıcı, katılımcı, gözlemci ve destekleyici rollerinde yer aldıklarını ifade etmişlerdir.

Kaçan vd. (2021) okul öncesi sınıflarında yer alan öğrenme merkezlerini öğretmen görüşleri bağlamında incelemişlerdir. Araştırmanın verileri 38 okul öncesi öğretmeninden öğrenme merkezi değerlendirme öğretmen formu ile toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu öğrenme merkezlerini oluşturmada velilerden destek almadığını ve öğrenme merkezlerini kendilerinin oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğrenme merkezlerindeki materyalleri yeterli bulan ve bulmayan öğretmen sayısı eşit durumdadır. Öğretmenler öğrenme merkezlerini en çok güne başlama zamanında ve merkezlerle uyumlu etkinliklerle kullanmaktadırlar. Öğrenme merkezlerini düzenleme sıklıklarında en çok ifade edilen görüş dönem içinde bir defa olarak ifade edilmiştir.

Günay Bilaloğlu vd. (2022) okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve oyun zamanına ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmanın verileri gözlem ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin güne başlama ve oyun zamanını programdaki amaç ve içeriğe uygun şekilde gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin oyun zamanında planlama yapmadan öğrenme merkezlerine yönlendirdikleri, etkinlik için materyal hazırlıkları yaptıkları, bireysel görüşmeler gerçekleştirdikleri, oyun etkinliği gerçekleştirdikleri ve oyun materyalleri sundukları

belirlenmiştir. Öğretmenler oyun zamanını uygulamama nedenlerini merkezlerin olmaması ve yemek zamanının başlamasını gerekçe olarak göstermişlerdir.

Aktan-Erciyes and Göksun (2023) tarafından yapılan çalışmada, ilk amaç serbest oyun ve rehberli oyun bağlamlarında ebeveyn nedensel dil girdisinin değişip değişmediğini belirlemek; ikinci amaç ise erken ebeveyn nedensel dil girdisinin çocukların nedensel fil anlayışını yordayıp yordamadığını tespit etmektir. Araştırmada 29 bebek katılmıştır ve 3 farklı zaman diliminde veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda rehberli oyundaki sözcüksel nedensel girdinin serbest oyundan daha fazla olduğunu göstermiştir.

Efe Kendüzler (2023) eğitsel oyun, dijital oyun ve matematik merkezindeki oyunun çocukların matematik ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisini araştırdıkları çalışmaya 147 çocuk katılmıştır. Çalışma kapsamında eğitsel matematik oyunları, dijital oyunlar ve rehberli oyunlar çocukların matematik öğreniminde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma sonunda farklı oyun programlarının çocukların matematik becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında geliştirilen eğitim programının çocukların bağımsız öğrenme davranışlarını geliştiren yapıda olduğu belirlenmiştir.

Duman and Cumart (2024) okul öncesi dönemde oyun temelli öğrenmeyi araştırdıkları çalışmalarında oyun tabanlı öğrenme, eğitimdeki yeri, okul öncesi eğitimde oyun temelli öğrenme stratejileri, çocuklara katkıları konusunda genel bir çerçeve oluşturmuşlardır. Araştırmada dijital oyunların da ele alındığı ve uygulamalar için örneklerin sunulduğu görülmektedir. Çalışma okul öncesi bağlamında oyun temelli öğrenmeyi kapsayıcı ve yöntemsel olarak etkili olarak ifade etmesi açısından farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Mayer (2004) çalışmasında yapılandırmacı öğrenmeyi teşvik etmek için etkili yöntemlerin davranışsal etkinlik yerine bilişsel etkinlik, saf keşif yerine öğretim rehberliği ve yapılandırılmamış keşif yerine programa odaklanmayı içerdiğine ilişkin artan sayıda

çalışmanın olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada öğretimsel süreçteki destek olma boyutu öğretimsel rehberlik olarak ifade edilmiştir.

Casey vd. (2008) yaptıkları çalışmalarında blok oluşturma içeren müdahalelerin okul öncesi dönem çocuklarının mekânsal becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemişlerdir. Ayrıca bu mekansal kavramları küçük çocuklara öğretmek için başarılı bir strateji bulmak ve mekânsal becerilerin ediniminde cinsiyet farklılıklarının durumunu da belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri altı okulda eğitim gören beş ile yedi yaş aralığında yer alan 100 çocuktan elde edilmiştir. Araştırmada yarı deneysel tasarım kullanılmıştır. Araştırma sonucunda blok oluşturma becerilerinin kasıtlı ve planlı olarak müdahale edilmesinin, çocukların mekansal akıl yürütme becerileri geliştirmede etkili bir strateji olduğu belirlenmiştir. Ayrıca içeriğin hikaye bağlamında oluşturma bu becerilerinin öğretilmesinde etkin bir yol olduğu ve üç boyutlu bilişsel rotasyon görevlerinde erkeklerin lehine bir durum olduğu görülmüştür.

Tsao (2008) çocukların okuryazarlık gelişiminde rehberli oyunun kullanmanın, onların konuşmasını, yaratıcılığını ve okuryazarlığa ilişkin yetkinliklerini geliştirmesi tartışmıştır. Uygulanacak rehberli oyun müdahalesinin çocukların okuryazarlık gelişimini kolaylaştırabileceğini ifade etmektedir. Oyun etkinliklerindeki yetişkin rollerine odaklanan çalışmada, öğretmenin öneride bulunma, açık uçlu sorular sorma, problem çözmede destek sağlama, oyuna katılım, materyal desteği ve etkileşimli geri bildirimler sağlamanın çocukların okuryazarlık gelişimini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir.

Tarman ve Tarman (2011) ABD’de bir erken çocukluk eğitim merkezinde yürüttükleri çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyunlarına katılımının boyutlarını irdelemek ve eğitimsel süreçteki rollerini belirginleştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri öğretmenlerin çocukların oyunlarına dahil olma durumu, sınıf ortamının düzenlenmesi, katılımın türü, avantaj ve dezavantajları odağında yedi oturumdan oluşan gözlemler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılımının gerekliliği olduğu ve bu süreçte asıl dikkat edilmesi gerekenlerin, katılımın

derecesi ve boyutlarının olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyunlarına direkt müdahale yerine modelleme ile ve rehberlik ederek dahil olması gerektiği vurgulanmıştır.

Alfieri vd. (2011) keşfe dayalı öğrenme ile doğrudan öğretim yaklaşımlarını içeren 164 çalışmanın kıyaslandığı meta analiz çalışmasında keşif temelli uygulamaların öğrenmeyi geliştirmeye ilişkin etkileri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmada keşif temelli öğrenmenin alan yazın bağlamında kavramsallaştırılmasında yaşanan farklılıklar ve benzerlikler ortaya konularak irdelenmiştir. Sonuç olarak yardımsız keşif görevlerinin etkileri sınırlı görünürken, çocuklara yapı iskelesi sağlama, rehberlik etme ve geri bildirimde bulunma ile sağlanan gelişmiş keşif uygulamalarının daha etkili olduğu vurgulanmaktadır. Yetişkinlerin desteklediği ve çocukların yönettiği rehberli oyuna benzer yardımcı keşif uygulamalarının bilgisayar ve matematik becerileri gibi alanlarda serbest ve doğrudan öğretime göre daha iyi öğrenme çıktıları oluşturduğu belirtilmektedir.

Weisberg vd. (2013) yaptıkları araştırmada rehberli oyun yaklaşımının çeşitli olumlu akademik sonuçları teşvik etmede doğrudan öğretim yaklaşımlarından daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Rehberli oyun yaklaşımlarının çocukların öğrenme sürecinde aktif ve etkileşimli olmalarını teşvik eden öğrenme durumları yarattığı için etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma rehberli oyunun erken çocukluk dönemindeki rolü, önemi ve yerini ifade etmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Çalışmada rehberli oyunun pedagojik bir yaklaşım olduğu ve müfredat olarak görülmemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Palma vd. (2014) araştırmalarında; okul öncesi dönem çocuklarında motor beceri geliştirmeyi kullanarak zenginleştirilmiş çevre müdahale programlarında rehberli oyun ve serbest oyunun etkilerini araştırmışlardır. Araştırma 5-6 yaşları arasında toplam 71 çocuk (40 erkek ve 31 kız) ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, rehberli oyun grubundaki hem kız hem de erkeklerin motor beceri gelişimi gösterdiğini ortaya koyarken, zenginleştirilmiş çevre grubundaki serbest oyuna katılan kız ve erkeklerde motor gelişiminde ve kontrol grubundakilerde hiçbir değişiklik gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin rehberli oyun

müdahalesindeki rolünün okul öncesi çocukların performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmada çok önemli olduğunu göstermektedir.

Ramani vd. (2014) 4 ve 5 yaş grubu toplam 76 çocuk ile yaptıkları çalışmalarında çocukların akranlarıyla birlikte rehberli bir blok oluşturma etkinliği sırasındaki davranışlarını ve etkileşimlerini incelemişlerdir. Çalışmanın ek bir amacı da çocukların rehberli oyun etkinliği sürecinde cinsiyet farklılıklarının olup olmadığını tespit etmektir. Çalışma sonucunda, ortak rehberli blok oyun etkinliklerini teşvik etmenin, çocukların dillerini, mekansal, matematik ve ortak problem çözme becerilerini kullanmalarını ve uygulamalarını sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmada cinsiyet farklılıklarının etkisine bakıldığında, kızların sembolik yapıları inşa etmede (evin kapı ve odaları gibi) daha etkin oldukları ancak yapısal karmaşıklıkta cinsiyet bağlamında farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Singer vd. (2014) Hollanda'da çocuk bakım merkezlerindeki okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyuna katılım düzeyini desteklemedeki rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın verileri iki ve üç yaş aralığındaki 116 (53 kız ve 63 erkek) çocuk dört dakikalık periyodlarla gözlenerek elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenin yakın olmasının çocukların oyuna katılımında olumlu düzeyde etkiye sahip olduğu, etrafta dolaşmasının ve çocuklarla sadece kısa zamanlı temaslarının ise olumsuz etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve çocukların karşılıklı etkileşimlerinin de oyuna katılıma olumlu etkiler yaptığı gözlenmiştir.

Fleer (2015) okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların hayali oyunlarındaki pedagojik olarak konumsal durumunu incelediği çalışma Avustralya'da yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin oyun tabanlı ortamlarda hayali oyun durumunun içindeyken ne gibi roller aldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri beş ayrı merkezde eğitim alan çocukların (3-5 yaş) serbest oyun zamanındaki etkileşimleri video (399 saat) çekilerek toplanılmıştır. Araştırma sonucunda çoğu öğretmenin kendilerini çocukların oyun dışında konumlandığı tespit edildi. Öğretmenler ağırlıklı olarak çocuk oyunlarının dışında, yalnızca kısa süreler için oyunlarına ziyaretçi olarak davranıyorlar ya da oyunlarıyla paralel

olarak etkileşime giriyorlardı. Öğretmenler çocukların oyunlarındaki ana yönelimleri oyuna girmek yerine oyununu izlemek veya denetlemek olduğu belirlenmiştir.

Weisberg vd. (2016) yaptıkları çalışmada rehberli oyun ile ilgili olarak alan yazında yapılan çalışmaları derlemiş ve tanımına yönelik belirsizlikleri gidermeye çalışmışlardır. Rehberli oyunu diğer pedagojik yaklaşımlarla kıyaslayarak oyun alanındaki konumsal durumuna ilişkin belirlemeler yer almaktadır. Ayrıca örnek uygulamaların sunulduğu araştırmada, rehberli oyunun temel ilkeleri ve uygulama önerileri de yer almaktadır. Erken çocukluk dönemi bağlamında rehberli oyunu ele alması açısından çalışma önemli bir yere sahiptir.

Gardner-Neblett vd. (2016) çocukların dikkat ve odaklanma ilişkilerini rehberli oyun ile serbest oyun ile kıyaslamalı olarak incelemişlerdir. Çalışmaya 15 çocuk ve 6 öğretmen katılmıştır. Bu iki oyun türünü öğretmenlerin rehberlik etme, sıcaklık ve duyarlılık bağlamında kıyaslandığında rehberli oyun etkinliklerinin serbest oyun etkinliklerine kıyasla daha yüksek düzeyde sürekli dikkat ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca rehberli oyun etkinliklerinin serbest oyun etkinliklerine kıyasla daha yüksek düzeyde sürekli dikkat ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Cavanaugh vd. (2017) yaptıkları çalışmada, okuryazarlık yönünden zengin sosyo dramatik rehberli oyunun anaokulu öğrencilerinin okuryazarlık performansı ve davranışları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bir anaokuluna devam eden 20 çocuğun çalışma grubunda yer aldığı araştırma 15 haftalık bir sürede yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocukların rehberli oyun müdahalesi sonucunda temel okuma yazma becerilerinde olumlu gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu akademik becerinin yanı sıra çocukların hikaye oluşturma, kelime hazinelerinin artması, fonetik ve fonemik farkındalık becerilerinin yeni örneklerle tekrar tekrar uygulanması, akranlarla iletişim ve anlaşma gibi becerilerde de ilerlemeler kaydedilmiştir.

Pyle vd. (2017) anaokulu eğitiminde oyun temelli pedagojiler üzerine yapılan araştırmaların kapsamlı bir incelemesini yapmıştır. Araştırmada 4-5 yaşındaki çocuklar için

oyun temelli öğrenmeyi ele alan 168 makaleyi üç kategoriye (gelişimsel, akademik ve oyunu etkileyen faktörler) ayırarak analiz etmişlerdir. Analizler sonucunda çoğu araştırmada oyunun erken öğrenmede önemi rol oynadığı belirtilmiştir. Gelişimsel bağlamdaki araştırmalarda pasif öğretmen rolü ve serbest oyun ön plandadır. Akademik bağlamdaki çalışmalarda ise aktif öğretmen rolü daha ön plandadır. Bu çalışmalarda öğretmenin süreci yönlendirdiği ve karşılıklı yönlendirilen oyunu desteklediği görülmüştür. Çalışmada farklı oyun türlerini uyumsuzluğunu tartışmak yerine tamamlayıcılığına, uygulamaların bütünleştirilmesine yönelik bir anlayış geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır.

Syrjämäki vd. (2018) Finlandiya’da rehberli oyunun akranlar arasındaki etkileşimin boyutlarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 16 profesyonel ekip üyesi ve 50 (3-6 yaşında) özel gereksinimli çocuk oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda pedagojik uygulamaların kodları, alt kategorileri ve boyutları belirlenmiştir. Buna göre rehberli oyunda akranlar arasında olan etkileşimin oyun, gözlem, kontrol, destek ve yanıt olmak üzere 5 alt boyutan olduğu kavramsallaştırılmıştır. Çalışmanın diğer bir önemli sonucu da çok boyutlu rehberlik türlerini uygulayan pedagojinin akran etkileşimine yönelik olduğu varsayımını doğrulayan bulgulara ulaşılmıştır.

Zosh vd. (2018) oyunu spektrum olarak tanımladıkları çalışmada hem oyun hem de öğrenme alan yazını bağlamında bir değerlendirme yapmışlardır. Çalışmada oyunun özünü ifade etmeye çalışmak ve öğrenme ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamına sunulan oyun spektrumu, serbest oyundan direkt öğretime kadar uzanan bir süreklilik olarak ifade edilmiştir ve rehberli oyun bu iki ucun ortasında konumlandırılmıştır. Çalışma genel olarak alan yazın ışığında serbest oyundan rehberli oyuna ve daha sonra da direkt öğretime kadar uzanan bir oyun yelpazesi bağlamına oyuna çok boyutlu bir tanım önerisi getirmiştir.

Hansen (2018) rehberli oyun etkinlikleri sırasında çocuklar ve okul öncesi öğretmenleri arasındaki etkileşimleri incelemişlerdir. Çocuklar ve öğretmenler arasındaki etkileşimler gözlemler ile izlenmiş ve her gözlem sonrasında öğretmenlerle görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiştir. Oyun temelli bir ortamda akademik kavramların

kazandırılması amaçlanan çalışmaya altı okul öncesi öğretmeni ve yetmiş beş çocuk katılmıştır. Çalışma, öğretmen etkileşimlerinin rehberli oyun temelli etkinliklerin sunulduğu bir ortamda öğrencinin öğrenmesi için son derece yararlı olduğunu ortaya koydu. Öğretmenlerin rehberli oyun yanı sıra serbest etkinlikleri de planlaması önemlidir. Rehberli oyun için en etkili görünen merkezlerin genellikle sanat, duyuşsal oyun, bloklar ve dramatik oyun ile ilgili olan bölümlerin olduğu belirlenmiştir.

Yu vd. (2018) yaptıkları çalışmada rehberli oyunu kuramsal ve metodolojik fırsatlar açısından ele almışlardır. Rehberli oyunun doğasının teorik ve metodolojik zorluklar ve fırsatlar sunduğu belirtilmektedir. Oyunun öğretim sürecindeki dinamik rolünü serbest oyun ve direkt öğretim sürecine kadar kıyaslamalı olarak ele alarak rehberli oyundaki öğretmen ile çocuk arasındaki dinamik etkileşimin modellemesini de sunmaktadır. Çalışma kapsamında ortaya konulan modelleme, çocukların yaşadıkları dinamik ve karmaşık etkileşimlerde rehberliğin temel boyutlarını ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca oyun sürecindeki rehberliğin hangi bağlamda daha etkili olmasını sağlayan ilkelerini tanımlamaktadır.

Jemutai ve Webb (2019) rehberli oyun müdahalesinin okul öncesi çocuklarının görsel algılarına etkilerini incelemişlerdir. Daha önceden alan yazında yapılan çalışmaların çoğunluğu daha büyük yaş grubuna odaklanırken bu çalışmada Güney Afrika ve bir Kenya'da yer alan 5-7 yaş çocukları yer almaktadır. Bu çalışmanın bulguları rehberli oyun müdahalesi kullanılmasının öncesi çocuklarda görsel grupsal yeteneklerin gelişimini istatistiksel olarak anlamlı şekilde hızlandırdığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra daha önce fiziksel manipülatifleri kullanarak rehberli oyuna katılmak için çok az fırsatı olan çocukların diğer çocuklara göre daha çok ilerleme kaydettikleri ifade edilmiştir.

Bidarra vd. (2020) yaptıkları projeye yaşları 7 ve 8 aralığında olan 21 çocuk katılmıştır. Proje kapsamında rehberli oyun temelli olan bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik odaklı atölyeler düzenlemiştir. Temelde çocukların oyunlarını zenginleştirmeyi amaçlayan projede yaratıcı düşünme, problem çözme ve anlama yeteneğine de odaklanılan konulardır. Proje çıktılarına bakıldığı zaman çocukların atölyelere aktif olarak katıldıkları,

süreçte verilen desteklerin yapılan prototiplerin yapımı artırdığı ancak yaratıcılığı kısıtlamadığı gözlenmiştir.

Eason ve Ramani (2020) ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte matematik etkinlikleri yaptıkları süreci gözlemlemişlerdir. Dört ve beş yaşlarındaki (42 kız, 30 erkek) yetmiş iki çocuğun ebeveynleri ile matematik etkinliklerini direkt öğretim, rehberli oyun ve serbest oyun olmak üzere üç farklı bağlamında ele almışlardır. Materyaller ve yönergeler farklılaştırılarak ebeveynlerin ve çocukların kullandığı matematik konuşma miktarındaki farklılıkları ve ebeveynlerin çocuklara sorularla nasıl cevap verdiklerine odaklanılmıştır. Rehberli oyun etkinliklerinde diğer oyun türlerine göre daha fazla matematik konuşması sağladı. Ebeveynler, direkt öğrenmeyi ve rehberli oyun etkinliklerini matematik öğrenimini eşit olarak destekleyici olarak değerlendirdi, ancak rehberli oyun aktivitesini, direkt öğrenme faaliyetinden daha keyifli olarak ifade etmişlerdir.

Nakawa (2020) okul öncesi dönemde yer alan çocukların matematik öğretiminde rehberli oyun müdahalesinin etkisinin incelendiği çalışma Zambiya’da gerçekleştirildi. Şekillerin öğretimi için uygulanan rehberli oyun etkinlikleri iki farklı okulda yapıldı. Araştırma sonucunda rehberli oyunun, planlanan faaliyetin çocukların sosyo-kültürel geçmişlerine ve hazırlıklarına uyarlandığı sürece etkili bir şekilde çalıştığını göstermiştir.

Nadeem vd. (2021) okul öncesi dönemde en etkili ve yararlı oyun aktivitelerini keşfetmek amacıyla yaptıkları çalışmalarını 27 okul öncesi uzmanı ile nitel görüşme yoluyla veri toplayarak gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonuçları, sosyo dramatik oyunların hem özel hem de kamu okullarında uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca serbest ve aktif oyunun okul öncesi çocukları ve öğretmenlerle ilişkileri üzerine olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Erken çocukluk döneminde eğlenceli hale dönüştürülen etkinliklerin çocukların gelişimine katkı sağladığı, okula ve öğretmenlerine olan sevgileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Petersson ve Weldemariam (2022) yaptıkları çalışmaya dört ile altı yaş aralığındaki çocuklar ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonucunda rehberli oyunun, küçük çocuklara sayma, sıralama, şekillendirme, sorma, gerekçelendirme ve çıkarma gibi matematiksel

faaliyetlerle etkileşim kurmak ve aktivite ile duygusal katılım için nasıl zengin bir bağlam sağladığı belirlenmiştir.

Skene vd. (2022) tarafından yapılan meta analiz araştırmasında rehberli oyun odağında olmak üzere doğrudan öğretim ve serbest oyun ile karşılaştırmalı incelemeler yapmıştır. Araştırmada rehberli oyun müdahalelerinin serbest oyun ve doğrudan öğretime göre çocukların öğrenme ve gelişim sonuçlarına etki durumu ile rehberli oyunun yetişkin rehberliği ve çocuk seçimi açısından kavramsallaştırılma durumunu irdelenmek amaçlanmıştır. 1977-2020 yılları arasında yayımlanan otuz dokuz çalışmanın incelendiği çalışmada on yedi araştırma meta analize dahil edilmiştir. Analizler sonucunda rehberli oyunun matematik becerileri, şekil bilgisi görev değiştirme üzerinde doğrudan öğretimden; kelime dağarcığı üzerinde ise serbest oyundan daha fazla olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Gawthorpe ve Campbell Davidson (2023) yaptıkları eylem araştırmasında sosyo-ekonomik dezavantajla ilişkili eşitsizlikleri ele almak için çocukların fiziksel gelişimini ve diğer ana öğrenme alanlarını destekleyecek şekilde erken aritmetik öğretime rehberli bir oyun yaklaşımının uygulanmasını araştırmıştır. Çalışmada erken sayı kavramlarının öğretilmesinde rehberli oyunun uygulanması kapsamında beş okuldaki toplam yüz elli çocuktan veriler elde edilmiştir. Veriler doğal gözlemler, gözlemler sonrasında öğretmenler ile yapılan görüşmeler, program öncesinde ve sonra yapılan anketler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve çocuk liderliğinde oyunla aritmetik öğrenimine katılım düzeyleri olumlu etkilendiği ve sonrasında kendilerinin devam ettirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, rehberli oyun aracılığıyla çocukların sayı kavramlarını anlamalarını destekleyen, iş birliğinden, karakter temelli anlatılardan ve çoklu duyuşsal katılımdan yararlanan öğrenme ortamları tasarlayabilmişlerdir. Genel olarak, bu araştırma, kaliteli yetişkin eğitimi ve matematiğe katılımı olumlu yönde etkileyen ve öğrenmenin bütünsel ve temel yönlerini destekleyen zengin, eğlenceli öğrenme sağlamak için erken sayı öğretime bir yaklaşım olarak rehberli oyunun nasıl uygulanabileceğine dair bir örnek sunmaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma türü, çalışma grubu, araştırma bağlamı, araştırmacının rolü, veri toplama süreci, veri toplama araçları, Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının (RODEP) geliştirilme süreci, verilerin analizi süreçlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programına (RODEP) ilişkin öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla bu araştırmanın modeli durum (vaka) çalışmasıdır. Durum çalışması (case study), sınırlı bir ya da birkaç sistemi, pek çok kaynaktan topladığı (gözlem, yüz yüze görüşmeler, görsel işitsel malzemeler, doküman ve raporlar) ayrıntılı ve derinlemesine verileri kullanarak zaman içinde keşfettiği ve vakayı betimleyerek vakayla ilgili temaları raporladığı bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Durum çalışmalarında yaşam, bağlam veya ortamdaki yani sınırlı bir sistemdeki durumun derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi amaçlanır (Merriam, 2014; Yin, 2012). Durum çalışmaları yapılandırmacı yaklaşım perspektifiyle birden fazla gerçeğin olduğu anlayışıyla yürütülür ve araştırmalarda bu yöntemi kullanmanın gerekçesi bir durumu tanımlayıp buna ilişkin yorumlarda bulunmaktır (Toraman Turk, 2023). Yin (2012) “nasıl” ve “niye” soruları söz konusuysa, durum çalışmalarının önemli bir avantajı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmacının “eş zamanlı olaylar” kontrolünün az olduğu ya da değişkenlerin vakanın içine iyice gömüldüğü ve belirlenemediği vakalarda, durum çalışması en iyi seçim olarak değerlendirilebilir. Bir vaka çalışması son derece benzersiz olduğu, bir olguyla ilgili ortaya konacak ve elde edilecek bilgiye başka türlü erişilemeyeceği için seçilebilir (Merriam, 2014). Durum çalışmalarında temel amaç durumu, kişiyi ya da olguyu kendi bağlamında keşfetmek, betimlemek ve yorumlamaktır (Paker, 2015). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Stake (1995) tarafından bir tek

araçsal olarak da ifade edilen tek durum deseninde araştırmacılar tek bir konu veya soruna odaklanır ve konu bağlamında bir durum seçer. Bütüncül tek durum deseninde bir bağlamda bulunan tek birim analiz edilir (Yin, 2012).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı süresince ulaşılabilirlik, uygunluk, gönüllülük ve gerçekleştirilebilirlik (Creswell, 2013) açısından etkileşimlerin daha yoğun olabileceği düşüncesiyle araştırmacının yaşadığı ildeki bir okul öncesi eğitim kurumu seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Antalya ilinde Kepez ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulunda görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 6 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada belirlenen ölçütler şunlardır:

- Çalışmada yer alacak öğretmenlerin en az 5 yıldır görev yapıyor olması,
- Öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarının 48 ay ve üzeri çocuklarının olduğu sınıflarda olması.

Belirlenen ölçütlerin temel sebebi, öğretmenlerin rehberli oyun uygulamalarını uygulamada belirli bir tecrübenin önem arz etmesi ile geliştirilen programın 48 ay ve üzerindeki yaş gruplarında uygulanabilir olmasıdır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu ve programın eğitim uygulamalarına düzenli olarak katılacağını ifade eden 7 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında, gönüllü olan ve rehberli oyun temelli uygulamaları sınıflarında pratik olarak uygulamak isteyen 2 öğretmenin sınıflarında program öncesinde ve program uygulanma esnasında doğrudan gözlemler yapılmıştır. Programın uygulanması sürecinde Ö7 kodlu öğretmen uygulamanın 3. oturumundan itibaren araştırmanın uygulama süreçlerine katılmak istemediğini belirttiği için gruptan ayrılmıştır. Tablo 4'te çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4*Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Kod	Yaş	Görev Süresi	Yaş Grubu	Sınıfındaki Çocuk Sayısı
Ö1	41	16-20	61 ay ve üzeri	22
Ö2	36	11-15	61 ay ve üzeri	21
Ö3	38	16-20	48-60 ay arası	22
Ö4	40	16-20	61 ay ve üzeri	19
Ö5	33	11-15	48-60 ay arası	20
Ö6	35	11-15	48-60 ay arası	21

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin hepsi kamuya bağlı olarak eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren bağımsız bir anaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 37' dir. 3 öğretmenin görev süresi 11-15 yıl aralığında, 3 öğretmenin görev süresi 16-20 yıl aralığındadır. 3 öğretmen 61 ay ve üzeri yaş gruplarındaki çocukların olduğu sınıflarda, 3 öğretmen ise 48-60 ay arası yaş gruplarındaki çocukların olduğu sınıflarda görev yapmaktadır. 4 öğretmenin sınıflarındaki çocuk mevcudu sayısı 21-25 arasında iken diğer 3 öğretmenin sınıflarındaki çocuk mevcudu 16-20 arasındadır. Çalışma grubunda yer alan tüm öğretmenler kadındır.

Araştırma Bağlamının Özellikleri

Araştırma Antalya ili Kepez ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulunda yapılmıştır. Okulda bir müdür, bir müdür yardımcısı, sekiz okul öncesi öğretmeni, bir rehber öğretmen, sekiz yardımcı personel görev yapmaktadır. Anaokulu biri zemin kat olmak üzere 3 katlıdır ve toplamda sekiz derslik bulunmaktadır. Bunlardan 6 sınıf sabahçı, 2 sınıf öğlenci gruplarda olmak üzere ikili eğitim yapılmaktadır. Ayrıca 4 sınıf, çocuk kulübü uygulaması kapsamında eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir. Anaokulunda yemekhane, öğretmenler odası, memur odası, rehber öğretmen odası, çocuk kütüphanesi, drama salonu, konferans salonu, spor sınıfı ve akıl oyunları sınıfı bulunmaktadır. Okul bahçesinde oyun parkı, kamelya ve farklı oyun ekipmanları yer

almaktadır. Okul merkezi bir konumda bulunmaktadır. Araştırmada kapsamında geliştirilen ve uygulanan RODEP ile ilgili öğretmen uygulamaları, okulun ikinci katında yer alan öğretmenler odasında yapılmıştır. Öğretmenler odasında bir akıllı tahta, bir bilgisayar, ses sistemleri, çalışmaların rahatça yapılabileceği kadar büyük bir masa yer almaktadır. Araştırma kapsamında iki öğretmenin sınıfında gözlemler yapılmıştır. Her iki öğretmenin sınıfı da okulun giriş katında yer almaktadır. Öğretmenlerin sınıflarının genişliği 42,50 metrekaredir. Sınıflarda çocukların serbest oyunlarını oynayabileceği ve birbirinden ayrılmış öğrenme merkezleri yer almaktadır. Öğrenme merkezlerinde yeterli düzeyde materyaller bulunmaktadır.

Araştırmacının Rolü

Nitel çalışmalarda araştırmacılar, araştırdıkları konu ile ilgili doğrudan etkileşime girdikleri, alanda zaman geçirdikleri için araştırma sürecinde katılımcı rolü üstlenirler ve veri toplama aracı işlevi görürler (Toraman Turk, 2023). Araştırmacı bir devlet üniversitesinde öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı, uygulamanın yapıldığı anaokulunda üç yıldır bir uygulama dersinin çalışmalarını yürütmektedir. Araştırmacının okulda görev yapan öğretmenleri tanınması uygulamaların daha etkin yürütülmesi adına avantaj sağlamıştır. Araştırmacı sınıf gözlemlerinden önce, çocukların doğal davranmasını sağlamak ve sınıf dinamiklerinin daha net yansıtılması için, uygulama sürecinden önce 2 hafta boyunca serbest oyun zamanlarında çocukların oyunlarına katılarak yer almıştır. Araştırmacı uygulamalardan önce okul yönetimini ile diğer okul çalışanlarının da dahil olduğu bilgilendirme toplantısı yaparak uygulamaların aksamamasını ve daha etkin yürütülmesini sağlamaya çalışmıştır. Araştırmacı sınıf gözlemlerini başka bir gözlemci ile gerçekleştirmiştir. Gözlemler video ve ayrıca ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Her iki gözlemci de gözlemler esnasında oyunlara dahil olmamıştır. Araştırma kapsamında yapılan tüm görüşmeler ise okuldaki öğretmenler odasında birebir şekilde gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Araştırmacı görüşmeler esnasında jest ve mimikleriyle yönlendirici olmamaya çalışmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri altı aşamada toplanmıştır. Araştırmada gizlilik için katılımcıların kişisel bilgileri ile veri toplama araçlarından elde edilen veriler farklı dosyalarda saklanmıştır. Ayrıca anonimliği korumak için öğretmenlerin isimleri yerine kodlu ifadeler (Ö.1, Ö.2 gibi) kullanılmıştır. İlk aşamada Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan etik kurul onayı (Ek A) alınmıştır. Daha sonra araştırmanın uygulanması için Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni (Ek B) alınmıştır.

İkinci aşamada geliştirilecek olan “Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı” için öğretmenlerin rehberli oyun temelli uygulamalar konusundaki ihtiyaçlarını belirlemek için ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç analizinde öğretmenlerle açık uçlu sorular yoluyla sınıf için uygulamalarında oyunu kullanma durumları, öğretim sürecinde yaşadıkları zorluklar, oyunu öğretim amacıyla kullanma durumları ve yaşanan olumlu/ olumsuz durumlar, oyunu öğretim aracı kullanmadaki nelere ihtiyaçları olduğuna yönelik sorular sorulmuştur. Görüşmeler sonrasında belirlenen ihtiyaçlar ve alan yazın doğrultusunda taslak bir program oluşturulmuştur. Bu taslak program uzman görüşü alınıp gerekli düzeltmelerden sonra son hali verilerek uygulanmaya hazır “Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı (RODEP)” oluşturulmuştur. Bu aşama program geliştirilme sürecinde detaylı olarak ifade edilmektedir.

Üçüncü aşamada “Rehberli Oyun Öğretmen Destek Eğitim Programı” uygulanmadan önce okul öncesi öğretmenlerinin oyuna, oyun ve öğrenme arasındaki ilişkiye, oyun sürecinde yaşadıkları zorluklara, oyundaki öğretmen rollerine ilişkin görüşlerini belirlemek için “Oyun Görüşme Formu” uygulanmıştır. Oyun görüşme formu, yarı yapılandırılmış yapıdadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında ses kaydı yapılmıştır. Öğretmenlerin rehberli oyun sürecindeki olası olay ve durumlara ilişkin görüşlerini belirlemek, sınıf içi ve dışı oyun uygulamalarındaki stratejileri hakkında daha fazla bilgi edinmek için “Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler” uygulanmıştır. Kısa hikayelere ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiştir. Bu

aşamada son olarak öğretmenlerin halihazırdaki uygulamalardaki rehberli oyuna yönelik etkileşimlerini belirlemek için “Gözlem Formu” uygulanmıştır. Gözlemler gönüllü iki öğretmenin (Ö1 ve Ö2) sınıfında gerçekleştirilmiştir. Gözlemler iki gözlemci ile ayrı ayrı kaydedilmiştir. Gözlemler güne başlama zamanında çocukların öğrenme merkezlerinde oyun oynadığı zaman diliminde ve öğretmene yönelik olarak yapılmıştır. Oyun sürecinde öğretmenin gözlem formunda yer alan rehberli oyuna ilişkin stratejileri uygulama durumları gözlemlenmiştir. Her sınıfta program öncesinde 5 ve program uygulama sürecinde 5 olmak üzere 10 gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlemler oyunların devam etme durumuna göre 20-30 dakika arasında değişen sürelerde yapılmıştır. Gözlemler yapılmadan öğretmenden ve çocukların ebeveynlerinden gerekli izinler alınmıştır. Gözlemciler oyunlara dahil olmadan gözlem notlarını ilgili forma işaretlemişler ve her 20 saniyede bir olmak üzere gözleme ait durumu betimleyerek yazmışlardır.

Dördüncü aşamada “Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı” okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Program hem kuramsal bilgi hem de uygulamalar barındıran bir yapıdadır. Program 8 haftada toplam 13 oturum ile sunulmuştur. Her oturum sonrası öğretmenlerle uygulama deneyimi sağlamak için toplamda 21 etkinlik yapılmıştır. Bazı oturumlar öğretmenlerin sınıflarında ve çocuklar olmadığı zamanlarda yapılmıştır. Program uygulanma sürecinde gözlem formu ile gözlemler program öncesi uygulanan sınıflarda tekrar yapılmıştır. Uygulama sürecine ilişkin bilgiler programın uygulama sürecinde detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Bu aşamada araştırmacı yaptığı çalışmalarını kaydedeceği bir “Araştırmacı Günlüğü” tutmuştur.

Beşinci aşamada “Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı” uygulanması sonrasında program öncesinde uygulanan “Oyun Görüşme Formu” ve “Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler” tekrar uygulanmıştır. Bu aşamada öğretmenlerin uygulanan programa ilişkin görüşlerini belirlemek için “Program Değerlendirme Görüşme Formu” ile veriler elde edilmiştir. Burada yapılan tüm görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiştir.

Altıncı aşamada uygulamalardan 2 ay sonra öğretmenlere rehberli oyun sürecindeki olası olay ve durumlara ilişkin görüşlerini belirlemek, sınıf içi ve dışı oyun uygulamalarındaki stratejileri hakkında görüşlerini belirlemek için “Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler” tekrar uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplanma süreci Tablo 3’teki gibi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5

Araştırmanın Temel Uygulama Basamakları

Program Öncesi	Uygulama Süreci	Program Sonrası	İzleme
• Öğretmen Bilgi Formu • Oyun Görüşme Formu • Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler (Vignetteler) • Gözlem Formu	• Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı • Gözlem Formu • Araştırmacı Günlüğü	• Öğretmen Bilgi Formu • Oyun Görüşme Formu • Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler (Vignetteler) • Program Değerlendirme Görüşme Formu	• Öğretmen Bilgi Formu • Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler (Vignetteler)
2 Hafta 10 Nisan-21 Nisan 2023	8 Hafta 24 Nisan - 13 Haziran 2023	2 Hafta 14 Haziran - 23 Haziran 2023	1 Hafta 21 Ağustos - 25 Ağustos 2023

Veri Toplama Araçları

İyi tasarlanmış durum çalışmaları, çoklu kaynaklardan yararlanır (Yin, 2012). Araştırmada veri çeşitlenmesini sağlamak için görüşmeler, doğrudan gözlemler ve saha notları kullanılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada görüşmeler “Oyun Görüşme Formu”, “Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler” ve “Program Değerlendirme Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Sınıf içinde yapılan doğrudan gözlemler “Gözlem Formu” ile toplanmıştır. Saha notları ise “Araştırmacı Günlüğü” ile toplanmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur. Veri toplama araçlarına ilişkin örnekler ekler bölümünde yer almaktadır.

Öğretmen Bilgi Formu:

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Bilgi Formu” (Ek-C) kullanılmıştır.

Öğretmen Bilgi Formunda öğretmenlerin görev yaptığı okul türü, görev yaptığı kurum türü, mezun olunan bölümü, cinsiyeti, yaşı, görev süreleri, çalıştıkları yaş grubu, sınıflarındaki çocuk sayısı içeren sorular yer almaktadır. Öğretmen bilgi formunu dolduran her öğretmen için kodlar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) verilerek kişisel bilgilerin korunması amaçlanmıştır. Öğretmen bilgi formu öğretmenlerin kendileri tarafından yanıtlanmaktadır.

Oyun Görüşme Formu:

Rehberli oyun öğretmen destek programının uygulama öncesinde ve sonrasında çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleriyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan “Rehberli Oyun Görüşme Formu (Ek-D)” uygulama öncesinde yapılan görüşmede öğretmenlerin rehberli oyun temelli öğrenme uygulamalarına ilişkin ön bilgi, görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aynı form program sonrasında uygulanarak öğretmenlerin rehberli oyun temelli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerindeki değişimlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazın odağında yapılan taramalar ile görüşme formunun taslak hali oluşturulmuştur. Taslak formda rehberli oyunun alt boyutlarına yönelik 10 soru yer almaktadır. Oluşturulan taslak form ilk olarak Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinin incelemesine sunulmuş ve onayları alındıktan sonra uzman görüşü alma süreci başlatılmıştır. Görüşme formu ilk olarak 10 maddelik taslak form olarak oluşturulmuştur. Görüşme esnasında öğretmenlerin soruları anlayamaması olasılığı nedeniyle bazı sorularda sonda sorular hazırlanmıştır. Taslak form, altı alan, bir dil ve bir ölçme değerlendirme alanında uzmanlar tarafından incelenerek uygun, uygun değil, düzeltilmeli, düzeltme önerisi ve eklenmesi istenen soru önerileri kısımları yer alan bir form ile değerlendirilmiştir. İlgili alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda sekiz soruda düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda eklenen ve çıkarılan soru bulunmamaktadır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen uygulama formu 10 sorudan oluşmaktadır. Taslak uygulama formu uygulama öncesinde üç okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapılarak anlaşılmayan kısımlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Pilot uygulama

sürecinde öğretmenlerin herhangi bir sorun ve zorluk yaşamadıkları tespit edildikten sonra nihai uygulama formu hazır hale gelmiştir. Uzman görüşü ve pilot uygulama sonucunda oluşturulan formun içeriğinde; öğretmenlerin çocukların öğrenmesini kolaylaştırma, derinleştirme ve rehberlik etmede kullandıkları yöntemleri, çocuklara destek verme süreçlerini, eğitim ortamında oyunu kullanma amaçlarını, çocukların öğrenmesini desteklemek için oyunu kullanma durumlarını, oyun esnasında çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklemek için neler yaptıklarını, oyun sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları sorunları, oyun sürecindeki etkileşim durumları, oyun süreçlerindeki rolleri ve rehberli oyuna ilişkin görüşlerine yönelik sorular yer almaktadır.

Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler (Vignette):

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin rehberli oyun sürecindeki olay ve durumlara ilişkin görüşlerini belirlemek, sınıf içi ve dışı oyun uygulamalarındaki stratejileri hakkında daha fazla bilgi edinmek için vignette tekniği ile araştırmacı tarafından hazırlanmış kısa hikayeler (Ek-E) kullanılmıştır. Öğretmen eğitimi programlarında kısa öyküler öğretmenlerin problem çözme ve karar verme becerilerini artırırken birçok çalışmada kullanılmaktadır (Veal, 2002). Kısa hikayeler sosyal araştırmalarda; bağlamdaki eylemleri keşfetmek, bireylerin kararlarını belirginleştirmek ve hassas konuların daha az kişisel bilgi alınarak bireylerin rahatça ifade edebileceği şekilde erişmek üzere üç ana amaç doğrultusunda kullanılabilir (Barter & Renold, 1999). Kısa hikayeler katılımcıların farklı senaryo ve durumların betimlendiği hikayelere verdikleri cevap ve yorumlar aracılığıyla algı, görüş, inanç ve tutumları hakkında çıkarımlar yapılabilen bir yöntemdir (Barter & Renold, 1999). Finch (1987) kısa hikayenin, hayali karakter ve olası durumlar barındıran yapıdaki kısa hikayeler olduğunu belirtmektedir. Vignette tekniği küçük gruplara uygulanarak daha detaylı bilgi edinilmesini sağladığı için farklı eğitimsel çalışmalarda kullanılmıştır (Tasar, 2006). Sosyal bilimlerde kısa hikayeler uzun zamandır kullanılmıştır (Hughes & Huby, 2002). Araştırmacılar ve eğitimciler birkaç nedenden dolayı kısa hikayelerin bu bağlamlarda çok etkili olduğunu bulmuşlardır. Bunlar; kısa hikayelerin

oluşturulması nispeten kolaydır, tartışma için yararlı bir odak ve teşvik sağlar, keşfedilmesi zor ve hassas konuları ele almada değerlidir, bireyler veya gruplarla gerçek yaşam bağamlarını ve sorunlarını yansıtır (Jeffries & Maeder, 2006). Hikayelerdeki kurgusal yapı eğitimsel süreçte karşılaşılabilecek olası örnek durumlar düşünülerek (hayali karakter ve durumlar gibi) oluşturulmuştur. Kısa hikayelerle amaçlanan okul öncesi öğretmenlerinin rehberli oyun sürecinde karşılaşılabilecekleri farklı durumlara ilişkin stratejilerini belirlemek ve benzer durumlarda yaptıkları ya da yapabilecekleri konusunda tasarlanmıştır. Aynı grupta farklı zamanlarda uygulanan kısa hikayeler, katılımcılarda uygulanan eğitim ile gerçekleşen değişiklikleri izleyebilmektedir (Veal, 2002). Ölçme aracındaki kısa senaryolar oluşturulurken, alan yazın taraması ve MEB etkinlik havuzu incelenmiştir. Daha sonra rehberli oyun odaklı olarak nitelendirilebilecek örneklerden hareketle 12 kısa hikaye oluşturulmuştur. Bu senaryoların içeriği rehberli oyun ile ilgilidir. Oluşturulan taslak form ilk olarak Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinin incelemesine sunulmuş ve onayları alındıktan sonra uzman görüşü alma süreci başlatılmıştır. Taslak form, yedi alan, bir dil ve bir ölçme değerlendirme alanlarında uzmanlar tarafından incelenerek uygun, uygun değil, düzeltilmeli, düzeltme önerisi ve eklenmesi istenen soru önerileri kısımları yer alan bir form ile değerlendirilmiştir. Alınan uzman görüşü geribildirimleri doğrultusunda sekiz kısa hikayede düzeltmeler yapılmış ve dört kısa hikaye çıkarılmıştır. Kısa hikayeler 3 okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrası öğretmenlerin dönütlerine göre düzeltmeler yapılmıştır. Kısa hikayelerden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu rehberli oyun temelinde kurgulanmıştır. Oluşturulan form iki ayrı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde ise “Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı” temaları odaklı ve rehberli oyunun temel ilkelerine dayalı olarak geliştirilen 8 kısa hikayeden oluşan uygulama formu tamamlanmıştır. Rehberli oyuna yönelik olarak geliştirilen kısa hikayelerin içeriği; çocuğun başlattığı rehberli oyun, öğretmenin başlattığı rehberli oyun, rehberli oyunda soru sorma süreci, oyun yoluyla öğrenme, rehberli oyun planlama, öğretim sürecini genişletme ve zenginleştirme, rehberli oyunda öğretmen desteği ve rehberli oyunda eğitim ortamının

düzenlemesi temaları odağında oluşturulmuştur. Kısa hikayelerin amacı öğretmenlerin rehberli oyun uygulamalarında karşılaşılabilecekleri olası durumlara ilişkin görüşlerini detaylı bir şekilde ortaya koyabilmektir. Uygulama sürecinde hazırlanan kısa hikayeler öğretmenlere yazılı olarak verilmiştir. Öğretmenlerin kısa hikayelere ilişkin yanıtlarının sözlü olarak alınmış ve izinleri doğrultusunda ses kaydı altına alınmıştır.

Gözlem Formu:

Öğretmenlerin rehberli oyun etkinliklerini gözlemlemek için araştırmacı tarafından “Gözlem Formu (Ek-D)” geliştirilmiştir. Rehberli oyun gözlem formu Syrjämäki, Pihlaja ve Sajaniemi (2018) çalışmalarında belirlenen rehberli oyunun alt boyutları temelinde ve alan yazın taraması sonucu oluşturulmuştur. Taslak formda rehberli oyunun bileşenleri kapsamında beş tema ve bu temalar altında on alt boyut belirlenmiştir. Oluşturulan taslak form ilk olarak Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinin incelemesine sunulmuş ve onayları alındıktan sonra uzman görüşü alma süreci başlatılmıştır. Görüşme formu ilk olarak 38 maddelik taslak form olarak oluşturulmuştur. Taslak form, dört alan, bir dil ve bir ölçme değerlendirme alanında uzmanlar tarafından incelenerek uygun, uygun değil, düzeltilmeli, düzeltme önerisi ve eklenmesi istenen soru önerileri kısımları yer alan bir form ile değerlendirilmiştir. İlgili alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda tema ve alt boyutlarda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Gözlem maddelerinde ise dört madde atılmış ve üç maddede ise değişiklik yapılarak pilot uygulama formu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form uzman görüşü alınıp üç öğretmen ile pilot uygulama yapıldıktan sonra son hali verilmiştir. Sınıf içi gözlem formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda gözlem tarihi, gözlem saati, gözlenen sınıf ve yaş grubu bilgileri yer almaktadır. İkinci kısımda ise gözlem maddelerinin yer aldığı ve ilgili ölçütü içeren davranışın sıklığını not almayı sağlayan gözlem sıklığı ile ilgili bölümler yer almaktadır. Ayrıca alt kısmında her 20 saniyede bir not almayı sağlayan bölümler yer almaktadır. Gözlem formu içeriği rehberli oyunun bileşenleri kapsamında; oyun, gözlem, kontrol, destekleme ve geri bildirim temaları odağında toplamda on alt boyutu barındıran otuz dört maddelik bir yapıdan oluşmaktadır.

Program Değerlendirme Görüşme Formu:

Rehberli oyun öğretmen destek programının uygulama sonrasında okul öncesi öğretmenleriyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılandırılmış olarak hazırlanan “Program Sonrası Görüşme Formu (Ek-G)” uygulama sonrasında yapılan görüşmede öğretmenlerin RODEP uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Alan yazın odağında yapılan taramalar ile görüşme formunun taslak hali oluşturulmuştur. Taslak formda RODEP uygulamalarına yönelik 7 soru yer almaktadır. Oluşturulan taslak form ilk olarak Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinin incelemesine sunulmuş ve onayları alındıktan sonra uzman görüşü alma süreci başlatılmıştır. Görüşme formu ilk olarak 7 maddelik taslak form olarak oluşturulmuştur. Görüşme esnasında öğretmenlerin soruları anlayamaması olasılığı nedeniyle bazı sorularda sonda sorular hazırlanmıştır. Taslak form, üç alan, bir dil ve bir ölçme değerlendirme alanında uzmanlar tarafından incelenerek uygun, uygun değil, düzeltilmeli, düzeltme önerisi ve eklenmesi istenen soru önerileri kısımları yer alan bir form ile değerlendirilmiştir. İlgili alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda 7 soruda düzeltmeler yapılmış ve 6 soru daha eklenerek toplamda 13 soruluk bir taslak form elde edilmiştir. Uzman görüşü ve pilot uygulama sonucunda oluşturulan formun içeriğinde; okul öncesi öğretmenlerinin programdan beklentileri ve beklentilerini karşılama durumu, mesleki katkıları, oyun süreçlerine olan katkıları, eğitim programının sunumu, içeriği ve düzenlemesinin başarısı, programın geliştirilmesi gereken yönleri, sonraki uygulamalar için öğretmenlerin önerileri, programın zaman, sunum, materyal, süre ve geri bildirim mekanizmalarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Bu form üç okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü:

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen ve saha çalışması sürecine yönelik yansıtıcı günlük oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form ilk olarak Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinin incelemesine sunulmuş ve onayları alındıktan sonra uzman

görüşü alma süreci başlatılmıştır. Uzman görüşü esnasında üç alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında; araştırmacı günlüğünün içeriğinde doldurulma tarihi ve saati, olumlu deneyimler ve olumsuz deneyimler, açıklamalar ve yorumlar bölümleri yer aldığı yarı yapılandırılmış uygulama formu oluşturulmuştur. “Araştırmacı Günlüğü (Ek-H)” programın uygulanması esnasında araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Araştırma sürecindeki duygu, düşünce, gözlem ve yorumları kaydetmek ve verilerin analizi sürecinde yararlanmak amaçlamıştır. Araştırma sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimlerin kaydedildiği araştırmacı günlüğü ile sürece ilişkin bilgiler not alınmıştır.

Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı (RODEP):

Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının (RODEP) amacı, hedef grubu, geliştirilme süreci, kuramsal alt yapısı, temel özellikleri, kazanım ve göstergeleri, programın içeriği, uygulama süreci, eğitim durumları ve değerlendirilmesi başlıklarında açıklanmıştır.

Programın Amacı:

Program ile okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak rehberli oyun sürecindeki yetkinliklerinin artırılması hedeflenmektedir. Programın uygulamasına dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin rehberli oyun sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme konularında süreci nitelikli olarak sürdürebilecek becerileri edinmesi beklenmektedir. Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı (RODEP) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların öğrenmelerini kasıtlı ve eğlenceli olarak genişletmelerini sağlamak üzere oluşturulmuş modüler bir programdır. Bu programda öğretmenlere oyun sırasında çocuklarla etkileşim kurma konusunda rehberlik ederek, gelişime uygun uygulamalar temelinde çocukların derin ve zengin öğrenme sürecine dahil edilmesine yardımcı olmak amaçlanmaktadır.

Programın Hedef Grubu

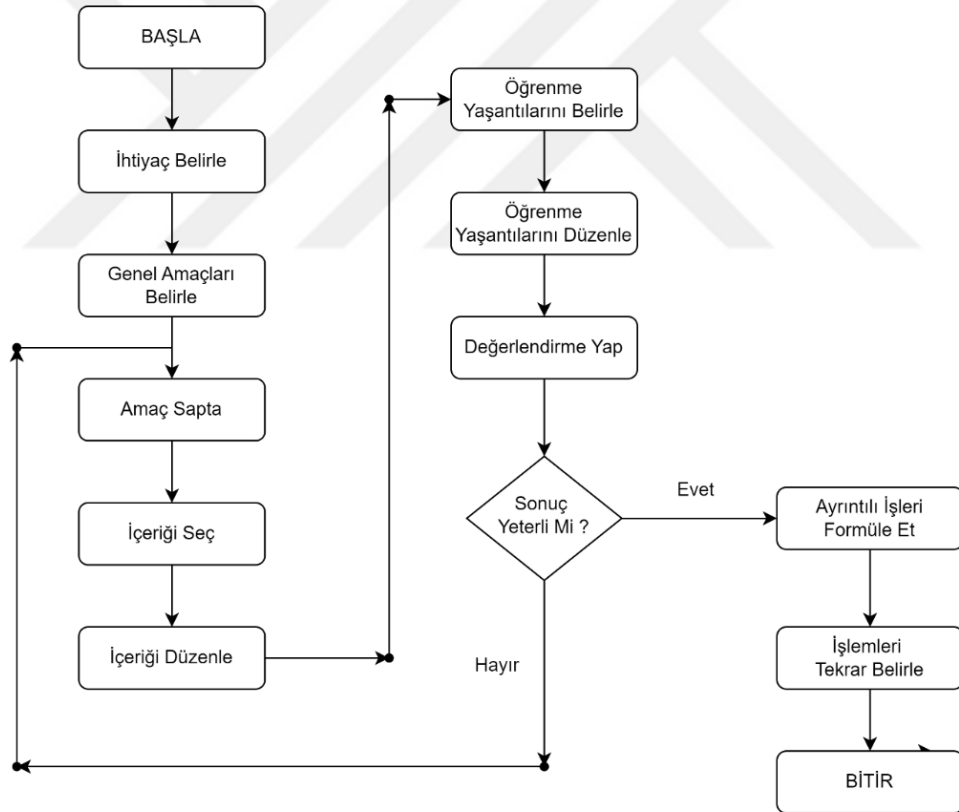
Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı (RODEP) okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen modüler bir programdır.

Programın Geliştirilme Aşamaları

Rehberli oyun öğretmen destek programının tasarımı Taba-Tyler modeli kullanılarak geliştirilmiştir. Taba-Tyler modeli Taba ve Tyler modellerinin bir sentezidir (Alcı, 2014). Bu modelde sırayla şu işlemler yapılır İlk olarak ihtiyaçlar belirlenir. Daha sonra genel hedefler ve hedefler saptanır. Hedefler seçilerek içerik düzenlenir ve öğrenme yaşantıları belirlenir. Daha sonra öğrenme yaşantıları düzenlenir ve değerlendirme yapılır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Taba Tyler Program Geliştirme Modeli Şekil 1’de sunulmuştur (White, 1988; Akt. Demirel, 2011).

Şekil 1

Taba Tyler Program Geliştirme Modeli



RODEP İhtiyaç Analizi Süreci

Okul öncesi öğretmenlerinin rehberli oyun kapsamındaki ihtiyaçlarını belirlemek ve buna yönelik destek eğitim programı oluşturmak amacıyla ihtiyaç analizi süreci planlanmıştır. İhtiyaç belirleme sürecinde planlama, bilgi toplama, bilgilerin analizi ve

sonuç/rapor hazırlanması olmak üzere 4 aşamalı bir yol izlenmiştir. Planlama aşamasında betimsel yaklaşım ile ihtiyaç analizi yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca bu süreçte gerekli izinlerin alınması, çalışma takviminin oluşturulması, bütçe ve kaynakların kararlaştırılması gibi uygulama sürecine ilişkin süreçler planlanmıştır. Bilgi toplama aşamasında planlama kapsamında okul öncesi öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bilgilerin analizi kısmında, toplanan veriler tanımlama, sınıflama, açıklama ve yorumlama süreçleri tamamlanmıştır. Sonuç ve rapor hazırlanması sürecinde ise okul öncesi öğretmenlerinin oyun sürecinde yaşamış olduğu sorun ve zorluklar bağlamında ihtiyaçlarına yönelik bir rapor hazırlanmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin genel anlamda oyun uygulamalarında, özel olarak ise rehberli oyun uygulamaları sürecindeki ihtiyaçları belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 8 ana başlıkta ortaya çıkan sonuçlar ortaya koyulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaç analizi sonucunda belirlenen durumlar şunlardır:

Tablo 6

Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programına Yönelik İhtiyaç Analizi Sonuçları

Sonuç No	Ortaya Çıkan İhtiyaç
Sonuç 1	Sınıf içinde ve dışında öğretimsel süreçleri planlama, uygulama ve değerlendirmede zorluklar.
Sonuç 2	Çocuk merkezli oyun süreçlerinin oluşturulmasında sorunlar.
Sonuç 3	Oyun materyallerinin ayarlanması ve sunulmasında sorunlar.
Sonuç 4	Oyun planlama sürecinde (etkinlik tasarlama, dikkat çekme, fiziksel ortam) yaşanan sorunlar.
Sonuç 5	Oyun uygulama sürecinde yaşanan sorunlar.
Sonuç 6	Oyun değerlendirme sürecinin yapılmasında yaşanan sorunlar.

Sonuç 7 Oyun sürecine ilişkin ihtiyaç duydukları konular (planlama desteği, uygulama desteği, değerlendirme yapmada destek, farklı yöntemler, yeni oyunlar ve materyal desteği)

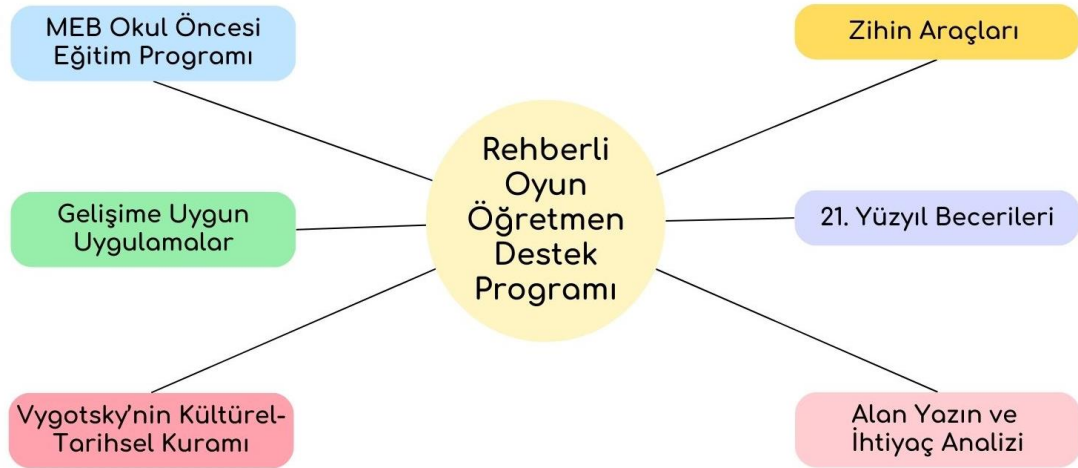
Sonuç 8 Verilecek olan desteğin yüz yüze ve uygulamalı olması.

Programın Kuramsal Altyapısı

RODEP' in kuramsal alt yapısı oluşturulurken, oyun ile ilgili alan yazın araştırmasında erken çocukluk dönemi odaklı bir inceleme yapılmıştır. Yapılan incelemeler doğrultusunda rehberli oyunun temel bileşenleri belirlenmiştir. Bu bileşenler Şekil 2' de gösterilmektedir.

Şekil 2

Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının Temel Bileşenleri



Belirlenen temel odak konuları ile yapılan ihtiyaç analizi sonuçları birleştirilerek içerik oluşturulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulama esnasında oyun sürecinde yaşamış oldukları sorun, zorluk ve ihtiyaçları belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Alan yazına ek olarak bu görüşmeler ile elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin oyun süreçlerine ilişkin ihtiyaçları da programın boyutlarına eklenmiştir. Sonuç olarak ilgili alan yazın ve ihtiyaç analizi esas alınarak programın temel

felsefesi, özellikleri, uygulama ilkeleri, öğretimsel stratejileri, program içeriği ve değerlendirme süreçleri oluşturulmuştur.

Program içeriği okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ile belirlenen ihtiyaçları ve ilgili alan yazın taraması yapıldıktan sonra oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşü alınarak programa son hali verilmiştir. Program 5 modül olarak tasarlanmıştır ve her modülün sonunda atölye çalışmaları yapılmıştır. Bu süreçte genel olarak; okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları belirlenmiştir, kazanım ve göstergeler bu ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulmuştur. Kazanım ve göstergelerin kapsamında içerik oluşturulup öğrenme yaşantıları belirlenmiştir. Son olarak da değerlendirme süreçleri gerçekleştirilmiştir. Programın amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile değerlendirme öğeleri arasındaki ilişkilerin bütünü program geliştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2011).

Hazırlanan program taslağı oyun, oyun yoluyla öğrenme ve rehberli oyun olmak üzere 3 ana temadan oluşmaktadır. Bu 3 ana tema erken çocukluk döneminde oyun, oyun yoluyla öğrenme süreci, rehberli oyun süreci, rehberli oyun sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme ve rehberli oyunun diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi olmak üzere 5 modül olarak tasarlanmıştır. Her modülün kazanım ve göstergeleri bulunmaktadır. Program taslağında 40 kazanım ve 83 gösterge oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form uzman görüşüne sunulmuştur. Rehberli oyun öğretmen destek programının uzman görüşü aşamasında yedi uzmana başvurulmuştur. Uzmanların altısı alan uzmanı ve bir uzman da program konusunda uzmandır. Uzman görüşleri doğrultusunda 2 kazanım düzeltilmiştir. Göstergede ise 4 gösterge çıkarılmış, 17 gösterge eklenmiş ve 22 gösterge de düzeltilmiştir. Uzman görüşleri düzeltmeleri sonucunda 3 tema, 5 modül, 40 kazanım ve 97 göstergeden oluşan Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı oluşmuştur. Oluşturulan program uzman görüşleri doğrultusunda düzenlendikten sonra uygulama öncesinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra programda düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir.

Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının Temel Özellikleri

- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak tasarlanmıştır.

- Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı oyun temellidir.
- Gelişime uygun uygulamalar bağlamında etkileşimsel süreçler oluşturulmuştur.
- Öğrenme ortamına (sınıf içi ve sınıf dışında) müdahaleler yapılmaktadır. Öğrenme merkezlerine materyal düzenlemesi yapılmaktadır. Odaklanılan öğrenme hedefine bağlı olarak farklı materyal ekleme ve öğrenme ortamı düzenlemesi yapılmaktadır.
- Çocuk merkezlidir.
- Oyunun özü korunurken bir yandan da öğretimsel hedeflere odaklanılmaktadır.
- Program oyunun temel özelliklerinden keyif ve eğlence çerçevesinde temellendirilmiştir.
- Program oyun, oyun yoluyla öğrenme ve rehberli oyun olmak üzere 3 temadan yola çıkarak oluşturulmuştur. Bu 3 tema odağında program 5 modülde temellendirilmiştir.
- Program modüler yapıdadır.
- Programda 40 kazanım ve 96 gösterge yer almaktadır.
- Programda toplamda 21 adet uygulama etkinliği yer almaktadır.

Program ile İlgili Açıklamalar

Programda yer alan modüller arasında aşamalılık ve ön koşul olma durumu bulunmamaktadır.

Kazanım ve Göstergeler

Programın kazanım ve göstergeleri programın temel bileşenleri, alan yazın taraması ve okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları tespit edilerek belirlenmiştir. Alan yazın taramasında erken çocukluk döneminde oyun, oyun yoluyla öğrenme, rehberli oyun, eğlenceli öğrenme odağında incelenmiştir. Alan yazında MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, gelişime uygun uygulamalar, Vygotsky'nin Kültürel-Tarihsel Kuramı, Zihin Araçları ve 21. Yüzyıl Becerileri odaklı bir tarama yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmiştir. Her iki ana kaynak odağında oyun, oyun yoluyla öğrenme ve rehberli oyun olmak üzere 3 ana tema belirlenmiştir. Bu 3 tema 5 modül olarak tasarlanmıştır. Program 40 kazanım ve bu

kazanımlara ilişkin 96 göstergeden oluşmaktadır. Kazanım ve göstergeler Bloom taksonomisi kapsamında sınıflandırılmıştır. Kazanım ve göstergeler basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora, birbirinin ön koşulu olarak şekilde aşamalı olmak üzere aşamalı olarak sıralanmıştır.

Tablo 7

Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının Kazanım ve Gösterge Sayılarının Konulara Göre Dağılımı

Sıra	Modül	Kazanım Sayısı	Gösterge Sayısı
1	Erken Çocukluk Döneminde Oyun	8	17
2	Oyun Yoluyla Öğrenme Süreci	7	20
3	Rehberli Oyun Süreci	9	17
4	Rehberli Oyun Sürecini Planlama, Uygulama ve Değerlendirme	6	16
5	Rehberli Oyunun Diğer Etkinliklerle Bütünleştirilmesi	10	26
Toplam		40	96

İçerik

Programın kazanım ve göstergelerinin oluşturulması sürecinde temelde iki ana kaynaktan yararlanılmıştır. Bunlar, alan yazın taraması ve okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçlarıdır. Alan yazın taraması sonucu çekirdek kavramlar, ilkeler, genellemeler ve uygulamalar odağında içeriğe katkı sağlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları ise yarı yapılandırılmış form aracılığıyla yapılan bireysel görüşmeler doğrultusunda belirlenmiştir. Programın içeriği oluşturulan kazanım ve göstergeler bağlamında toplumsal ve bireysel fayda, anlamlılık, ilgililik, kullanışlılık ve gerçekleştirilebilirlik, önemlilik ilkeleri doğrultusunda oluşturulmuştur (Varış, 1994). İçeriğin düzenlenmesi aşamasında öğrenci

merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu bağlamda içerikler, basitten karmaşığa doğru sıralama, ön koşul öğrenmelere göre sıralama, bilinenden bilinmeyene doğru sıralama ve uygulama odaklı olarak oluşturulmuştur. Tablo 8’ de RODEP’ in Modül ve içerikleri yer almaktadır.

Tablo 8

Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının Modül ve İçerikleri

Sıra	Modül	İçerik
1	Erken Çocukluk Döneminde Oyun	1. Oyunun Tanımı ve Özellikleri 2. Erken Çocukluk Döneminde Oyunun Önemi ve Çocuğun Gelişimine Katkıları 3. Oyun ve Kültür İlişkisi 4. Vygotsky’nin Oyun Kuramı 5. Oyun Türleri 6. Oyun Sürecini Genişletme
2	Oyun Yoluyla Öğrenme Süreci	1. Gelişime Uygun Uygulamalar 2. Oyun Yoluyla Öğrenme 3. Öğretim Stratejileri 4. Etkili Öğretmen 5. Soru Sorma Süreci
3	Rehberli Oyun Süreci	1. Rehberli Oyun Nedir? 2. Rehberli Oyunun Temel İlkeleri 3. Rehberli Oyunun Temel Bileşenleri 4. Rehberli Oyun Süreci 5. Rehberli Oyunda Öğretmenin Rolü 6. Rehberli Oyunda Çocuğun Rolü 7. Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi ve Zenginleştirilmesi 8. Rehberli Oyun Stratejileri
4	Rehberli Oyun Sürecini Planlama, Uygulama ve Değerlendirme	1. Etkili Planlamanın Özellikleri 2. Rehberli Oyun Çalışmalarının Planlanması 3. Rehberli Oyun Çalışmalarının Uygulanması 4. Rehberli Oyun Çalışmalarının Değerlendirmesi ve Yansıtılması

5	Rehberli Oyunun Diğer Etkinliklerle Bütünleştirilmesi	1. Farklı Etkinliklerle Rehberli Oyunun Bütünleştirilmesi	
		2. Sosyo-dramatik Oyunda Rehberli Oyun Uygulamaları	
		3. Matematik Etkinliğinde Rehberli Oyun Uygulamaları	
		4. Dış Mekanda Rehberli Oyun Uygulamaları	

Tablo 9' da Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının uygulama süreci yer almaktadır.

Tablo 9

Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının (Rodep) Uygulama Süreci

Oturum	Modül	İçerik	Yöntem ve Teknikler	Değerlendirme
1. Oturum	Tanıtım	- Tanışma - Teşekkür - Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının Tanıtılması	Anlatım Soru-Cevap	Rehberli Oyun Destek Programı Öncesi Görüşme Formu Poster Hazırlama
2. Oturum	1. Modül	- Oyunun Tanımı ve Özellikleri - Erken Çocukluk Döneminde Oyunun Önemi ve Çocuğun Gelişimine Katkıları - Oyun ve Kültür İlişkisi	Anlatım Tartışma Beyin Fırtınası Yaratıcı Düşünme	Etkinlik-1 Oyun gibidir? Çünkü Etkinlik-2 Oyun mu Program mı?
3. Oturum	1. Modül	- Vygotsky'nin Oyun Kuramı - Oyun Türleri - Oyun Sürecini Genişletme	Anlatım Soru-Cevap Örnek Olay Yansıtma	Etkinlik-3 Sınıfta Bir Gün Etkinlik-4 Eğlenceli Öğrenme
4. Oturum	2. Modül	- Gelişime Uygun Uygulamalar - Oyun Yoluyla Öğrenme - Öğretim Stratejileri	Anlatım Beyin Fırtınası Örnek Olay Yansıtma	Etkinlik-5 Amaçlı ve Eğlenceli Olmak Etkinlik-6 Çocuklarla Onların Seviyesinde Buluşmak

5. Oturum	2. Modül	- Etkili Öğretmen - Soru Sorma Süreci	Anlatım Eleştirel Düşünme Tartışma Soru – Cevap Yansıtma	Etkinlik-7 Nasıl Kurabilirim? Etkinlik-8 Soru Sormak	Denge
6. Oturum	3. Modül	- Rehberli Oyun Nedir? - Rehberli Oyunun Temel İlkeleri - Rehberli Oyunun Temel Bileşenleri	Anlatım Yaratıcı Düşünme Bireysel Çalışma Soru-Cevap	Etkinlik-9 Bir Amaç İçin Oynamak Etkinlik-10 Düşünme ve İletişim Becerilerini Geliştirme	
7. Oturum	3. Modül	- Rehberli Oyun Süreci - Rehberli Oyunda Öğretmenin Rolü - Rehberli Oyunda Çocuğun Rolü - Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi ve Zenginleştirilmesi - Rehberli Oyun Stratejileri	Anlatım Örnek Olay Tartışma Yansıtma Eleştirel Düşünme	Etkinlik-11 Ne Fark Ettiniz? Etkinlik-12 Evde Rehberli Oyun	
8. Oturum	4. Modül	- Etkili Planlamanın Özellikleri - Rehberli Oyun Çalışmalarının Planlanması	Anlatım Örnek Olay Soru – Cevap Yansıtma	Etkinlik-13 Oyunları Bulalım Etkinlik-14 Rehberli Oyun Oluşturma-1	
9. Oturum	4. Modül	- Rehberli Oyun Çalışmalarının Uygulanması - Rehberli Oyun Çalışmalarının Değerlendirmesi ve Yansıtılması	Anlatım Örnek Olay Yaratıcı Düşünme Gösterip Yaptırma Yansıtma	Etkinlik-15 Rehberli Oyun Oluşturma-2 Etkinlik-16 Rehberli Oyun Oluşturma-3	
10. Oturum	5. Modül	- Farklı Etkinliklerle Rehberli Oyunun Bütünleştirilmesi - Sosyo-dramatik Oyunda Rehberli Oyun Uygulamaları	Anlatım Yansıtma Örnek Olay Tartışma	Etkinlik-17 Dramatik Oyun Alanını Keşfedin.	

11.Oturum	5. Modül	Matematik Rehberli Uygulamaları	Etkinliğinde Oyun	Anlatım Örnek Olay Bireysel Çalışma	Etkinlik-18 Rehberli Oyun ve Matematik
12.Oturum	5. Modül	Dış Mekanda Rehberli Oyun Uygulamaları		Anlatım Soru-Cevap Yaratıcı Düşünme Örnek Olay	Etkinlik-19 Doğadan Öğreniyorum Etkinlik-20 Soru Soruyorum
13.Oturum	Kapanış	- Değerlendirme - Teşekkür - Kapanış		Anlatım Soru-Cevap Yansıtma	Etkinlik-21 Kendimi Değerlendiriyorum

Eğitim Durumları (Öğrenme Süreci)

Eğitim durumları aşamasında okul öncesi öğretmenlerinin geçerli bir yaşantı sağlamaya yönelik tasarımlar yapılmıştır. Bu açıdan eğitim durumlarında kazanım ve gösterge odaklı, katılımcılara uygun nitelikte, zaman, maliyet ve diğer yaşantılarla tutarlılık açısından ekonomik olan bir yaklaşım benimsenmiştir. Program içeriklerinin sunulmasında ise anlatım yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, sunum tekniği, afiş hazırlama tekniği konuşma halkası, soru-cevap tekniği gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılarak uygulama odaklı süreç tasarlanmıştır.

Programın Değerlendirilmesi

Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programında değerlendirme süreçleri her oturumdan sonra yapılmaktadır. Değerlendirmede okul öncesi öğretmenlerinin aktif katılımını sağlamak amacıyla farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bu değerlendirme etkinlikleri her modülün sonunda yer almaktadır. Ayrıca program öncesinde ve sonrasında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış “Oyun Görüşme Formu” ve program sonrasında yapılan “Program Değerlendirme Görüşme Formu” ile görüşleri alınmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmeler “Oyun Görüşme Formu”, “Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler” ve “Program Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır. Doğrudan gözlemler “Gözlem Formu” ile toplanmıştır. Saha notları ise “Araştırmacı Günlüğü” ile toplanmıştır.

Veri analizi, verilerin anlamının dışarıya aktarılma sürecidir (Merriam, 2014). Araştırmada yapılan tüm görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sonrasında ses kayıtları yazılı doküman haline getirilmiştir. Yazılı forma dönüşen görüşme kayıtları tekrar ses kaydı ile gözden geçirilerek verilerde eksiklik olmamasına çalışılmıştır. Görüşme dökümü ile veriler analiz yapılmaya uygun hale getirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme kayıtlarının analizinde nitel veri analiz programı MAXQDA 24 (24.3.0) kullanılmıştır. Görüşme verileri çözümüleme (decoding) ve kodlama (encoding) yapılarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ilk aşamada veriler ön kodlama yapılmıştır. Nitel bir araştırmada kodlar veriyi betimlemek için sembolize edilen çarpıcı, özetleyici, özü yansıtan ve çağrışımsal niteliklere sahip sözcük ya da kısa ifadelerdir (Saldana, 2021). Kodlama esnasında ifadelerin arasında benzerlik, farklılık, etkileşim, ilişki, nedensellik ve sıklık gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Kodlanan içeriklerin kendi içinde bütünsel yapı gösterenler kategoriler altında, birbiriyle ilişkili olan kategoriler de temalar yani boyutlar altında birleştirilmiştir. Öğretmenlerin kişisel bilgileri ve verileri 1. öğretmen Ö1, 2. öğretmen Ö2 gibi kodlanarak anonim olarak gösterilmiştir.

Doğrudan gözlemler “Gözlem Formu” ile yapılmıştır. Gözlem, sistematik ve belirli bir araştırma sorusuna yönelik olarak yapıldığında güvenilir sonuçlar elde edilmesinde kullanılabilir (Merriam, 2014). Gözlem formunda beş boyut, on altı boyut ve otuz dört gözlem maddesi yer almaktadır. Gözlemler esnasında öğretmenlerin sergilemiş olduğu gözlem maddelerinin sıklığı belirlenmiştir. Bu işaretlenme sıklığı yirmi saniye aralıklarla yapılmıştır. Elde edilen sıklıklar toplanmış ve alt boyutlar ve boyutlar bağlamında analiz edilmiştir. Sınıf içinde öğretmenlerin formdaki davranışları uygulama sıklıkları ve ortalamaları alınmıştır.

Saha notları ise “Araştırmacı Günlüğü” ile toplanmıştır. Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler diğer araştırma verilerinin çözümlenmesi ve yorumlanması esnasında bağlamı tekrar hatırlamak için kullanılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırmanın inanırlığını artırmak için veri toplamada çoklu yöntem kullanılmıştır. Veri toplamada çoklu yöntemin kullanılması, görüşmede katılımcının söyledikleri ile, yapılan gözlemler ve konu hakkındaki dokümanlardan elde ettiğimiz verilerle kontrol etmeyi kapsar (Merriam, 2014). Araştırmada oyun görüşme formu, rehberli oyuna yönelik kısa hikayeler, gözlem formu, program değerlendirme görüşme formu ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler araştırmanın iç geçerliliğini artırmak için veri toplamada çoklu yöntemin kullanılmasına hizmet etmektedir. Çoklu veri kaynakları kullanarak üçgenleme, farklı zaman veya ortamlarda yapılan gözlemler ile aynı kişilerle birden fazla görüşme yapılarak elde edilen verilerin karşılaştırılması olarak tanımlanır (Merriam, 2014). Araştırmada rehberli oyuna yönelik kısa hikayelerle program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerinde veri toplanmıştır. Oyun görüşme formu ise hem program öncesinde hem de program sonrasında uygulanmıştır. Patton (2014) birden fazla araştırmacının veri toplama ve verilerin analizi sürecine dahil edilmesini araştırmacı üçgenlemesi olarak ifade etmektedir. Veri toplama sürecinde gözlem formunun verileri iki araştırmacı tarafından toplanmıştır. Verilerin analizinde ise tüm veri araçlarının analizleri birden fazla araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Görüşme verilerinin iç geçerliliği veya inandırıcılığı kapsamında görüşmeler sonrasında deşifre edilen kodlu görüşme verileri katılımcılarla paylaşarak katılımcı doğrulaması (teyidi) gerçekleştirilmiştir. Bu sayede katılımcının söylemleri ile araştırmacının ifade ettiği arasındaki farklılıkların belirlenmesi ve anlaşılmayan durumların düzeltilmesi amaçlanmıştır. Katılımcı doğrulaması verilerin alındığı ya da görüşme sağlanan kişilere ulaşılmasını ve ortaya çıkan bulgular hakkında geri bildirim edinilmesini öngörür (Merriam, 2014). Araştırmacılardan edinilen bulguların incelemeleri ve değerlendirmeleri istenebilir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmaya katılan 3 katılımcıya belirlenen kodlar teslim

edilmiştir. Katılımcıların kodları incelemeleri ve kodlar hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Araştırmanın aktarılabilirliği kapsamında öğretmenlerin görüşmeler esnasında ifadeleri bulgulardan sonra doğrudan alıntılar verilerek sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacının alanda uzun zaman geçirmesi inanırılık için önemli bir kriterdir. Bir araştırmacı katılımcıların ortamlarında ne kadar fazla deneyime sahip olursa bulgular da o kadar doğru ve geçerli olacaktır (Creswell, 2013). Araştırma kapsamında RODEP uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında veri toplama, uygulama ve gözlem ile araştırmacı alanda yoğun bir zaman geçirmiştir. Bu durum bulguların anlamlandırılması ve yorumlanmasında araştırmacıya destek sağlamıştır.

Farklı araştırmacıların verileri kodlaması, bağımsız olarak kodlanan sonuçların karşılaştırılması araştırmanın güvenilirliğini artıran etmenlerdir (Creswell, 2013). Araştırmada farklı uzmanlardan görüş alınarak görüş birliğini sağlanmaya çalışılmıştır. Kodlayıcılar arasında uyum ya da çapraz kodlama kapsamında görüşme verilerin güvenilirliğini sağlamada iki farklı uzmandan destek alınmıştır. Her iki uzmanın bağımsız olarak oluşturduğu kodlar sonra kıyaslanarak aralarındaki uyum kontrol edilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, veri setlerinin kodlayıcıların yanıtları arasındaki kararlılık olarak ifade edilebilir (Creswell & Poth, 2016). Bu araştırmada güvenilirlik hesaplaması için; $\text{Güvenirlik} = (\text{Görüş Birliği}) / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$ formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Kontrol sonrasında kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdeleri %81 ile %86 aralıklarında bulunmuştur. Kodlama güvenilirliğinin %80 düzeyinin üzerinde olması güvenilirlik açısından önerilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada tutarlılık için görüşme soruları her katılımcıya aynı sırayla sorulmuştur. Tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır ve başka bir uzman ile değerlendirilmiştir. Gözlem formuna ilişkin süreçte araştırmacı ve diğer gözlemci arasındaki uyum incelenmiştir. Araştırmacı ve bağımsız gözlemci gözlem esnasında sınıf içi uygulamaları birlikte gözlenmiştir. Her ikisi de ayrı formlara gözlemlerini not etmişlerdir. Ayrıca sınıf içi gözlemler video kaydı ile kaydedilmiştir. Gözlem sonrasında iki uzman video kaydını da tekrar izleyerek gözlem kayıtlarını

kıyaslayarak değerlendirmişlerdir. Üzerinde görüş birliği sağlamadıkları maddeleri tekrar inceleyerek görüş birliği oluşuncaya kadar sürdürmüşlerdir.



Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama araçları ile elde edilen verilere ilişkin bulgular, yorumlar ve tartışma sistematik bir düzen içinde verilmiştir. İlk olarak araştırma soruları kapsamında bulgular ortaya konulmuştur. Ardından bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin RODEP Uygulama Öncesi, Uygulama Sonrası ve İzleme Süreçlerine İlişkin Görüşleri ile Söylemsel Değişimlerine Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı uygulanmadan önce, uygulandıktan sonra ve izleme süreçlerinde elde edilen bulgulara, tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın bu kısmındaki bulgulara “Öğretmen Bilgi Formu”, “Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler” ve “Oyun Görüşme Formu” veri toplama araçlarından elde edilen veriler aracılığıyla ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Rehberli Oyun Temelli Kısa Hikayelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu kısımda, Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı öncesinde, uygulandıktan sonra ve izleme sürecinde kısa hikayeler ile elde edilen verilerin analizi sonrasında ulaşılan bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulguların kıyaslanarak değerlendirilebilmesi için program öncesinde, program sonrasında ve izlemede elde edilen bulgular birleştirilerek aynı tabloda verilmiştir. Tabloların altında bazı öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu kısımda öğretmen ifadesi “Ö.”, program öncesi “PÖ”, program sonrası “PS” ve izleme “İZ” olarak kodlanmıştır.

Çocuğun başlattığı rehberli oyun temalı kısa hikayeye yönelik, “Öğretmenin yaşamış olduğu bu ikilem hakkında ne düşünüyorsunuz?” ve “Siz Ayça öğretmen yerinde olsaydınız ne yapmayı tercih ederdiniz? Neden?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin ilgili sorulara verdikleri yanıtların kodlanması ile oluşan kategori ve kodlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11*Öğretmenlerin Çocuğun Başlattığı Rehberli Oyun Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri*

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası		İzleme	
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Oyuna Katılım	Oyuna girmede kararsızlık	4	Oyuna dahil olma	4	Oyuna girmede kararsızlık	3
	Oyuna dahil olma	2	Oyuna girmede kararsızlık	2	Oyuna dahil olma	3
	Oyuna dahil olmama	1	-	-	-	-
Stratejiler	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
	Gözlem yapma	3	Oyun yoluyla öğrenme	3	Gözlem yapma	6
	Fiziksel destek sağlama	2	Çocuk gözlemi	3	Oyuna dahil olma	3
	Oyuna dahil olma	2	Rehberli oyun	2	Materyal ekleme	3
	Çocukları yönlendirme	2	Önerilerde bulunma	2	Rehberli oyun	3
	İhtiyaç belirleme	1	Gösterip yaptırma	1	Fiziksel destek sağlama	2
	Cesaretlendirme	1	Çocuk kontrolünü koruma	1	İsteklerini sorma	1
	Akran desteği sağlama	1	Oyun genişletme	1	Görsel ekleme	1
	-	-	Oyun kurma	1	Açık uçlu sorular sorma	1
	-	-	Cesaretlendirme	1	-	-

Tablo 11’ de oyuna katılım kategorisi incelendiğinde, program öncesinde 4 öğretmen oyuna girmede kararsızlık yaşama, 2 öğretmen oyuna dahil olma ve 1 öğretmenin ise oyuna dahil olmama görüşlerini ifade ettiği görülmektedir. Program sonrasında 4 öğretmen oyuna dahil olma ve 2 öğretmen ise oyuna girmede kararsızlık yaşama görüşlerini belirtmiştir. İzleme sürecinde 3 öğretmenin oyuna girmede kararsızlık yaşamayı ve 3 öğretmen oyuna dahil olmayı belirttiği görülmektedir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Haklı bir ikilem yaşadığını düşünüyorum. Şimdi Ayça öğretmen ikilem yaşamak da haklı. Her öğretmen belki bu ikilemin yaşayabilir. Eğer olayın farkındaysan bazı zaman tepki verir, olaya müdahil olur, bazısı tamamen izler. (Ö1- PÖ)

Ayça öğretmenin çocukların oyunu gözlemlemek yerine oyunlarına dahil olup olmamak konusunda tereddüt yaşaması çok normal. Çocukların oyunlarını ve doğaçlama gelişen bir oyunu bozmak istemeyebilir. (Ö2-PÖ)

Şimdi önceden ben de evet onlara dahil olmayayım diye düşünürdüm ama sizin bu eğitimimizden sonra farklı bir bakış açısı olacağımız için gözlemlerdim. Böyle uygun anı beklerdim kendi kendime, hiç onlara çaktırmadan bir yerde ben de kuleler inşa etmeye başladım. Sonra onlardan dahil olurlardı ya da soru sorardı. Bir şekilde sürece dahil olurdu. (Ö.2.-PS)

Hazır dahil olduğu grubu da bırakabiliyor ilk önce bir gözlemleyip çocuğun bize daha yani gelmesini bekliyorum. Ben genellikle böyle durumlarda. (Ö.6-İZ)

Öğretmenlerin ilgili duruma ilişkin uygulamayı düşündükleri stratejiler incelendiğinde program öncesinde gözlem yapma, fiziksel destek sağlama, oyunlara dahil olma ve çocukları yönlendirme stratejileri ön plana çıkmaktadır. Program sonrasındaki öne çıkan stratejiler, oyun yoluyla öğrenme, çocuk gözlemi yapma, rehberli oyun ve önerilerde bulunma olarak görülmektedir. İzleme sürecinde ise gözlem yapma, oyuna dahil olma, materyal ekleme ve rehberli oyun stratejilerinin daha sık ifade edildiği görülmektedir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Belki çocukların yanına gidip açık uçlu sorularla işte destek olabiliyordim ve verdiğim destekten sonra nasıl o yaptıklarını gözlemleyebilirdim. (Ö.3-PÖ).

Müdahale demeyelim, yardımda değil oyuna ha belki bir katkı sağlamak yani. Çünkü müdahale. Bir olaya müdahale edersin. Eğer burada amacım bölümü oradaki çocuğa rehberli bir oyunsa orada bir şey ekleyebilirsin. (Ö.1-PS)

Ben çocuklar kendi kendine oynarlarken bende ayrı bir şekilde inşa ederdim. Etrafıma mutlaka meraklı bakışlar gelecekler ve beraber bir şeyler ortaya çıkarabiliyor. Mesela şey yapabiliydik tıraş köpükleri. Tıraş köpükleri ahşap oyuncaklar, eklemeler yapıp harika eserler ortaya çıkabilir. İşimiz kolaylaşabilir, daha güzel görseller ortaya çıkabilir, eğlenirler öğrenirler. Sizden önce sizden sonra, yani tabii durumu grubun dinamiğine de bağlı. Şu an mesela eski grubumda hiç düşünmezdim çünkü deneyimledik birkaç kere denedik ya çok güzel tepki veriyorlar. (Ö.2-İZ)

Öğretmenin başlattığı rehberli oyun temalı kısa hikayeye yönelik, “Sizce Ayşe öğretmen çocukların dikkatini çekmede neden başarısız olmuştur?” ve “Siz bu durumda olsaydınız neler yapardınız” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin ilgili sorulara verdikleri yanıtların kodlanması ile oluşan kategori ve kodlar Tablo 12’ de yer almaktadır.

Tablo 12

Öğretmenlerin Öğretmenin Başlattığı Rehberli Oyun Temalı Kısa Hikayeye İlişkin

Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası		İzleme	
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Öğretmenin Başarısız Olma Sebebi	İlgi çekememe	2	Çocuğun anlamaması	3	Sözcüklerin soyut olması	3
	Kavramların uygunsuzluğu	2	Çocuğun bağ kuramaması	1	Araştırma yapmaması	2
	Yanlış yöntem tercihi	1	Rehberli oyun uygulamaması	1	Görsel kullanmaması	1
	Çocukla bağ kuramama	1	-	-	Tümenden gelme kullanması	1
	Kitabın etkili okunmaması	1	-	-	-	-
	Materyal eksikliği	1	-	-	-	-
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Stratejiler	Drama yöntemi	4	Materyal ekleme	2	Görsel ekleme	3
	Geçici merkez oluşturma	2	Farklı çalışmalar yapma	2	Geçici merkez oluşturma	2
	Aile katılımı	1	Video izleme	2	Drama yöntemi	2
	Uygun kavram seçimi	1	Drama yöntemi	2	Materyal ekleme	1
	Bütünleştirme	1	Farklı kitap tercih etme	2	Aile katılımı	1
	-	-	Geçici merkez oluşturma	1	Ön çalışma yapma	1
	-	-	Oyunu yönlendirme	1	Açık uçlu sorular sorma	1
	-	-	Oyuna dahil olma	1	Beyin fırtınası	1
	-	-	Görseller ekleme	1	-	-
	-	-	Örnek sunma	1	-	-
	-	-	Empati çalışması	1	-	-
	-	-	Beyin fırtınası	1	-	-

Öğretmenin başarısız olma sebebi kategorisi incelendiğinde, program öncesinde ilgi çekememe ve kavramların uygunsuzluğu, program sonrasında çocuğun anlayamaması ve bağ kuramaması, izlemede ise sözcüklerin soyut olması ve araştırma yapmaması görüşlerinin vurgulandığı görülmektedir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Belki gerekli kitabı etkili okumamış olabilir. Kitabı dikkat çekmemiş olabilir. Çünkü bunun bir alt basamakları da var. Çünkü sen etkili bir yöntemle kitap okuduğunda çocuk o kitabı her karesini hatırlar. (Ö1-PÖ)

Rehberli oyun stratejisi uygulamamıştır. (Ö.2-PS)

Bu kelimelerin tam anlamıyla anlamını bilmedikleri için olabilir. (Ö.4-İZ)

Öğretmenlerin uygulamayı düşündükleri stratejiler kategorisi incelendiğinde; program öncesinde drama ve geçici merkez oluşturma, program sonrasında materyal ekleme, farklı çalışmalar yapma, video izleme, drama yöntemi, farklı kitap tercih etme, izlemede ise görsel ekleme, geçici merkez oluşturma ve drama yöntemi stratejilerini vurguladıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Drama yöntemi ile ülkesinin terk etmek zorunda bırakılan ülkesini çok seven fakat yaşadığı ülkeden uzak ülke içerisindeki sorunlar yüzünden göç etmek zorunda kalan bir balık olabilir bu karakter bir balığın farklı bilmediği yabancı olduğu sulara yüzmesi canlandırılabilir. (Ö.4-PÖ)

Belki bir empati çalışması. O sürecin içinde çocuklar dahil olduğu zaman olayı sınıfta yaşadıkları zaman o çocuklar ister istemez merak uyandırıyor zaten. (Ö.1-PS)

Yani işte afişler falan asılabilir. Belki görsel şeyler çocuklar geldiğinde hani böyle dikkatini çekecek ne falan sonra hani bu kelimeler üzerine yoğunlaşabilir hani. (Ö.3-İZ)

Rehberli oyunda soru sorma süreci temalı kısa hikayeye yönelik, “Öğretmenin bu davranışıyla ilgili ne düşünüyorsunuz” ve “Siz Bilge Öğretmenin yerinde olsaydınız neler yapardınız?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin ilgili sorulara verdikleri yanıtların kodlanması ile oluşan kategori ve kodlar Tablo 13’ te yer almaktadır.

Tablo 13

Öğretmenlerin Rehberli Oyunda Soru Sorma Süreci Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası		İzleme	
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Duruma Yönelik Düşünce	Başarılı bulma	3	Doğrudan öğretim	2	Yöntem tercihi yanlış	2
	Çocukların pasif olması	2	Sunuş yoluyla öğrenme	1	Doğrudan öğretim sunma	1
	Öğretmen merkezli yaklaşım	1	Başarılı bulma	1	Deneyimleme fırsatı sunmama	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme	1	Ortam hazırlamama	1	Sunuş yoluyla öğrenme	1
	Rehberlik eksikliği	1	-	-	Etkili bir yöntem	1
	Öğretmen yetersiz	1	-	-	-	-
Stratejiler	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
	Materyal ekleme	3	Keşif temelli öğrenme	3	Açık uçlu sorular sorma	3
	Açık uçlu sorular sorma	2	Açık uçlu sorular sorma	3	Materyal ekleme	3
	Çocuk merkezli yaklaşım	1	Rehberli oyun	1	Açık alanda oyun oynama	2
	Keşif temelli öğrenme	1	Farklı teknikler kullanma	1	Keşif temelli öğrenme	1
	Birlikte yapma	1	Sorgulama temelli öğrenme	1	Hazır bulunuşluk belirleme	1
	-	-	Materyal ekleme	1	Merak duygusunu artırma	1

Öğretmenlerin duruma yönelik düşünceleri kategorisi incelendiğinde program öncesinde başarılı bulma ve çocukların pasif olması, program sonrasında doğrudan öğretim, program sonrasında ise yöntem tercihinin yanlış olduğu görüşleri daha sık vurgulanmaktadır. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Öğretmen bu davranışı ile oyuna dahil olun büyük küçük kavramı pekiştirmek istemiştir. Çocuklar yaparak yaşayarak öğrenmektedir. (Ö.6-PÖ)

Bence burada öğretmeni şey yapmış. Daha çok doğrudan öğretmeyi tercih etmiş ya ondaki amaçla direkt öğreysin aslında bir yandan da materyal de koymuş çok güzel. Hani onlara destek olmak için ama daha çok doğrudan öğretimi seçmiş. (Ö3-PS)

Burada direk dikte ederek öğretme sistemi vardı. Biz bunu pek uygun bulmuyoruz zaten. Eğitimde çocuğun kendi keşfederek yaparak yaşayarak öğrenmesini desteklemek olarak düşünüyorum. (Ö.5-İZ)

Öğretmenlerin ilgili duruma ilişkin program öncesindeki ifade ettikleri stratejiler incelendiğinde 3 öğretmen materyal ekleme ve 2 öğretmen açık uçlu sorular sormayı belirtmiştir. Program sonrasındaki öğretmen stratejilerine bakıldığında, 3 öğretmen keşif temelli öğrenme ve 3 öğretmen de açık uçlu sorular sormayı ifade etmektedir. İzleme sürecindeki öğretmen stratejilerinde ise 3 öğretmen açık uçlu sorular sorma, 3 öğretmen materyal ekleme ve 2 öğretmen açık alanda oyun oynama görüşlerini ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Hani direk öğretmen merkezli değil çocukları çocuk merkezli yaklaşım olabilirdi bence. Ya da böyle işte sınıfımızda örnek verelim başka büyük küçük kavramına örnek verelim. Hadi büyük küçük nesneleri bulalım. Sonrasında kum ile değil de su ile yapılabilir. Belki de materyal kullanılabilir. (Ö.3-PÖ)

Onu verirken katı sıvı yumuşak sert dolu, boş, büyük, küçük, uzun ince zayıf bir su kavram versin ki orada çocuklarla etkinlikte oyuna dahil olduğundan ya da oyuna rehberli dahil olduğunda ya da gözlemlediğinde. Ya aslında kendi aralarındaki sohbetleri de takip ettiğin zaman çocukların bir şeyleri ne kadar bildiğini, hazır bulunuşluk olduğunu, neyi ne kadar farkında olduğunu gözlemlersin. Eğer biraz izledikten sonra da orada şey şekilleniyor. Zaten o oyun o etkinlikte şekilleniyor. (Ö.1-PS)

Mesela okulun imkanları varsa dışarıda bir yerde yapılabilir. Çocuklar kovalara doldurup getirebilir. Çünkü yeni fikir yani sefer böyle bir cevap vermemiştim yani onları ölçebilirler, yaşayarak öğrenebilirler. (Ö.2-İZ)

Oyun yoluyla öğrenme temalı kısa hikayeye yönelik, “Siz Burçin Öğretmene ne gibi önerilerde bulunurdunuz?” ve “Kendi sınıfınızda ne gibi uygulamalar yapmaktasınız?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin ilgili sorulara verdikleri yanıtların kodlanması ile oluşan kategori ve kodlar Tablo 14’ te yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretmenlerin Oyun Yoluyla Öğrenme Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası		İzleme	
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Öneriler	Materyal kullanma	4	Materyal ekleme	3	Açık alanda oyun	2
	Doğada keşif	2	Eğlenceli hale getirme	2	Eğlenceli hale getirme	2
	Geçici merkez oluşturma	1	Merkezleri zenginleştirme	2	Materyal ekleme	2
	Deneyimleme fırsatı sunma	1	Görsel kullanma	2	Manipüleye olanak sağlama	1
	Düzen belirleme	1	Oyunlaştırma	2	Hareketli oyunlar ekleme	1
	Eşleştirme çalışmaları	1	Oyunlar hazırlama	1	Müziği kullanma	1
	Oyun kullanma	1	Dikkat çekici hale getirme	1	Zümre desteği	1
	-	-	İhtiyaçlarından yola çıkma	1	Düzen belirleme	1
	-	-	Gözlem yapma	1	Sınıfını tanıma	1
	-	-	Düzen belirleme	1	-	-
	-	-	Sınıfını tanıma	1	-	-
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Kendi Uygulamaları	Materyaller sunma	4	Merkezleri zenginleştirme	3	Parkur kurma	2
	Masabaşı etkinlikler yapma	2	Farklı materyal kullanma	2	Merkezlerini zenginleştirme	1
	Oyunu araç olarak kullanma	1	Oyun yoluyla öğrenme	1	Oyun yoluyla öğrenme	1
	Eğlenceli etkinlikler yapma	1	Dış mekanda oyun	1	Amaçlı oyun	1
	Serbest oyun	1	Oyunu değiştirme	1	Farklı materyal kullanıma	1
	-	-	Farklı oyunlar kullanma	1	Müzik kullanma	1
	-	-	-	-	Dış mekanda oyun	1
	-	-	-	-	Deneyimleme fırsatı sunma	1

Öneriler kategorisi incelendiğinde, program öncesinde 4 öğretmen materyal kullanma ve 2 öğretmen doğada keşif görüşlerini daha sık belirttikleri görülmektedir. Program sonrasında 3 öğretmen materyal ekleme, 2 öğretmen eğlenceli hale getirme, 2 öğretmen merkezleri zenginleştirme, 2 öğretmen görsel kullanma ve 2 oyunlaştırma görüşlerini daha sık ifade etmiştir. İzleme sürecinde ön plana çıkan kodlar incelendiğinde en sık vurgulanan kodlar açık alanda oyun, eğlenceli hale getirme ve materyal ekleme olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Birlikte doğada artık materyal toplayabilirler. Taş yaprak kozalak ve benzeri gibi. Bu materyallerle sayma çalışmaları yapılabilir. Sayı çalışması yapılabilir. Eşleştirme çalışmaları yapılabilir. (Ö.6-PÖ)

Ve her gün yeni bir sürprizle gelebilir bir kutu içinde bir şeylerle gelebilir, ilgi çekici hale getirebilir. Materyaller kullanabilir. (Ö.2-PS)

Eğlenceli atıyorum legolarla çalışmak, ceviz ve bile çalışsan olur. (Ö.1-İZ)

Öğretmenlerin kendi uygulamaları kategorisinde program öncesinde en sık vurgulanan kodlar materyal sunma ve masa başı etkinlikler yapma olarak ifade edilmektedir. Program sonrasında sıklıkla vurgulanan görüşlere ilişkin kodlar ise merkezleri zenginleştirme ve farklı materyal kullanma olarak görülmektedir. İzleme sürecinde parkur kurma görüşü ise en sık ifade edilen kod olarak görülmektedir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Serbest zamanda böyle bir öğretme kaygısıyla değil de. Hani ön bilgileri görmek, fırsat eğitimi gibi. Hani oturayım gel serbest zamanda da sana sayı öğreteyim, gel rengi öğreteyim değil de hani masaya gidiyoruz mesela bana 2 tane lego verir misin? Hani bana kareli legoyu verir misin? Bana üçgen logoyu verir misin? Kırmızı üçgen logoyu verir misin? (Ö.5-PÖ)

Çocuklara oyunu lap diye, önlerine koyup hayır kurallar böyledir, bu böyle oynanır değil. Önce bir atıyorum böyle daha. Basitleştirilmiş bir oyun, onlarla zenginleştirmeyi seviyorum. (Ö.1-PS)

Yani ben genelde parkurlu oyunları seçerim. Parkur eşliğinde hani parkurun sonunda? Çizgi çalışması ya da renk kavramı çalışması yapılacaksa sonuna mutlaka bir kavram çalışması koyarım. Parkurun onunla tamamlamaya çalışırım. Sayıları sayacaksa da parkurun içeriğine mutlaka onu koyarım. (Ö.4-İZ)

Rehberli oyun planlama temalı kısa hikayeye yönelik, “Öğretmenin bu davranışı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” ve “Oyun zamanı ile öğrenme süreçlerinin arasında nasıl bir denge kurulabilir” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin ilgili sorulara verdikleri yanıtların kodlanması ile oluşan kategori ve kodlar Tablo 15’ te yer almaktadır.

Tablo 15**Öğretmenlerin Rehberli Oyun Planlama Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri**

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası		İzleme	
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Öğretmenin Yaklaşım Durumu	İkilemde yaşamakta haklı	3	Aile katılımı yapmalı	2	Oyunu kullanmalı	1
	Gözlem yapma	1	Doğrudan öğretim istememe	1	Veli toplantısı	1
	İhtiyaç tespiti	1	Serbest zamanı önemseme	1	Serbest zaman önemli	1
	-	-	-	-	Özgür olmalı	1
	-	-	-	-	Bütüncül bakmalı	1
	-	-	-	-	Kontrollü serbestlik sağlama	1
Kodlar		F	Kodlar	f	Kodlar	f
Oyun ve Öğrenme Dengesini Sağlama	Merkezleri zenginleştirme	3	Rehberli oyun uygulama	3	Rehberli oyun uygulama	3
	Serbest zamanı artırma	3	Oyun yoluyla öğrenme	2	Serbest oyun oynama	2
	Serbest oyun azaltma	1	Oyuna katılım sağlama	2	Yaparak yaşayarak öğrenme	1
	Serbest zamanda etkinlik	1	Merkezlerde oyun	2	Küçük grup etkinlikleri	1
	İçeriği oyunla sunma	1	Eğlenceli öğrenme stratejileri	2	-	-
	Gözlem yapma	1	Gözlem	1	-	-
	Küçük grup çalışması	1	Doğal öğrenme	1	-	-

Öğretmenin yaklaşım durumu kategorisinde öğretmen görüşleri incelendiğinde program öncesinde 3 öğretmen ikilem yaşamakta haklı, 1 öğretmen gözlem yapma ve 1 öğretmen ise ihtiyaç tespiti görüşlerini ifade etmiştir. Program sonrasında 2 öğretmen aile katılımı yapmalı, 1 öğretmen doğrudan öğretim istememe ve 1 öğretmen de serbest zamanı önemseme ifadelerini sunmuştur. İzleme sürecinde ifade edilen görüşlere ilişkin kodlar, oyun kullanmalı, veli toplantısı, serbest zaman önemli, özgür olmalı, bütüncül bakmalı, kontrollü serbestlik sağlama olarak ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Serbest etkinlik süresi arttırıldı işte çocuklar boş boş oyun mu oynuyor, oyuncak oynuyoruz.

Evet, aile baskısı olabilir. (Ö.3-PÖ)

İşte hem öğretsin hem de aynı zamanda tabi o tamamen doğrudan öğretim yapmak istemiyor. (Ö.3-PS)

Önce bir veli toplantısı yaparım hocam. Oyunun çocuğun yaşantısına ne kadar önemli olduğunu onlara anlatmaya çalışırım. Oyunla birlikte öğrenmelerin daha etkili bir öğrenme olduğunu velilere açıklamaya çalışırım oyunlarımı düzenlerken. (Ö.4-İZ)

Öğretmenler oyun ve öğrenme dengesini sağlama kategorisine ilişkin program öncesinde merkezleri zenginleştirme ve serbest zamanı artırma, program sonrası rehberli oyun uygulama ve izlemede ise rehberli oyun uygulama ve serbest oyun oynama görüşlerini

içeren kodları daha sık vurgulamışlardır. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Serbest zamanda çocukların gözlemlenmesi için oyun zamanının esneklik gösterebileceğini düşünmekteyim. Çocukların ilgileri doğrultusunda oyun sürelerini kısaltılabilir ya da uzayabilir. (Ö.6-PÖ)

Hepsine yediririz sizin yönteminizle. Araya mesela şöyle yaparız, serbest zaman diyelim ki kısıtlamanız istiyorlar. Bir zaman varken araya bir dahil olup toparlayıp hani böyle çaktırmadan toparlayıp bir etkinliği yapabiliriz. Sonra çekiliriz, oyuna devam ederler, yönlendirmiş gibi de oluruz ama işte dediğim gibi çok gözlemlene yapmak lazım. Siz gelip bana bunu anlattığınızda benim kafamda hiç olmamıştı. Hani serbest zamanda çocukları gözlemlenmek daha iyi. Onların oyunlarına karışmamış olmak ama şu an farklı düşünüyorum. Onlara keyifli bir zamanda güzel şeyler öğretilir. Yol belli yön verilebilir. (Ö.2-PS)

İşte verdiğiniz eğitime geliyoruz işte rehber oyuna. (Ö.1-İZ)

Öğretim sürecini genişletme ve zenginleştirme temalı kısa hikayeye yönelik, “Siz bu öğretmenin yerinde olsaydınız nasıl cevap verirdiniz?” ve “Oyun sürecini daha eğlenceli hale getirmek için neler yapardınız?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin ilgili sorulara verdikleri yanıtların kodlanması ile oluşan kategori ve kodlar Tablo 16’ da yer almaktadır.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öğretim Sürecini Genişletme ve Zenginleştirme Temalı Kısa Hikayeye

İlişkin Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası		İzleme	
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Cevap Verme Stratejileri	Kavram tanımı	5	Anlatım	2	Somut materyal sunma	3
	Görsel kullanımı	3	Somutlaştırma	1	Drama yöntemi	2
	Soru sorma	2	Akran öğretimi	1	Görsel destek	2
	Aile katılımı	1	Drama	1	Birlikte deneyimleme	1
	Hikaye anlatma	1	Geçici öğrenme merkezi	1	Geçici öğrenme merkezi	1
	Buluş yolunu kullanma	1	Hedeften haberdar etme	1	Videolar sunma	1
	-	-	Gözlem	1	-	-
	-	-	Aile katılımı	1	-	-
	-	-	Alan gezisi	1	-	-
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Eğlenceli Hale Getirme Stratejileri	Drama yöntemi	4	Materyal ekleme	4	Drama yöntemi	3
	Materyal kullanımı	4	Drama yöntemi	4	Alan gezisi	2
	Okul dışında etkinlik	1	Oyunlaştırma	3	Deneyimleme	2
	Soru sorma	1	Deneyimleme sağlama	2	Müzik	1
	-	-	Ortam düzenleme	2	Bütünleştirme	1

-	-	Oyuna dahil olma	2	Oyun yoluyla öğrenme	1
-	-	Gözlem	1	Sunum yapma	1
-	-	Etkileşim artırma	1	Proje çalışması	1
-	-	Planlama	1	-	-

Cevap verme stratejileri kategorisine ilişkin öğretmenlerin program öncesinde kavram tanıtımı, görsel kullanımı ve soru sorma, program sonrasında anlatım, izlemede ise somut materyal sunma ve drama yöntemini daha sık ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Bu yapıda onlarla da böyle bir şey oluyor diyor ki, akşam gidince babanızla bunu sohbetini yapabilirsiniz. Babanızın kaskla ilgili bilgisi neymiş. Biraz da gönderiyorum, topu atıyorum. Evde biraz sohbet etsinler istiyorum. (Ö.5-PÖ)

İşte burada da şey de önemli. Yani çocuklar aslında bu okul dışındaki göreceği şeyler. Öğretmen bir gezi yapabilir. (Ö.1-PS)

Yani bu bir kere hani böyle anlatılarak olacak bir şey göstermek lazım. Bir şekilde olabilir, sanırım böyle cevap vermişim. Drama yapılabilir. (Ö.2-İZ)

Eğlenceli hale getirme stratejileri kategorisinde program öncesinde drama yöntemi ve materyal kullanımı, program sonrasında materyal ekleme, drama yöntemi ve oyunlaştırma, izlemede ise drama yöntemi, alan gezisi ve deneyimleme sıklıkla ifade edilen görüşlere ilişkin kodlar olarak görülmektedir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Öğrenme ortamı da değiştirilebilir. Hani hep sınıfta olduğu zaman bazen bakıyorum mesela olmuyor diyorum. Hayır. Yani şu an dikkatleri tamamen doldu ve ben bu etkinliğe yapamayacağım dediğim zamanlar da oluyor. Hani bu süreci gerçekleştirilecek? Hadi çocuklar diyorum, bahçeye çıkıyoruz alıyorum materyalleri bahçede oynuyoruz. (Ö.3-PÖ)

Bunu drama yaparak yani oyunlaştırarak hem çocuklar eğlenecekler hem de orada bunları bu kelimeleri daha çok kullanıp daha çok görselleştirmek olacaklar. Yani bence böyle daha uygulamalı yaparsak daha faydalı olacağını düşünüyorum. (Ö.6-PS)

Trafik ile ilgili ulaşım ile ilgili şeyleri belirlersiniz. O bu zor kelimeleri çocuklarla ilgili, onlarla küçük sunumlar isteyebilirsiniz, birbirleriyle paylaşabilirler. (Ö.1-İZ)

Rehberli oyunda öğretmen desteği temalı kısa hikayeye yönelik, “Siz böyle bir durumda Nesli’ye ne gibi destekte bulunurdunuz?” ve “Öğretmenin yaptığı uygulamayı oyun, öğrenme ve destek kavramları açısından değerlendirir misiniz?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin ilgili sorulara verdikleri yanıtların kodlanması ile oluşan kategori ve kodlar Tablo 17’ de yer almaktadır.

Tablo 17

Öğretmenlerin Rehberli Oyunda Öğretmen Desteği Sağlama Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası		İzleme	
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
Destekleme Stratejileri	Destekleme	1	Oyuna dahil olma	3	Oyuna dahil olma	3
	Gözlem yapma	1	Yönlendirme	3	Öneri sunma	2
	Müdahale etmeme	1	İpucu verme	3	Destek sunma	2
	Akran desteği	1	Motive etme	2	İpucu verme	2
	-	-	Akran desteği sağlama	2	Motive etme	1
	-	-	Oyunu değiştirme	1	Akran desteği	1
	-	-	Materyal ekleme	1	Açık uçlu sorular sorma	1
Oyun ve Öğrenme Açısından Değerlendirme	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
	Basitten karmaşığa sunma	2	Olumlu bulma	4	Dengeli bulma	2
	Motive etme	2	Destekleme	2	Eğlenceli öğrenme	1
	İpucu verme	1	Oyuna dahil olma	1	Akran öğretimi	1
	Anlatım yöntemi	1	Gözlem sonrası katılım	1	Rehberli oyun stratejileri	1
	Pekiştireç verme	1	Rehberli oyun stratejileri	1	Destek sunma	1
	Akran öğretimi	1	Yönlendirme	1	Materyal desteği	1
	Gözlem	1	-	-	Gözlem	1
	Gruplara ayırma	1	-	-	Ortam hazırlama	1
	Görseller artırma	1	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-

Destekleme stratejileri kategorisine ilişkin program öncesinde destekleme, gözlem yapma, müdahale etmeme ve akran desteği ifade edilen görüşlere ilişkin oluşturulan kodlardır. Program sonrasında oyuna dahil olma, yönlendirme ve ipucu verme sıklıkla vurgulanan görüşlere ait kodlardır. İzleme sürecinde ise oyuna dahil olma, öneri sunma, destek sunma, ipucu verme kodları daha sık ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Yani ben de öğretmen olsam uzaktan gözlemlerdim herhalde yani çok müdahaleci olmazdım. (Ö.3-PÖ)

Bir takım oluşturun. Eğer bakıyorum daha da zorlanıyorsa o zaman ben gidip hani müdahale oluyorum. (Ö.5-PS)

Yanına oturabilirim. Yavaş yavaş hani renklerine göre puzzle gruplayabilirdim köşelerine göre. Parça sayısına göre beraber yapardık, uygulamaya dahil olurdum yani dedi bir parçası gibi. Uygulamaya dahil olabilir. (Ö.2-İZ)

Oyun ve öğrenme açısından değerlendirme kategorisine ilişkin program öncesinde basitten karmaşığa sunma ve motive etme, program sonrasında olumlu bulma ve destekleme, izlemede ise dengeli bulma kodları daha sık olarak ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Deneme yanılma yöntemiyle sabırla puzzle tamamlayabileceğini söyledim. (Ö.2-PÖ)

Önce basit yapbozlar verip zorluğunu artırırdım. Yapabilme durumuna göre her yapısında olumlu pekiştireçler verirdim. (Ö.6-PÖ)

Bak dememiş onu olumsuz bir süreç de aslında sokmamış. Önce minik minik destek olmuş, sonra demiş ki işte arkadaşından destek alabilirsin. Aslında rehberli oyun. (Ö.1-PS)

Bence rehberli oyun stratejilerinden yararlanmış. Hem eğlenme var hem de öğrenme. (Ö.5-İZ).

Rehberli oyunda eğitim ortamının düzenlenmesi temalı kısa hikayeye yönelik, “Öğretmen bu uygulamalarında nasıl bir öğretim stratejisi kullanmaktadır”, “Sizler kendi uygulamalarınızı da düşünerek çocukların öğrenmelerini nasıl destekleyebilir ve genişletebilirsiniz?” ve “Siz olsanız bu ortamı farklılaştırmak için neler yapardınız” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin ilgili sorulara verdikleri yanıtların kodlanması ile oluşan kategori ve kodlar Tablo 18’ de yer almaktadır.

Tablo 18

Öğretmenlerin Rehberli Oyunda Eğitim Ortamının Düzenlenmesi Temalı Kısa Hikayeye İlişkin Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası		İzleme	
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
	Yaparak yaşayarak öğrenme	2	Keşif temelli öğrenme	2	Rehberli oyun	4

	Gözlem	2	Deneyimleme	2	Eğlenceli öğrenme stratejisi	1
	Deneme yanılma	2	Ortamı zenginleştirme	2	Yaparak yaşayarak öğrenme	1
Kullanılan Öğretim Stratejisi	Akıl yürütme	2	Oyuna dahil olma	2	-	-
	Gösterim	1	Yaratıcı uygulamalar	1	-	-
	Soru sorma	1	Destek olma	1	-	-
	İpucu verme	1	Farklı düşünme	1	-	-
	Problem çözme	1	Yönlendirme	1	-	-
	Tahmin etme	1	-	-	-	-
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
	Materyal ekleme	2	Oyuna dahil olma	2	Materyal sunma	3
	Drama yöntemi	1	Materyal zenginleştirme	2	Materyal değiştirme	1
	Parkur kurma	1	Geçici merkez oluşturma	1	Küçük grup çalışması	1
	Meraklarına odaklanma	1	Serbest oyun kullanma	1	Bireysel destek	1
Destek Sunma Stratejileri	Deneyimleme fırsatı sunma	1	Keşfetmelerini sağlama	1	Gözlem yapma	1
	-	-	Yönlendirme	1	Oyunlarına katılma	1
	-	-	Çocuk gözlemi	1	Aynısını yapma	1
	-	-	-	-	Dış mekan kullanımı	1
	Kodlar	f	Kodlar	f	Kodlar	f
	Materyal ekleme	3	Denemeler yapma	1	Farklı materyaller sunma	3
	Ek kavramlar sunma	1	Çocuk kontrolünü artırma	1	Zorluk artırma	2
Farklılaştırma Stratejileri	Oyun alanını genişletme	1	Destek sunma	1	Etkinlik süresini uzatma	1
	-	-	Açık uçlu sorular sorma	1	Soru sormaya teşvik etme	1
	-	-	-	-	Oyuna katılma	1
	-	-	-	-	Farklı ortamlarda yapma	1

Kullanılan öğretim stratejisi kategorisinde program öncesinde yaparak yaşayarak öğrenme, gözlem, deneme yanılma, akıl yürütme, program sonrasında keşif temelli öğrenme, deneyimleme, ortamı zenginleştirme ve oyuna dahil olma, izlemede rehberli oyun kodlarının daha sık ifade edildiği görülmektedir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Yaşayarak deneyimleyerek öğretiyor çocuklar bu süreçte fikir yürütüyorlar ve gözlemliyorlar. (Ö.2-PÖ)

Bence yaratıcı bir strateji, güzel keşfetmelerine yol açıyor çocukların. (Ö.4-PS)

Rehberli oyun stratejisi uygulamaktadır. (Ö.3-İZ)

Tamamen öğrencilerin eğleneceğini eğlenebileceği bir strateji uyguluyor. Bu konuda ben öğretmenim destekliyorum yani. (Ö.4-İZ)

Destek sunma stratejileri kategorisinde program öncesinde materyal ekleme, program sonrasında oyuna dahil olma ve materyal zenginleştirilmesi, izlemede ise materyal sunmanın daha sık ifade edildiği belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Bulduğum her türlü artık materyali değerlendiririm. (Ö.4-PÖ)

Dramatik belki yöntemle başvurabilirdim. Ya dramatik de olabilirdi, farklı bir araç da kullanabilirdik. Hani burada kamyon mu da hızlı gider, araba mı hızlı gider işte arkası dolu bir kamyonu daha hızlı gider arkası boş bir kamyon mu daha hızlı gider. (Ö.5-PÖ)

Aynı şeyleri yapabilirim yani mutlaka çocuklara bir şeyle gelebilirim ve daha çok dahil olmaya çalışırım. (Ö.2-PS)

Serbest zamanda bireysel veya küçük grupta destek sağlarım. (Ö.3-İZ)

İşte dediğim gibi çocuk orada çocuğu kullandığı materyaller değişebilir. Rengi değişir, şekli değişir, parçası değişir. Şeyi değişir, kalıbı değişir, her şey değişir. Değiştirebilir. (Ö.1-İZ)

Farklılaştırma stratejileri kategorisinde program öncesinde materyal ekleme, program sonrasında denemeler yapma, çocuk kontrolünü artırma, destek sunma ve açık uçlu sorular sorma, izlemelerde ise farklı materyaller sunma ve zorluk artırma kodlarına ilişkin görüşlerin daha sık ifade edildiği görülmektedir. Bazı öğretmenlerin program öncesi, program sonrası ve izleme süreçlerindeki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Oyun alanına trafik seti koyulabilir. Trafik ışıklarının levhalarının olduğu bir oyun merkezi oluşturulabilir trafik halısı oyun alanına yerleştirilebilir. (Ö.6-PÖ)

Sadece gözlem değil dahil olmaya çalışacağım ve beni yönlendirmelerini isteyeceğim çocuklardan yani çaktırmadan. (Ö.2-PS)

Bende çocukların öğrenmelerine destek olmak için oyunlarına katıldım. (Ö.3-İZ)

Ekstra bir dakika şöyle. Ya, onun dışında çocuklar kendi yollarını yapabilirler, yol yapabiliriz. (Ö.2-İZ)

Öğretmenlerin Oyun Görüşme Formundaki İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu kısımda Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı uygulama öncesinde ve uygulandıktan sonra "Oyun Görüşme Formu" ile elde edilen verilerin analizi sonrasında ulaşılan bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulguların kıyaslanarak değerlendirilebilmesi için program öncesinde ve program sonrasında edilen bulgular birleştirilerek aynı tabloda sunulmuştur. Tabloların altında bazı öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu kısımda öğretmen ifadesi "Ö.", program öncesi "PÖ" ve program sonrası "PS" olarak kodlanmıştır. Öğretmenlere Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı öncesinde

ve sonrasında “Oyun Görüşme Formu” ile öğretmenlerin rehberli oyun bağlamında oyunu öğrenme süreçlerine kullanmalarına ilişkin sorular verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu bağlamda belirlenen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çocuğun öğrenmesini kolaylaştırma teması yöntem ve teknikler, destek stratejileri ve süreç yönetimi olmak üzere üç kategoriye sahiptir. Yapılan içerik analizi sonucunda oluşan kategori ve kodlar Tablo 19’ da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Çocuğun Öğrenmesini Kolaylaştırmalarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Yöntem ve Teknikler	Yaparak yaşayarak öğrenme	3	Oyun yoluyla öğrenme	4
	Drama yöntemi	3	Serbest oyun	4
	Oyun	2	Açık alanda oyun	2
	Sunuş yoluyla öğrenme	1	Beyin fırtınası	2
	Buluş yoluyla öğrenme	1	Sorgulama yoluyla öğrenme	1
	Beyin fırtınası	1	Gösterip yaptırma	1
	Soru cevap	1	Keşif yoluyla öğrenme	1
	Akran öğretimi	1	Yaparak yaşayarak öğrenme	1
	Alan gezisi	1	Drama yöntemi	1
Destek Stratejileri	Kodlar	f	Kodlar	f
	Materyal artırma	5	Materyal desteği	3
	Öğrenme merkezleri	2	Akran desteği	2
	Açık uçlu sorular sorma	2	Somutlaştırma	2
	Videolar kullanma	2	Bireysel çalışma	1
	Somutlaştırma yapma	2	Açık uçlu materyaller	1
	Oyunlarına girme	1	Videolardan yararlanma	1
Süreç Yönetimi	Kodlar	f	Kodlar	f
	Değerlendirme sonuçları	2	Destek sunma	3
	Bütünleştirme yapma	1	Çocuk kontrollü süreç	2
	Basitten karmaşığa	1	Aile katılımı	1
	Tema odaklı yaklaşım	1	Portfolyo yapma	1
	Kazanım ve göstergeler odaklı	1	Oyunlarına dahil olma	1
	-	-	Gözlem	1

Yöntem ve teknikler kategorisinde program öncesinde 3 öğretmen yaparak yaşayarak öğrenme, 3 öğretmen drama yöntemi ve 2 öğretmen oyun yöntemini, program sonrasında ise 4 öğretmen oyun yoluyla öğrenme ve 4 öğretmen serbest oyun kodlarını sıklıkla belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Sunuşu yöntemini aslında çok tercih etmesem de bazen zorunda da kalıyorsun. Hiç böyle bilinmemiş bir şeye eğer temaysa eğer mecburen bazen kullanıyorsun. (Ö.1-PÖ)

Bire bir yapmak yaparak, yaşayarak öğrenmek, onları ciddi anlamda hem eğitim sürecine daha böyle sağlam yaklaşıyor. Hem daha etkili bir öğretim oluyor çocuklar için. (Ö.4-PÖ)

Destek stratejileri kategorisinde program öncesinde en sık materyal artırma, program sonrasında ise materyal desteği olarak belirtilmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Hani böyle basit şeyler ilgilerini çekmiyor. Ben mesela hani bir şey anlamayınca onların ilgisini çekecek bir materyal getiriyorum mesela. (Ö.3-PÖ)

Oyuna dahil olurum etkinliklere. Mesela bir oyun şey kurulmuşsa hani içerisine girip onlarla daha çok diyalog kurup içerisine dahil olurum. Çünkü ne yaptıklarını bilmek isterim. (Ö.6-PÖ)

Oyun kullanırız hocam. Oyun yoluyla öğrenme. (Ö.2-PS)

Hani bir materyal koyduğumda onunla alakalı keşfetsinler, bulsunlar, konuşsunlar ama bir şekilde o destek veriyorum. Yani destek veriyorum çocuklara. (Ö.3-PS)

Ben mesela bu sene ya onlarla daha çok mesela ilgilerini çekmeye böyle çalıştım. Daha çok odaklandıklarını hissettim. Mesela çoğunlukla bazı etkinliklerde daha çok dikkatlerini topladıklarını, mesela deney etkinliklerinde hoşlarına giden matematik etkinliklerinde hareketli oyun etkinliklerinde daha çok yoğunlaşırlar ve konuya ilgilerini artıkları arttığı için daha çok algıladıkları anladıklarını düşünüyorum. (Ö.6-PS)

Süreç yönetimi kategorisinde program öncesinde 2 öğretmen değerlendirme sonuçlarını belirtirken, program sonrasında 3 öğretmen destek sunma ve 2 öğretmen çocuk kontrollü süreç durumlarını ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Müzik, drama, sanat etkinliği hepsiyle harmanlayarak öğretmeye çalışıyorum. (Ö.5-PÖ)

Önce mevcut durumlarını tespit ederim, ne durumda olduklarını. Daha sonra edindiğim, ele aldığım kazanımı gene basitten karmaşığa doğru çocuklarla çalışmaya gayret ederim. (Ö.4-PÖ)

Bir kere daha farklı işte dediğim gibi dikkatleri çekebilecek bir materyal kullanmaya çalışıyorum. Mesela hani mesela yine ile alakalı bir etkinlik yapacaksak eğer o materyali bulabilirsem onu getiriyorum ama bulamazsam tabi bir şekilde böyle etkinliğe giriş de onların ilgisini çekmeye çalışıyorum. (Ö.3-PS)

Desteğe karar verme teması çocuk odaklı yaklaşım, sorun odaklı yaklaşım ve öğretim odaklı yaklaşım olmak üzere üç kategoriye sahiptir. Yapılan içerik analizi sonucunda oluşan kategori ve kodlar Tablo 20' de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğretmenlerin Desteğe Karar Vermeye İlişkin Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Çocuk Odaklı Yaklaşım	Zorlanma durumlarında	3	Zorlanma durumlarında	5
	Motive etme amacıyla	2	Oyuna katılamama	3
	Gözlem verileri	2	Gözlem verileri	2
	Oyuna katılamama	2	Çocuğun ihtiyaç duyması	1
	İlgileri doğrultusunda	2	Oyunu anlamama	1
	-	-	Dışlanmada	1
	-	-	Kendini ifade edememesi	1
Sorun Odaklı Yaklaşım	Kodlar	f	Kodlar	f
	Paylaşamama durumlarında	1	Uyum sorunlarında	1
	Çatışma çıkınca	1	Oyun bozulunca	1
	Hata yaptıklarında	1	-	-
Öğretim Odaklı Yaklaşım	Kodlar	f	Kodlar	f
	-	-	Öğrenmelerini genişletme	1
	-	-	Öğrenmelerini derinleştirme	1

Çocuk odaklı yaklaşım kategorisinde program öncesinde 3 öğretmen tarafından zorlanma durumlarında destek sunduğunu belirtirken, program sonrasında bu durum 5 öğretmen tarafından belirtilmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Hani ara ara yaptığımız değerlendirme çalışmaları oluyor bizim. O değerlendirme çalışmalarında sorduğumuz sorulara göre gözlemlerime göre bakıyorum, hani desteği daha ihtiyacı varsa serbest zamanda olabilir başka bir zamanda olabilir. Yanına gidip konuşarak onu oyuna bir yani eksik olduğu alanla ilgili bir kendim bir oyun hazırlayıp hani orada onu oyuna davet eder gibi davet edip orada bir çaktırmadan o kazanımı vermeye çalışıyorum. (Ö.5-PÖ)

Oyun kullanırız hocam. Oyun yoluyla öğrenme. Yani gerektiğinde sunalım hocam gerektiğinde. (Ö.2-PS)

Onlarla o süreci yönettiğim ama aynı zamanda da oyunlarına ve hayatlarına dahil olduğum süreci seviyorum. Onur örneğin boyama sayfalarını koyup bugün konumuz şu boyayın demiyorum mesela. Ya da diyorum ki işte bugün bir şey yapacaksak diyor ki bunu neyle yapalım. (Ö.1-PS)

Hani onun için oyuna katılmasını öne yani rehberlik etmek amaçlı hani ben de oyuna dahil olup onu da onları daha iyi dahil edip daha bir kolay geçişini sağlamaya çalışıyorum. (Ö.6-PS)

Yapamayan bir öğrencinin bir şeyi başaramayan hani başaramayan demeyeyim de yapamayan bir öğrencinin yanı yapabilen bir tane öğrencim atabilirim. (Ö.2-PS)

Sorun odaklı yaklaşım kategorisinde program öncesinde 1 öğretmen paylaşamama durumlarında, 1 öğretmen çatışma çıkınca ve 1 öğretmen de hata yaptıklarında destek sunduğunu belirtmiştir. Program sonrasında 1 öğretmen uyum sorunlarında ve 1 öğretmen de oyun bozulunca destek sunduğunu ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Önce bir izliyorum bakalım çatışma nedir, bir oyuncak mı paylaşamıyor, bir şey mi var? Önce bir izliyorsun, sonra diyorsun ki benim müdahale etmemi ister mi ya da onlar sana geliyor, ya da sen de onlara gidiyorsun. Diyorsun burada bir mi şeyin var? Ondan sonra bence bir konuşalım, bir konuşup paylaşıyoruz işte bir bina yapmaya çalışmışlar, diğer onun parçasını almış falan o zaman diyorum. Onun yerine parçalı yerine eğer hani eğer ki çocuk zaten orada hissediyorsun, öğretmen olarak belki de bu işte biraz da yılların tecrübesi orada müdahale ediyorsun (Ö.1-PÖ)

İşte oyuna dahil olmak istemiyor, ağlıyor. Ondan sonra diğerlerinin oyunlarını bozuyor ya da ben oynamayacağım deyip kenarda oturuyor ya da işte bambaşka bir şeyde oradaki

akranlarıyla uyum sağlayamıyor. Yani işte orada. Bazı bazı çok ihtiyaç duyuyor, bekliyor onu senden bazısı beklemiyor. (Ö.2-PS)

Öğretim odaklı yaklaşım kategorisinde ait program öncesinde herhangi bir görüş belirtilmezken, program sonrasında 1 öğretmen tarafından öğrenmelerini genişletme ve 1 öğretmen öğrenmelerini derinleştirme için destek sunulduğu belirtilmiştir. Bir öğretmenin program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Öğrenmelerini genişletmek için açık uçlu sorular sorarım. (Ö.3-PS)

Oyunu kullanma amacı teması öğretimsel süreçler ve araç olarak kullanma olmak üzere iki kategoriye sahiptir. Yapılan içerik analizi sonucunda oluşan kategori ve kodlar Tablo 24' de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin Oyunu Kullanma Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Öğretimsel Süreçler	Doğrudan öğretim	4	Oyun yoluyla öğrenme	6
	Kazanım ve göstergelere ulaşma	3	Eğlenceli öğrenme	4
	Pekiştirme	1	Öğrenmeyi destekleme	4
	Eğlenerek öğrenme	1	Bütünleştirme	4
	Geçişler için	1	Somutlaştırma	1
	Kavram öğretimi	1	Pekiştirme	1
	-	-	Serbest oyun	1
Araç Olarak Kullanma	Kodlar	f	Kodlar	f
	Eğlenme	5	Eğlence aracı	6
	Gelişimi destekleme	4	Değerlendirme süreçlerinde	3
	Kuralları kazandırma	2	Gelişimi destekleme	2
	Sosyal becerileri kazandırma	1	Etkileşimi artırma	2
	Motivasyon sağlama	1	Dikkat çekme	1
	Kendilerini ifade etme	1	Motive etme	1
	Empati gelişimi	1	Her amaçla	1
	-	-	Kural kazandırma	1

Öğretimsel süreçler kategorisinde program öncesinde 4 öğretmen doğrudan öğretim, 3 öğretmen kazanım ve göstergelere ulaşmayı ifade ederken, program sonrasında en sık ifade edilen görüşler oyun yoluyla öğrenme, eğlenceli öğrenme, öğrenmeyi destekleme ve bütünleştirme olarak ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Genelde ya oyunu genellikle evet eğlenmek için kullanıyoruz ama son dönemlerde şunu fark ediyorum, daha çok ben bir şeyleri öğretmek için kullandığımı düşünüyorum. (Ö.3-PÖ)

Eğlenerek öğrenme yani hem eğlenmeyi hem iyi vakit geçirmeli hem o motivasyonda ayakta tutmak lazım. (Ö.1-PÖ)

Hani öğrenmeye yönelik ama daha çok böyle keyif alacakları, evlenecekleri oyunları tercih etmem gerektiğini düşünüyorum. (Ö.3-PS)

Oyunu öğrenmeyi desteklemek için kullanırım. (Ö.4-PS)

Oyunu araç olarak kullanma kategorisine ilişkin program öncesinde 5 öğretmen eğlenme ve 4 öğretmen gelişimi desteklemeyi ifade ederken, program sonrasında 6 öğretmen eğlence aracı, 3 öğretmen değerlendirme süreçlerinde oyunu araç olarak kullandıklarını ifade etmektedirler. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Ben bilişsel gelişim ile genelde oyunu çok birleştiriyorum. Mesela bir parkur oyunu hazırlıyorum. Sonra bir matematik oyunu koyuyorum. O parkurun bitiminde o matematik oyunu ya da o bilişsel gelişimi destekleyen bir oyunla mutlaka parkuru o şekilde bitiriyorum. (Ö.5-PÖ)

Yani ben sınıf kurallarını mesela anlatırken şu an aklıma gelenlerden bahsediyorum. Ben mesela oyunu oyunlaştırarak kuralları mesela arkadaşına zarar verdiği zaman arkadaşın neler hissedebiliyor ya da işte ona ait aynı ait olduğu zaman hani ona ait bir eşyam alındığı zaman neler hissedebilir mesela bunu oyunlaştırarak hani olmadığı bir görelim, ona bir görevi, hadi bir oyun kuralım gibisinden bir oyunlaştırarak bir hem empati kurup hem de oyunla bütünleştirip konuyu daha iyi anlamasını sağlayabiliriz diye düşünüyorum. (Ö.6-PÖ)

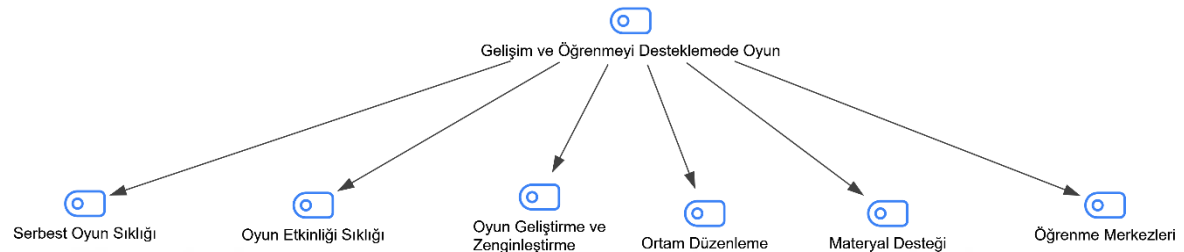
Çocuklar arasındaki iletişimi sağlamak için tabi iletişimi arttırmak için. (Ö.3-PS)

Yine orada bir rakam öğretmek istiyorum. Bir yandan da işte 2 ayrı masa hazırlamıştım. Bir rekabet ortamı da yaratmaya çalışıyorum bu arada. Yani bu şekilde eğleniyorum çocuk bir yandan da öğrenmiş oluyor ama biraz daha eğlendirici oylara yönelebilirim. (Ö.4-PS)

Gelişim ve öğrenmeyi desteklemede oyun temasına ilişkin oluşan kategoriler şekil 3' te sunulmuştur.

Şekil 3

Öğretmenlerin Gelişim ve Öğrenmeyi Desteklemede Oyun Kullanıma Yönelik Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Yapılan içerik analizi sonucunda oluşan kategori ve kodlar Tablo 22' de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Gelişim ve Öğrenmeyi Desteklemede Oyunu Kullanmalarına İlişkin Görüşleri

Kategori		Program Öncesi		Program Sonrası	
		Kodlar	f	Kodlar	f
Serbest Oyun Sıklığı	Oyun	Her gün	5	Her gün	6
		Her gün açık hava	1	-	-
		Kodlar	f	Kodlar	f
Oyun Etkinliği Sıklığı	Etkinliği	Her gün	3	Her gün	3
		Hafta en az üç gün	3	Hafta en az üç gün	3
		Kodlar	f	Kodlar	f
Oyunu Geliştirme ve Zenginleştirme		Materyal ekleme	4	Materyal ekleme	4
		Müzik ekleme	2	Açık uçlu materyal	3
		Sınıf dışına çıkma	1	Bütünleştirme	2
		Sohbet etme	1	Farklı oyunlar	1
		Oyunları değiştirme	1	Oyunlaştırma	1
		Bütünleştirme	1	İhtiyaç analizi	1
		Yarışmalı oyunlar oynama	1	Fikirlerini alma	1
		Gözlem	1	-	-
		Kodlar	f	Kodlar	f
Ortam Düzenleme		Materyal ekleme	3	Açık havada oyun	4
		Geçici öğrenme merkezi yapma	1	Parkurlar kurma	1
		Oyun alanını genişletme	1	Materyalleri değiştirme	1
		-	-	Görsel ekleme	1
		-	-	Farklı sınıfları kullanma	1
-	-	Fiziki alan düzenleme	1		
		Kodlar	f	Kodlar	f
Materyal Desteği		Materyal tasarlama	2	Materyal ekleme	4
		Her şeyi kullanma	2	Materyal tasarlama	1
		Kodlar	f	Kodlar	f
Öğrenme Merkezleri		Materyal ekleme	2	Geçici merkez oluşturma	2
		Çocuklar tarafından kullanılma	2	Aktif olarak kullanma	2

Serbest oyun sıklığı kategorisinde program öncesinde 5 öğretmen her gün 1 öğretmen ise her gün açık havada serbest oyun yaptığını ifade etmiştir. Program sonrasında 6 öğretmen de serbest oyun uyguladığını belirtmiştir. Oyun etkinliği sıklığı kategorisinde program öncesinde ve program sonrasında 3 öğretmen her gün 3 öğretmen ise haftada en az 3 gün oyun etkinliği yaptığını belirtmiştir. Oyunu geliştirme ve zenginleştirme kategorisinde program öncesinde en sık belirtilen kodlar materyal ekleme, müzik ekleme, program sonrasında ise materyal ekleme, açık uçlu materyal sunma olarak ifade edilmiştir. Ortam düzenleme kategorisinde en sık ifade edilen kodlar program öncesinde materyal ekleme (4) iken program sonrasında açık havada oyun (4) olarak ifade edilmiştir. Materyal desteği sunma kategorisinde program öncesinde 2 öğretmen materyal tasarlama, 2 öğretmen her şeyi kullanmayı belirtirken program sonrasında 4 öğretmen materyal ekleme, 1 öğretmen ise materyal tasarlamayı ifade etmiştir. Öğrenme merkezleri kategorisinde program öncesinde 2 öğretmen materyal ekleme, 2 öğretmen ise çocukların aktif kullandığını belirtirken, program sonrasında 2 öğretmen geçici merkez oluşturma, 2 öğretmen ise aktif olarak öğrenme merkezlerini kullandığını belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki temaya ilişkin görüşleri şöyledir.

Çocuklar mesela bu parkur oyunlarını çok seviyorlar hocam. Bu yarışmalı oyunları aslında hani çok tercih etmiyoruz ama o oyunları hani seviyorlar. Güzel bir şekilde öğreniyorlar. Etkileşimde oldukları oyunlar çok hoşlarına gidiyor. (Ö.2-PÖ)

Doğaçlama mesela, eğer bir parkuru eksik gördüysem orada doğaçlama eklemeler yapabiliyorum. Ya da o anda algılayamıyorsa o parkuru o birkaç şeyi eksiltebiliyorum. Parkur içerisinde çocukların o anki performansına göre eklemeler ya da eksiltmeler, azaltmalar yapabiliyorum. (Ö.4-PÖ)

Onun dışında oyunları geliştirmek için bahçeye çok çıkarız. Hocam bahçede oynamayı çok açık alanda oynamayı çok seviyorlar işte sabah spor yapmayı. Sonra işte orada. Hani koşup enerjilerini atmak için işte orada kurallı oyunları, dinlenme saatlerinizi bahçede oluyor. Yine

kural oyunlara geçişler orada oluyor, açık alanı kullanıyoruz. Hani onun için farklı bir yer olması için onların güzel oluyor. (Ö.6-PÖ)

Bu oyunları geçiştirmek için yani işte evet o farklı tabii ki her zaman çok farklı materyaller kullanamayız. Zaten farklı materyal de illa kullanmak gerekmiyor yani. Doğadaki malzemelerden de olur. Hani daha böyle pratik basit bulması kolay materyallerden dolayı illa böyle devasa kocaman gösterişli bir şey hazırlamaya gerek tam gerek yok ama mutlaka çocukların dikkatini çekmeli. Yani bir şey çekmeli, bir materyal bence olmalı. (Ö.3-PS)

Ben interneti alıp düz bir oyun değil de mesela bu parkuru oyunu gördüm. O parkuru oyunun sonunda bir matematik oyunu eklemeyi seviyorum. Hani bilişlerle motoru hani hepsini birbirine böyle bir çözüm, beceriyi hepsi birleştirip bir şey haline getiriyorum ben. Yeni bir forma sokuyorum. Günün anlam ve önemine göre eklemeler yapıyorum. (Ö.5-PS)

Oyunda yaşanan sorunlar teması planlama sorunları, uygulama sorunları ve değerlendirme sorunları olmak üzere üç kategoriye sahiptir. Yapılan içerik analizi sonucunda oluşan kategori ve kodlar Tablo 23' te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin Oyunda Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Planlama Sorunları	Sınıfın fiziki durumu	2	-	-
	Materyal eksikliği	1	-	-
	Hazır plan sorunu	1	-	-
	Kodlar	f	Kodlar	f
Uygulama Sorunları	Yarışmalı oyunlar	3	İlgilerini çekmede	2
	Tekrarlama isteği	1	Kurallı oyunlarda	1
	Süre ayarlama	1	Tekrarlanan oyunlarda	1
	Başaramama durumları	1	Dikkat toplamada	1
	İlgi çekmeme	1	Sınıf yönetiminde	1
	Materyal eksikliği	1	Sıra beklemede	1
	Kodlar	f	Kodlar	f
Değerlendirme Sorunları	Çocukları dahil edememe	1	Çocukları dahil edememe	1

Planlama sorunları kategorisinde program öncesinde 2 öğretmen sınıfın fiziki durumu, 1 öğretmen materyal eksikliği ve 1 öğretmen de hazır plan sorunu yaşadığını belirtmiştir. Program sonrasında ise oyun planlama sürecine ilişkin bir sorun

yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Hazır plan kullanıyoruz plandaki oyunu kullanıyoruz mesela ya da plandaki oyunu hiç beğenmiyorum. Bunun yerine şu oyunu oynayalım, bak bu çok saçma diyorum mesela. Yani çok gelenekselci değilim. (Ö.1-PÖ)

Elimde materyal malzeme. Ben bu oyunu oynatabilir miyim burada? (Ö.3-PÖ)

Uygulama sorunları kategorisine ilişkin program öncesinde 3 öğretmen yarışmalı oyunlarda sorun yaşadığını belirtirken program sonrasında 2 öğretmen çocukların ilgilerini çekmede sorun yaşadığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Genel anlamda öğrencilerin algısında ve rekabet yani rekabette demeyelim. Buna hayır böyle bir enerji oluyor ya mesela. Mesela bir tanesini, birkaç tanesi çok güzel. Mesela atıyorum böyle. Hani hırsla oynarken birkaç tanesi hiç koşma gereği bile duymuyor. Orada değilmiş gibi. Böyle normal nasıl gidiliyorsa yavaş yavaş tın tın tın gidiyor bir böyle ötekiler arkadaşlar diyor ki işte bağılıyor Mustafa Mustafa diye mesela. O da öyle yapıyor. Ne ediyor ki hani öteki gitti, sen kaldın bir hoş bir şey yok. Yani böyle bazı o coşkuyu alamadığımız öğrenciler oluyor. (Ö.5-PÖ)

Sadece uygulama kısmında ise de bazı çocukların ısrarla tekrar oynamak istemeleri biraz bizi yoruyor. (Ö.6-PÖ)

Yapılan sohbetlere çok dahil olmaması hani bazen zorluyor bizi. (Ö.5-PS)

Yani dikkati dağınık olan çocukları toparlamakta ben zorluk çekiyorum. (Ö.4-PS)

Uygulama aşamasında belki problem yaşayabilir ama mesela şöyle projenin küçük grup oyunuyorsa mesela diğer grup onları beklerken mesela sıkılabiliyorlar. (Ö.3-PS)

Değerlendirme sorunları kategorisinde program öncesinde ve program sonrasında 1 öğretmen çocukları dahil edememe sorunu yaşadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Yani şu sorunda gözlem hani hızlı olmanız gerekiyor. Bazen gözlemleme de eksik kaldığımı düşünüyorum kendi açımdan. Çünkü hani küçük çocuklarla uğraşıyoruz. Birisinin o anda bir problemi olabiliyor. O anda o oyunu gerçekleştiren çocuğu gözlemleyemiyoruz. Biliyorum orada bazen yetişemediğini düşünüyorum. Yani gözlem yaparken çocukların oyunu esnasında oynayan çocuğu gözlemlemedim, kaçırdığım noktalar oluyor. Yani çocukların katılımlarına göre ben kendim genelde değerlendirmemi yapıyorum. Yani çocuklarla yaptığımız değerlendirmeler çok fazla değil açıkçası. (Ö.5-PÖ)

Zor olduğu için çok fazla dediğim gibi detaylı bir değerlendirme yaptığını söylenemez. (Ö.6-PS)

Oyundaki etkileşim teması çocukların tepkileri ve öğretmen rolleri olmak üzere iki kategoriye sahiptir. Yapılan içerik analizi sonucunda oluşan kategori ve kodlar Tablo 24' te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretmenlerin Oyunda Çocukla Etkileşim Kurmalarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Çocukların tepkileri	Olumlu karşılama	2	Eğlenme	4
	Oynamayabilirler	2	Olumlu karşılama	3
	Güvende hissetme	1	Güven sağlama	2
	Oyuna almak istememe	1	Motive olma	2
	Değerli hissetme	1	Katılımın artması	2
	-		Akran etkileşimini artırma	1
	-		Kendini fark etme	1
Öğretmen Roller	Kodlar	f	Kodlar	f
	Gözlemci	6	Oyun Arkadaşı	6
	Yönetici	4	Gözlemci	6
	Oyun arkadaşı	3	Rehber	4
	Rehber	3	Yönetici	2

Çocukların tepkileri kategorisine ilişkin program öncesinde 2 öğretmen olumlu karşılama, 2 öğretmen oynamayabilirler, 1 öğretmen güvende hissetme, 1 öğretmen oyuna almak istememe, 1 öğretmen değerli hissetme durumlarını ifade etmiştir. Program sonrasında ise 4 öğretmen eğlenme, 3 öğretmen olumlu karşılama, 2 öğretmen güven sağlama, 2 öğretmen motive olma, 2 öğretmen katılım artması, 1 öğretmen akran

etkileşimini artırma, 1 öğretmen kendini fark etme durumlarını ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir. *Mesela ben serbest oyunda çok onlara dahil olursam benden etkilenip rahatça oynamaya oynayabilirler ya da hani rol rollerini gerçekleştiriyorlar ya hocam bunu yapmayabilirler.* (Ö.2-PÖ)

Yani çocukla birlikte oynadığımız zaman çocuk şöyle düşünüyor, hani öğretmenim, benim arkadaşım. Onunla oyunumu da paylaşabilirim. Duygularımı da paylaşabilirim diye düşünüyorum ama çocuklara rehber ihtiyacı duydukları için yönetici vasfında durması gerektiği yerlerde uyandığımız zaman hani o role bütün büründüğümüzde çocuk kendini durdurabiliyor açıkcası. Hep arkadaş gibi olduğumuzda çocuk yeri geldiği zaman nasıl davranacağını bilemiyor. Yanlış, yanlış yapabiliyor. (Ö.4-PÖ)

Mesela onlarla aynı heyecanı paylaşmak, onlarla birlikte yarışma onların hoşlarına gidiyor. Genelde olumlu. (Ö.5-PS)

Daha eğleniyor ya da ben diyorum ki ben şimdi oyundan çıkıyorum. Sizi izleyeceğim, hakemim benim diyorum. (Ö.1-PS)

Yani bu bence hani bizim dediğim gibi biz rehberlik amaçlı giriyoruz ama çocuk da orada görüp tekrar kendini oyun içerisinde olmasını sağlayabiliyor. (Ö.6-PS)

Öğretmen rolleri kategorisinde program öncesinde 6 öğretmen gözlemci, 4 öğretmen yönetici, 3 öğretmen oyun arkadaşı ve 3 öğretmen rehber rolü olduğunu ifade etmiştir. Program sonrasında 6 öğretmen oyun arkadaşı, 6 öğretmen gözlemci, 4 öğretmen rehber ve 2 öğretmen yönetici olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Öğretmen sonuçta orada bir lidersin sen. Oyunu yönetiyorsunuz ve izliyorsunuz ya gözlem yapıyorsunuz. Aynen bu süreçte gözlem de yapıyorsunuz. Siz izliyorsunuz, çocukları lider olmanız gerekiyor. Bazen grupta lider olsun, bazen çocukları da lider yapabiliyorum. Yani oyunu yöneten de lider olabiliyorum. (Ö.3-PÖ)

Oyuna katıldığım zaman ben de onlar gibi oyun arkadaşı gibi davranırım. (Ö.4-PS)

Evet bazen böyle kendimi, bazen ne olayım. Ben ne? Olacağım şimdi derim mesela. Onları bana bir görevi misyon yüklemesi bir rol yüklemesini bekliyorum onlardan. O süreci karşıdan takip etmek de güzel işte orada ihtiyaçlarını hem belirleme konusunda ya da ne bileyim işte kendi aralarındaki etkileşimlerin izlemek açın güzel. Katıldığın zaman olaya süreçlerine dahil olman da güzel. (Ö.2-PS)

Çocukların oyun durumları teması zorluklar ve eğitimsel düzenlemeler olmak üzere iki kategoriye sahiptir. Yapılan içerik analizi sonucunda oluşan kategori ve kodlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Öğretmenlerin Çocukların Oyundaki Durumlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Zorluklar	Gruba dahil olamama	3	Paylaşmada	3
	Materyal paylaşımında	2	Rol dağıtımında	2
	Rol dağıtımında	1	-	-
	Kurallara uymada	1	-	-
	Oyun kuramama	1	-	-
Eğitimsel Düzenlemeler	Kodlar	f	Kodlar	f
	Yönlendirme yapma	5	Yönlendirme	4
	Müdahale etme	5	Gözlemleme	4
	Birlikte oynama	3	Oyuna dahil olma	3
	Gözlem yapma	2	Destek sunma	3
	Materyali alma	2	Akran desteği sağlama	2
	Rol dağıtımı	1	-	-
	Oyuna davet etme	1	-	-
	Rol model olma	1	-	-

Zorluklar kategorisinde program öncesinde 3 öğretmen gruba dahil olmama, 2 öğretmen materyal paylaşımında, 1 öğretmen rol dağıtımında, 1 öğretmen kurallara uymada ve 1 öğretmen oyun kuramama zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Program sonrasında 3 öğretmen paylaşmada ve 2 öğretmen rol dağıtımında çocukların zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Oyuncak paylaşımı esnasında zorluk yaşayabiliyor. Oyun anlaşılıyor. Ya da bir parçayı seçerken o rengi ben alacaktım, onu sen aldın, bunu ben aldım diye o konuda hani paylaşım konusunda zorluk yaşıyor çocuklar. (Ö.4-PÖ)

Ama bazı çocuklar daha çekingen daha çok zorlanıyorlar. Daha çok o gruba katılmak istiyor ama katılamıyor. (Ö.3-PÖ)

Planlama mesela bir öğrenci, bir oyun kurdu, devam ettirmeye çalışıyor ama arkadaşlarım farklı bir şekilde farklı bir oyun oynamak istiyor ya da işte oraya katılıp katılmak istediği katılmak istemiyor. (Ö.6-PS)

Baskın olan karakterler ana karakter olmak istediği zaman diğerleri de ben de hani bu bu oyunda bu oyunun burasında olmak istiyorum dediği zaman problem yaşıyorlar. (Ö.4-PS)

Eğitimsel düzenlemeler kategorisinde 5 öğretmen yönlendirme yapma, 5 öğretmen müdahale etme, program sonrasında ise 4 öğretmen yönlendirme, 4 öğretmen gözlemlene yaptığını ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Gözlemlerim ve onunla ilgili şey alır, yani biz mesela kardeş kıskançlık problemi varsa onunla ilgili bir hikaye alabilirim, atıyorum böyle. Önce oyunu izliyorum, ne yapıyor işte sen de böyle olmak ister misin? Ne dersin? Çocuklar olsun mu, gelsin mi? Aramıza katılsın mı? gibi gibi. Sonra hafifçe uzaklaşıyorum. (Ö.2-PÖ)

Herkes farklı bir şekilde bu defa ben müdahale etmek zorunda kalıyorum. Müdahale edip oyunun yani şöyle bir yönlendirme yapıyorum. Hadi böyle mi yapsak. (Ö.6-PÖ)

Öyle bir durumda bakıyorum, anlaşıyorlar, herkes şoför olmak istiyor falan diyorum ki o zaman bugün ben şoförüm diyorum. Herkes biz böyle gidiyoruz diyorum. Mesela atıyorum orada herkes otobüse biniyor bıraktılar orada şoför olmayı mesela herkes otobüse biniyor. Ben şoför oluyorum sen nereye gidiyorsun diyor, bir biletçi oluyor falan yani diyorum ya orada şeyle ilgili bazen geri çekilip izlediğinde sınıfta bakıyorum. 3 ayrı otobüs mesela şey

diyorum aman dikkatli olun, kaza yapmayın, birbirimize yapmayın falan deyip eğlendiğim zamanlar oluyor. (Ö.1-PS)

Rehberli oyun teması tanımlamalar ve öğretmen rolü olmak üzere iki kategoriye sahiptir. Yapılan içerik analizi sonucunda oluşan kategori ve kodlar Tablo 26' da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğretmenlerin Rehberli Oyuna İlişkin Görüşleri

Kategori	Program Öncesi		Program Sonrası	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Tanımlamalar	Olumlu bir kavram	2	Olumlu bir kavram	4
	Yapılandırılmış oyun	2	Çocuğun özgürlüğü	3
	Çocuklarla birlikte oynama	1	Çocuğun aktifliği	2
	Amaçlı oyun	1	Eğlenceli öğrenme	2
	Yol gösterici	1	Serbest oyun	1
	Müdahale etme	1	Merkezlerinin güçlendirilmesi	1
	Kısıtlayıcı bir kavram	1	Öğrenme fırsatları	1
	-	-	Merkezlerin aktif kullanılması	1
Öğretmen Rolü	Kodlar	f	Kodlar	f
	Rehberlik	3	Oyuna dahil olma	4
	Yarı aktif öğretmen	1	Rehber	2
	Oyunu yönlendiren	1	Yönlendirici	2
	Yönetici	1	-	-
	Baskın durumda	1	-	-

Tanımlamalar kategorisinde rehberli oyunu program öncesinde 2 öğretmen olumlu bir kavram, 2 öğretmen yapılandırılmış oyun olarak ifade ederken, program sonrasında 4 öğretmen olumlu bir kavram, 3 öğretmen çocuğun özgürlüğü, 2 öğretmen çocuğun aktifliği ve 2 öğretmen ise eğlenceli öğrenme olarak ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Elimizde bir doküman var değil mi hocam. Yani yapmamız gerekenler var gibi hissettirdi beni yani onu o şekilde hani kafamıza göre değil de. Hani ben öyle düşündüm, direk söyleyince elimizde bir doküman var. Bize verilenler var, görevler var. Biz o şekilde ilerliyoruz. Yani bir yöneticinin ya da işte bir elinde yazılı bir kuralın, bir şeyin olduğu yani olduğu şekilde, yani bir şeylere bağlı kalarak. (Ö.6-PÖ)

Rehber oluyorum ve beraber oynuyoruz çocuklarla. Sürecin içindeyim, tamamen bu aklıma geliyor. (Ö.2-PÖ)

Hani rehber olmak ya artık bizim için negatif bir şey değil. Hani öğretmen, hepimiz rehber olması gerektiği. (Ö.5-PÖ)

Eğlenmesi daha keyifli öğrenmesi. Öğretmesi daha keyifli. (Ö.2-PS)

Rehber belki bir öğretmen bazen bazen o oyunu kuran bir çocuk var. O oyunda rehber olabiliyor, illaki o rehber öğretmen olmak zorunda değil. Ya da o oyun rehberi o gün senin sınıfına davet ettiğim bir velin de olabilir, belki onu nasıl? Hadi bir oyun oynuyorsun yani o olayda hakim olan. (Ö.1-PS)

Öğretmenin rolü kategorisinde 3 öğretmen rehberlik, 1 öğretmen yarı aktif öğretmen, 1 öğretmen oyunu yönlendiren, 1 öğretmen yönetici, 1 öğretmen baskın durumda olduğunu belirtirken program sonrasında 4 öğretmen oyuna dahil olma, 2 öğretmen rehber ve 2 öğretmen yönlendirici olarak ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerin program öncesi ve program sonrasındaki kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir.

Rehber deyince şey, öğretmenin rehber olması, anlatması oyunu ve dışarıdan izlemesi. Grup lideri ol, hani lider şeklinde yönetmesi gibi bir şey düşündüm. (Ö.3-PÖ)

Oyunu yönlendirme herhalde, yani amaca göre oyunu yönlendiren. Bir kişinin varlığını düşünüyorum. Drama etkinliklere geldi, rehberle oyun deyince çünkü drama etkinliklerinde gene biz sınıfta bulunduğumuz ağacımız maskelerimiz mevcuttur orada. Hani hikaye ya da artık. Hazırladığımız konu neyse o konu dahilinde çocuklar o materyallerle işte sen bulut ol sen karınca ol sen ağaç ol deyip çocukları yönlendirerek o konuyu işleriz. Rehberle oyun olabilir aslında yani. (Ö.4-PÖ)

Rehberlik öğretmenin müdahil olduğu ama müdahil olduğunu çok hissettirmediği oyun. (Ö.5-PS)

Hani bazen gözlemliyoruz ve bazen katılıp katılmama konusunda da çok tereddüt ediyordum ama şimdi rehberli oyun hani ben olabilmeli yani resmen uygulanabilir. (Ö.6-PS)

Rehber deyince insanın aklına ne gelir? Bir yere ilk defa gideceksin ya da daha önce gittin ama çok bilgi sahibi de olmadın. Demek ki yanında bir rehber ihtiyacım vardı ki o süreçte sen de rehberli bir şeye dahil oldun. Bir tura dahil oldun. Gittiğin yerin tarihi güzelliklerini, yemeğini içmediğini, parasını atıyorum. Gezilecek yerlerini başında bir bilirkişinin olduğu bir şeyde daha aslında bilinçli olarak gittiğim bir şey gibi düşün. (Ö.1-PS)

Öğretmenlerin RODEP Öncesi, Sonrası ve İzleme Süreçlerindeki Görüşlerine Yönelik Bulgularına İlişkin Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın problemlerinden olan okul öncesi öğretmenlerinin RODEP uygulama öncesi ve uygulama sonrası rehberli oyun uygulamalarına ilişkin görüşleri ile bu süreçlerde oluşan söylemsel değişiklikleri birlikte incelenmiştir. Program öncesi, program sonrası ve izlemede uygulanan rehberli oyuna yönelik kısa hikayeler ile program öncesinde ve sonrasında uygulanan oyun görüşme formundaki bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

Rehberli oyun, serbest oyun ve doğrudan öğretim unsurlarını sentezleyen, çocukların yetişkinlerin desteğiyle keşfetmeleri ve öğrenmeleri için ortam yaratan pedagojik bir yaklaşımdır (Weisberg ve diğerleri, 2013). Rehberli oyunda çocuklar, kendi öğrenme sürecini yönetmede inisiyatif elinde bulundururken, yetişkinler öğrenme deneyimlerine ulaşmada onlara rehberlik ve destek sağlar (Samuelsson, 2020). Bu süreçte yetişkinin mentorluğu çocuğun özerkliğini baskılamamakta aksine oyunun çocuk kontrolünde olmasını sağlamaya yönelik bir yaklaşım bulunmaktadır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin çocuğun başlattığı rehberli oyuna katılım göstermede program öncesinde kararsızlık ($f=4$) ve dahil olmama ($f=2$) görüşleri daha baskın iken, program sonrasında oyuna girmede kararsızlık yaşayan ($f=2$), izlemede ($f=3$) olarak belirlenmiştir. Oyuna dahil olma sıklığı da program öncesinde 2 öğretmen tarafından ifade edilirken, program sonrasında 4 ve izlemede 3 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu durumun uygulanan programın öğretmenlerin oyunlara katılım sağlamada kararsızlığı azalttığı ve oyuna dahil olma fikrini daha vurgulu biçimde ifade ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin oyuna girip girmeme konusunda kararsızlık yaşamalarının altında birçok sebep olmakla birlikte en önemli nedenlerden birinin de oyunu tanımlama ve eğitim ortamında kullanma durumlarına

ilişkin düşünceleridir. Tuğrul vd. (2014) yaptıkları çalışmada oyunu tanımlayan özelliklere ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu keyifli yönünü ifade ederken, oyunun eğitici yönü ikincil olarak belirtilmiştir. Ünal vd. (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin oyunu eğlence aracı olarak ifade ederken öğrenme aracı özelliği daha az belirtilmiştir. Bu çalışmalarda görüldüğü üzere öğretmenlerin oyunu daha çok eğlence aracı olarak tanımladıkları ve öğrenme aracı özelliklerini daha az ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu yaklaşımının arkasında oyuna girerek ve oyun sürecinde öğretimsel hedefler koyarak eğlenceli olma özelliğini azaltacaklarına dair inanışlarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin oyun ile öğrenmeyi farklı ve ayrık kavramlar olarak ifade etmeleri, ikisini birlikte sunabilmeye ilişkin uygulamalarda zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Danniels ve Pyle (2018) oyun temelli öğrenme uygulamalarında öğretmenlerin zorunlu akademik standartları oyun temelli pedagojiye entegre etme zorluklarıyla karşılaştıklarını belirtmektedirler. Rehberli oyunda öğretmenler bir yandan oyun ortamını çocukları öğrenme hedefine doğru yönlendirecek şekilde düzenlerken bir yandan da çocukların özerkliğini korumayı sağlamalıdır (Weisberg ve diğerleri, 2015). Erşan (2011) yaptığı çalışmada öğrenme merkezlerinde oyun zamanında oyunun öğretimsel hedeflere ulaştırmada önemini ve rolünü belirten öğretmenlerin çok az sayıda olduğunu söylemektedir. Öğretmeler bu süreçte daha çok gözlem yapmayı, güvenli bir ortam sunmayı ve sosyalleşmelerine fırsat olarak gördüklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin ilgili durumdaki uygulamayı düşündükleri stratejiler incelendiğinde program öncesinde oyuna ilişkin sadece 2 öğretmenin ifadesinde yer alan oyuna dahil olma kodu yer almaktadır. Program sonrasındaki stratejilere bakıldığında oyun yoluyla öğrenme (f=3), rehberli oyun (f=2), oyun genişletme (f=1) ve oyun kurma (f=1) olarak ifade edilmiştir. İzlemede yapılan görüşmede ise oyuna dahil olma (f=3) ve rehberli oyun (f=3) olarak söylenmiştir. Buradan öğretmenlerin stratejilere yönelik söylem değişikliklerinde uygulanan programın etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca program öncesindeki stratejilerde daha çok öğretmenin gözlemci ve yönetici rolü ağırlıkta iken hem program sonrası hem de izlemede gözlemci ve oyun arkadaşı rollerinin baskın olduğu görülmektedir. Bu durumun da

programda öğretmenlerin oyun süreçlerinde rollerini geliştirme konusunda destek sunduğu söylenebilir. Yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin oyuna aktif katılım sağlama ve desteklemede daha geri planda durdukları görülmektedir (Aras, 2016; Devi ve diğerleri, 2021; Kurt, 2022).

Öğretmenler, rehberlik sağlama ile çocuğun özerkliğine izin verme arasındaki dengeyi korurken, çocukların öğrenme deneyimlerini kolaylaştırıcı ve destekleyici olarak hareket ettikleri rehberli oyunda çok önemli bir rol oynarlar (Petersson ve Weldemariam, 2021). Öğretmenin başlattığı rehberli oyuna ilişkin bulgulara göre ilgili durumdaki öğretmenin başarısız olma nedeni olarak program öncesinde ifade edilen kodlar daha çok içerik ile ilgili iken, program sonrasındaki kodların çocuk odaklı olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin stratejileri önerileri incelendiğinde program öncesinde ağırlık yine temanın merkeze alındığı yaklaşımları barındıran stratejiler olduğu görülmektedir. Program sonrasında öğretmenler materyal ekleme, farklı çalışmalar yapma, oyunu yönlendirme, oyuna dahil olma, görseller ekleme gibi rehberli oyun stratejilerini ifade etmişlerdir. İzleme süreçlerindeki ifadelerde de buna benzer söylemlerin olduğu ancak daha az strateji önerisinin sunulduğu görülmektedir. Koran ve Avcı (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli yaklaşımları daha az gerçekleştirdikleri ve öğretmen merkezli uygulamalara daha çok yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenler rehberli oyundaki aktif iken serbest oyunlarda daha pasif rollerde yer almaktadır (Pyle ve diğerleri, 2017). Serbest oyunda kontrol tamamen çocuktur ve öğretmen rehberli oyuna göre daha pasif rolde bulunmaktadır.

Rehberli oyun sürecinde öğretmenler, çocukların keşif ve öğrenmeleri hakkında yorum yaparak, birlikte oynayarak, onları düşünmeye teşvik edecek açık uçlu sorular sorarak ve materyalleri onların daha derin keşiflere yöneltecek şekilde sunarak çocuklarla etkileşime girerler (Weisberg ve diğerleri, 2013). Öğretmenlerin oyun sürecine aktif olarak katılması onların öğrenme deneyimlerini destekler ve belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlar (Mao ve diğerleri, 2022). Araştırmadaki kısa hikayelerde soru sorma sürecine ilişkin olumsuz bir öğretmen uygulamasının olduğu bir örnek durum sunulmuştur.

Öğretmenler uygulama öncesinde ilgili örneği başarılı bulma ($f=3$), öğretmen merkezli olma ($f=1$), yaparak yaşayarak öğrenme ($f=1$) olarak ifade ederek örnek durumdaki öğretmenin uygulamasının genel olarak uygun bulduklarını söylemişlerdir. Program sonrasında öğretmenin doğrudan öğretim uyguladığı ($f=2$), sunuş yoluyla öğrenme uyguladığı ($f=1$) ifade edilmiştir. Program sonrasında 1 öğretmen örnekteki öğretmeni başarılı bulduğunu ifade etmiştir. Program sonrasında ilgili durumdaki yaklaşıma ilişkin öğretmenlerdeki söylem farklılıklarının programdaki oyun uygulamalarının yansıması olarak düşünülebilir. Daha önceden doğrudan öğretim ile ilgili hiç söylemi olmayan öğretmenlerin bunu ifade etmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Hem program sonrası hem de izlemeye örnek durumdaki öğretmenin uygulamasına yönelik söylemler genel olarak eleştirilmektedir. Öğretmenlerin bu durumlara ilişkin strateji önerilerindeki söylem değişimine bakıldığında program öncesinde ifade edilmeyen rehberli oyun ve rehberli oyun felsefesi ile aynı kapsamda değerlendirilebilecek keşif temelli öğrenme daha sıklıkla hem program sonrasında hem de izlemeye vurgulanmıştır. Rehberli oyun, oyunun özünü korurken öğrenme hedeflerini teşvik etmek için yetişkin desteğinin sunulmasında, başka bir ifadeyle hafifçe iskele edilmesinde önemli rol oynar (Hirsh-Pasek ve diğerleri, 2009; Fisher ve diğerleri, 2011).

Oyun yoluyla öğrenmenin oyunun değeri konusundaki anlayış farklılıkları ve öğretmenlerin bu uygulamaları yapmada zorlanmaları gibi nedenlerden dolayı farklı ülkelerdeki erken çocukluk programlarına entegre edilmekte güçlükler yaşanmaktadır (UNICEF, 2018). Ding (2022) oyun yoluyla öğrenmenin batı ülkelerinde daha yaygın olarak kabul gördüğünü ancak Çin, Suudi Arabistan gibi farklı eğitim gelenekleri ve uygulamaları olan bağlamlarda uygulama zorluklarının olduğunu ifade etmektedirler. Jay ve Knaus (2018) Avustralya'da oyun yoluyla öğrenme uygulamalarında zorlukların yaşandığını belirtmektedir. Çalışmamızda oyun yoluyla öğrenme teması kapsamında bir örnek hikaye sunulmuştur. Öğretmenler örnek hikayedeki öğretmene sundukları önerilerde oyun yoluyla öğrenme kapsamında sayılan öğelerden program öncesinde oyun kullanma ($f=1$), program sonrasında eğlenceli hale getirme ($f=2$), oyunlaştırma ($f=2$), oyunlar hazırlama ($f=1$) ve

izlemede açık alanda oyun (f=2), eğlenceli hale getirme (f=2), hareketli oyunlar ekleme (f=1) olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu durumdaki ifade farklılıklarında programın oyun yoluyla öğrenme kapsamında yer alan rehberli oyun stratejilerinin öğretmenlerin söylemlerine yansıdığı düşünülmektedir. İlgili hikayenin ikinci kısmında sorulan kendi uygulamaları değerlendirildiğinde ise oyun yoluyla öğrenme kapsamında ifade edilen kod sayısı program öncesinde 3, program sonrasında 4 ve izlemede 3 olarak ifade edildiği görülmektedir. Burada öğretmenlerin ifadelerindeki değişim göze çarpmaktadır. Program öncesinde oyunu araç olarak kullanma ve serbest oyun kavramları dile getirilirken, program sonrasında ve izleme süreçlerinde oyun yoluyla öğrenme, amaçlı oyun, dış mekanda oyun gibi daha kapsamlı ifadelerin olduğu ve programda ifade edilen kavramların söylemlere yansıdığı düşünülmektedir. Tuğrul vd. (2014) öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim programı içinde çocukların oyun gereksinimlerinin tam olarak karşılanmadığını ifade ettiklerini söylemektedir. Öğretmenler buna gerekçe olarak zaman sorunu, çocuk sayısı, kitap çalışmalarının yoğunluğu, branş ile ilgili çalışmaların yoğun olarak yapılmasını ifade etmişlerdir. Rehberli oyun, özellikle erken çocukluk döneminde doğrudan öğretim yerine çocuğu merkeze alarak öğrenme hedeflerine ulaştırmayı amaçlaması yönüyle gelişimsel olarak uygun uygulamalar kapsamındadır (Weisberg ve diğerleri, 2013; Zosh ve diğerleri, 2018). Bu açıdan çocuğun merkezde olduğu bir bağlamda oyunu entegre etmede en büyük rol öğretmene düşmektedir. Rehberli oyun öğrenme hedeflerini çocuk merkezli yaklaşımın esaslarını göz önünde bulundurarak sunma fırsatı sağlamaktadır.

Öğretmenler rehberli oyun planlama temasına ilişkin olarak yaklaşım durumlarını program öncesinde ikilem yaşamakta haklı olarak ifade ederlerken program sonrasında bu ikilemin yerine aile katılımı yapmalı, doğrudan öğretim yapmamalı, serbest zamanı önemseme gibi durumu tespit eden ve oyun bağlamında değerlendirdikleri görülmektedir. İzlemede oyuna yönelik olarak daha kapsamlı bir şekilde; oyun kullanmalı, serbest oyun önemi, özgür olmalı, kontrollü serbestlik sağlamalı gibi rehberli oyun stratejilerini kapsayan önerilerin sunulması dikkat çekicidir. Oyun ve öğrenme dengesini sağlamada program öncesinde rehberli oyuna ilişkin bir ifade sunulmazken, program sonrasında rehberli oyun

uygulama (f=3), oyun yoluyla öğrenme (f=2), eğlenceli öğrenme stratejileri (f=2) ve doğal öğrenme (f=1) kodlarının olması oyun yoluyla öğrenmenin öğretmenler tarafından daha çok dile getirildiği görülmektedir. İzlemede rehberli oyun uygulama (f=3), serbest oyun oynama (f=2) ve yaparak yaşayarak öğrenme (f=1) oyun ve öğrenme dengesinin sağlanması için sunulan öneriler olarak sunulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin program uygulandıktan sonra oyun ve öğrenme dengesini sağlamada rehberli oyunu, oyun yoluyla öğrenmeyi, serbest oyun oynamayı, doğal öğrenmeyi ifade ettikleri görülmektedir. Oyuna öğretmenlerin ve ebeveynlerin bakış açısında farklılıklar görülmektedir. Öğretmenler oyunu gelişimsel ve eğlenceli olarak ifade ederken, ebeveynler daha çok eğlence olarak gördüklerini söylemektedir (Rogoff, 1990). Özellikle erken çocukluk döneminde oyun ve öğrenme iç içe geçmiş durumdadır ve çocuğun bütünsel gelişimi ile yaratıcılığını teşvik eder (Parker ve diğerleri, 2022; Samuelsson & Carlsson, 2008; Thomsen & Parker, 2023).

Miller and Almon (2009) daha önceden okul öncesi eğitim kurumlarının temsil ettiği yapılandırılmamış oyun, keşif, sanat ve müzik, sosyal becerilere odaklanma ve öğrenmenin keyfini alma öğelerinin çoğu günümüzde kaybolduğunu belirtmektedir. Araştırmamızın bulgularında öğretmenlerin süreci eğlenceli hale getirme sürecindeki stratejilerine bakıldığında program sonrasında, öncesinde ifade edilmeyen oyunlaştırma (f=3), deneyimleme sağlama (f=2), ortam düzenleme (f=2), oyuna dahil olma (f=2), gözlem (f=1), etkileşim artırma (f=1), planlama (f=1) ifadelerine rastlanmaktadır. Eğlenceli hale getirme stratejisine ilişkin kodların hem sıklığı hem de sayısı program sonrasında ve izlemede program öncesine göre fazla olduğu görülmektedir. Burada program öncesinde sunulan ifadelerin daha çok yöntem ve ortam değişiklikleri odağında iken program sonrasında oyun ve çocuk odaklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Öğretim sürecini eğlenceli hale dönüştürmek çocukların akademik becerileri kazanmalarını azaltmadığı hatta öğrenmeye karşı daha istekli hale getirdiğini görülmektedir (Hirsh-Pasek, 2009). Tuğrul vd. (2014) çalışmalarında çocukların kiminle oynamak daha eğlenceli sorusuna öğretmenimle oynamak cevabı arkadaşlarım, babamdan sonra üçüncü sırada gelmektedir. Buldu (2022) çalışmasında öğretmenlerin eğlenceli öğrenme konusunda farkındalıklarının artması ve

uygulamaları ile bütünleştirilmesi konusunda öğretmen eğitimi programlarına ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler, erken çocukluk dönemi çocuklarının eğitim ortamlarında olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak ve akran ilişkilerini geliştirmek için oyunu aktif olarak kullanırlar (Marzec, 2023). Bu açıdan oyun erken çocukluk döneminde eğitimin temel unsuru olarak kabul edilir ve yöntem olarak önemli bir araç olarak kullanılır (Filipović & Marković, 2020). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin destekleme stratejilerinde program öncesinde oyun ile ilgili hiçbir ifade yer almazken, program sonrasında oyuna dahil olma (f=3), oyunu değiştirme (f=1) ve izlemede oyuna dahil olma (f=3) olarak dile getirilmiştir. Program öncesinde 1 öğretmen müdahale edilmemesini ifade etmişken, program sonrasında ve izlemede oyun sürecini geliştirecek ve zenginleştirecek farklı ifadelerin olduğu görülmektedir. Erbil Kaya vd. (2017) öğretmen adaylarının eğitimde oyunun yeri konusunda en çok çocuk için en etkili yöntem olduğunu belirtmişler ve daha sonra kavramlar oyunla verilmeli, çocuklar oyunla öğrenir ve çocuğun etkin katılımı sağlar ifadelerini söylemişlerdir. Öğretmenler oyun ve öğrenme açısından değerlendirmelerinde program sonrasında oyuna dahil olma, rehberli oyun stratejileri, yönlendirme, eğlenceli öğrenme, destek sunma, materyal desteği gibi oyun sürecini geliştiren ve zenginleştiren stratejilerin olduğu görülmektedir. Program öncesindeki ifadelerin çoğu içeriği sunmayı hedefleyen bir yaklaşıma sahip iken, program sonrasındaki ve izlemede ifade edilen stratejiler daha çok oyun odaklı ve çocuk merkezli yaklaşıma sahiptir.

Rehberli oyun ile serbest oyun arasındaki farklılıklardan biri de öğretmenlerin rehberli oyunlarda çocukların ilgileri göz önünde bulundurarak öğrenmelerini genişletmek için oyuna katılım sağlamalarıdır (Jensen ve diğerleri, 2019). Öğretmenlerin destek ve katılım sağlamaları çocukların gelişimlerini artırmakta ve öğrenmelerini zenginleştirmektedir (Skene ve diğerleri, 2022). Araştırma bulgularında yer alan eğitim ortamının düzenlenmesi kapsamında kullanılan öğretim stratejisi program öncesinde oyun ile ilgili öneriler yok iken, program sonrası ve izlemede keşif temelli öğrenme, oyuna dahil olma, rehberli oyun, eğlenceli öğrenme stratejisi gibi öne çıkan oyun yoluyla öğrenmeyi geliştiren stratejiler

sunulmuştur. Öğretmenlerin süreci farklılaştırma stratejilerine ilişkin söylemlerine bakıldığında program öncesinde materyal ekleme ($f=3$), ek kavramlar sunma ($f=1$) ve oyun alanını genişletme ($f=1$) ifade edilmiştir. Program sonrasında denemeler yapma (1), çocuk kontrolünü artırma ($f=1$), destek sunma ($f=1$) ve açık uçlu sorular sorma ($f=1$) önerileri sunulmuştur. Öğretmenlerin farklılaştırma stratejileri hem program sonrasında hem de izlemelerde daha çok oyun sürecini geliştirmeyi hedefleyen yapıda olması dikkat çekicidir. Guarrella vd. (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin rehberli oyun ortamlarındaki önemini vurgulamış ve öğretmenlerin belirli eğitim hedefleri doğrultusunda öğrenmeyi hazırlama ve desteklemeye aktif katılımlarını vurgulamıştır.

Öğretmenler çocukların öğrenmesini kolaylaştırmak, derinleştirmek ve rehberlik etmek için kullandıkları yöntem ve teknikler oyun bağlamında incelendiğinde program öncesinde oyun ($f=2$) iken, program sonrasında oyun yoluyla öğrenme ($f=4$), serbest oyun ($f=4$), açık alanda oyun ($f=2$) olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programıyla öğretmenlerin öğretimsel süreçlerde geliştirmeyi hedeflediği temel amaçlardan biri olan oyun yoluyla öğrenme program sonrasında öğretmenlerin ifadelerinde daha sık ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri diğer yöntem ve teknikler program öncesi ve sonrasında yakın olarak ifade edilmiş olmakla birlikte program sonrasında ifade edilen tüm yöntem ve tekniklerin çocuk merkezli yaklaşımların kapsamında olduğu görülmektedir. Öğretmenler çocukların öğrenmesini kolaylaştırmak, derinleştirmek ve rehberlik etmek sürecindeki uygulamalarına yönelik ifadelerine bakıldığında program öncesinde bütünleştirme yapma, basitten karmaşığa sunma, tema odaklı yaklaşım, kazanım ve göstergeler odaklı yaklaşım gibi daha çok içeriğin ve sunulmasının öncelik olarak alındığı görülmektedir. Program sonrasındaki ifadeler incelendiğinde destek sunma, çocuk kontrollü süreç, portfolyo yapma ve oyun dahil olma gibi olduğu görülmekte ve bu ifadelerin çocuğun odak olarak alındığı bir yaklaşımı daha çok vurguladıkları görülmektedir. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında oyun aracılığıyla öğrenme hem programın hem de okul öncesinin ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilmektedir (MEB, 2024). Çocuk merkezli bir sınıf yönetimi, çocukların kendi davranışlarını

yönlendirmelerine ve seçimlerinin sonuçlarını kabul etmelerine izin vererek empati, sorumluluk ve prososyal davranışları teşvik eder (Pereira & Smith-Adcock, 2011). Çocuk merkezli ve oyun temelli eğitim, erken çocukluk döneminde çocukların problem çözme becerilerini ve sosyo-duygusal yeterliliklerini geliştirir (Kim ve diğerleri, 2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitime ilişkin inançları ile kendi bildirdikleri uygulamalar arasında, özellikle gelişimsel alanlarda tutarsızlıklar görülmektedir (Sak ve diğerleri, 2016).

Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların inisiyatif almalarını sağlamak için olası durumları ifade etme, desteklemede bulunma, motive etme, örneklendirme, bilgi sunma ve onlara rehberlik etme becerilerini kullanmaları gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2024). Araştırma bulgularımızda öğretmenler çocuklara destek vermeye karar vermede program öncesinde daha çok öğretimsel süreçlerde bir aksama ya da sorun oluşunca sürece dahil olduklarını ifade etmektedirler. Program sonrasında ise öğretmenler daha önceden hiç belirtmedikleri çocukların öğrenmelerini genişletme ve öğrenmelerini derinleştirme ifadeleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin destek durumlarındaki farklı söylemlerin oluşmasında program uygulamalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ünal vd. (2017) oyun oynamaya yönlendirme sürecinde tüm çocukları davet etme, katılmak isteyenleri davet etme ve katılımı zorunlu tutma stratejilerini uyguladıkları görülmektedir. Erşan (2011) çocukların yardım ihtiyacı olduğunu gördüklerinde veya çocukların talebi doğrultusunda oyunlarına katıldıklarını ifade etmektedirler. Skene (2024) yetişkinlerin bir öğrenme hedefini desteklemek için kullandıkları farklı rehberlik biçimlerini temel olarak açık uçlu sorular sorma, modellemelerde bulunma, ipuçları sunma, önerilerde bulunma ve öğrenmeyi genişletme olarak ifade etmektedir.

Öğretmenler oyunu kullanma amaçlarını program öncesinde doğrudan öğretim (f=4), kazanım ve göstergelere ulaşma (f=3) gibi içeriğin kazandırılmasında araç olarak kullandıklarını daha sıklıkla ifade ederken, program sonrasında oyun yoluyla öğrenme (f=6), eğlenceli öğrenme (f=4), öğrenmeyi destekleme (f=4), bütünleştirme (f=4) gibi çocuğun ve dolayısıyla oyunun merkeze alındığı bir yaklaşıma yönelik ifadeler sundukları görülmektedir. Tuğrul vd. (2014) çalışmalarında öğretmenlere oyunu bir yöntem olarak

kullanma durumlarını sorduklarında çoğunluğu kullandığını ifade etmiştir. Ancak öğretmen ifadelerine bakıldığında oyunu öğretimsel süreçlerle bütünsel olarak değil daha ayrıık olarak ele aldıkları ve uyguladıkları görölmektedir. Uygulanan programda öğretimsel süreçlerde çocuğun kontrolünde olan oyuna ek bir öğrenme odağı eklenmesi esası odaklı uygulamaları kazandırmak amaçlandığı göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin program sonrasındaki ifadelerindeki değişime yansıdığı düşünölmektedir. Erbil Kaya vd. (2017) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada oyunun çocuğun yaşamında eğlence, öğrenme, sosyalleşme, gelişim alanlarını destekleme, özgürlük, gerçek yaşamla ilişki kurması ifadelerini söylemektedirler. Rehberli oyunun sınıf ortamlarında etkili bir şekilde uygulanması, eğitimcilerin çocuklarla duyarlı bir şekilde etkileşime geçmesini, daha büyük grupları yönetirken öğrenme fırsatlarını teşvik etmesini gerektirir (Jensen ve diğerleri, 2021).

Öğretmenlerin serbest oyun ve oyun etkinliğine yönelik uygulama sıklıklarında program öncesinde ve sonrasında herhangi bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Ancak bu süreçlerdeki oyunu geliştirme ve zenginleştirme stratejilerinde farklılaşmaların olduğu görölmektedir. Program sonrasında, öncesine göre açık uçlu materyal ekleme, farklı oyunlar sunma, oyunlaştırma, fikirlerini alma ve ihtiyaç analizi gibi ifadelere yer vermeleri programda yer alan rehberli oyun stratejileri ile uyum göstermektedir. Programın en önemli öğelerinden olan öğrenme ortamını düzenleme ve zenginleştirme kapsamında program öncesi ve sonrasında ifade farklılıkları oluşmuştur. Bu bağlamda dikkat çeken ifadeler açık havada oyun program öncesinde hiç ifade edilmemişken sonrasında 4 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Programın modüllerinden biri olan açık havada rehberli oyun uygulamalarının bu ifade değişiminde etkisi olduğu düşünölmektedir. Ayrıca görsel ekleme, farklı sınıfları kullanma ve fiziki alan düzenlemelerini önermeleri de bu kapsamda değişime yansıyan görüşler olarak değerlendirilebilir. Öğrenme merkezlerinin kullanılma durumlarına ilişkin program öncesinde öğretmenler merkezlerin çocuklar tarafından kullanıldığını ifade ederken program sonrasında çocuğun yanına kendini de dahil ederek aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu görüş farklılıklarının rehberli oyun uygulamalarındaki öğrenme merkezlerinin kullanılmasına yönelik program uygulama örneklerinin etkili

olabileceği düşünülmektedir. Erşan (2011) okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu öğrenme merkezlerini düzenlemede çocukların yaşı ve gelişim düzeyini göz önünde bulundurduğunu ancak az bir kısmının planlarındaki kazanımlara ulaşmayı destekleyecek materyalleri bulunmayı tercih ettikleri görülmektedir. 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında serbest oyun esnasında öğretmenin öncelikli olarak eğitim ortamını düzenleme ve gözlem yapma görevlerine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2024). Yetişkinlerin oyun kurma ve soru sorarak oyunlara katılımı, çocukların dil gelişiminde ve öğrenme sonuçlarında etkili olmaktadır (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017; Weisberg ve diğerleri, 2016).

Öğretmenlerin oyun süreçlerinde yaşamış oldukları sorunlara bakıldığında program öncesinde planlamada sınıfın fiziki durumu ($f=2$), materyal eksikliği ($f=1$) ve hazır plan sorunu ($f=1$) ifadelerine yer verirken program sonrasında bu konuda herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Uygulanan program örneklerinin öğretmenlerin bu sorunları çözmede yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Uygulama sırasında yaşanan sorunlarda program öncesi ile sonrası arasındaki ifadeler yakın olmakla birlikte program öncesinde 3 öğretmen tarafından ifade edilen yarışmalı oyunlarda yaşanan sorunlar program sonrasında ifade edilmemiştir. Bu duruma uygulanan programda vurgulanan çocuğun merkezde olduğu ve oyunun özünün korunmaya çalışıldığı bir yaklaşımın olmasının öğretmenlerin ifadelerine etki etmiş olabileceği düşünülmektedir. Alan yazındaki çalışmalarda öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları zorluklara bakıldığında, oyunları planlamanın ve yapılandırmanın zorluğu, rehberli oyunu uygulamada konusundaki belirsizlik yer almaktadır (Apiola & Tedre, 2012; Buono, 2019; Pyle ve diğerleri, 2018). Tuğrul vd. (2014) oyunu yöntem olarak kullanmada daha fazla yaratıcılık, sınıf mevcudunun daha az olması, daha çok deneyim ve oyun planlama konusundaki eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerden biri hem program öncesinde hem de sonrasında çocukları değerlendirme sürecindeki yaşadıkları sorunlarda çocukları dahil edemediklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin çoğunlukla değerlendirme süreçlerini bireysel olarak yaptıkları ve hatta değerlendirme yapmamayı tercih ettikleri görülmektedir (Ünal ve diğerleri, 2017).

Okul öncesi eğitimde rehberli oyun yaklaşımları, doğrudan öğretim kadar etkilidir ve çocuklar için aktif, katılımcı öğrenme deneyimlerini teşvik eder (Weisberg ve diğerleri, 2013). Öğretmenler oyun sürecindeki etkileşimlerin çocuğun öğrenmesine katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde program öncesinde 2 öğretmen oynamayabilirler ve 2 öğretmen oyuna almak istemeyebilirler ifadelerine yer verirken program sonrasında öğretmen ifadelerinde olumsuz bir ifadeye rastlanmamaktadır. Ayrıca program sonrasındaki öğretmen ifadelerinin öncesindeki göre daha fazla sayıda olumlu kod ifade edildiği görülmektedir. Burada dikkat çeken ifadeler daha önceden hiç söylenmeyen eğlenme, katılımın artması, motive olma, akran etkileşimini artırma, kendini fark etme kodlarının yer almasıdır. Öğretmenlerin program sonrasında daha önce oyuna katılmada çekindikleri, çocukların oyunlarını bozabilecekleri ya da onların oyunlarına almak istemeyeceklerine ilişkin görüşlerinde değişim olmuştur. Program sonrasında çocukların oyunlarına girmenin genel olarak çocuğa ve öğretimsel süreçlere katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. 21. Yüzyılda çocuklardan beklentiler gerçekleri öğrenmekle sınırlı değildir, aksine dünyaya girmeli, aktif olarak yeni bilgiler arayarak problemler çözmeli, zorluklar karşısında ısrar etmeli, yeni bilgileri farklı yollarla sentezleyerek, dönüştürerek ve uygulayarak çözüm üretmelidir (Fisher ve diğerleri, 2011). Okul öncesi dönemde eğlenceli formda sunulan uygulamaların çocukların gelişimine katkı sağladığı, öğretmen ve okula ilişkin sevgilerini artırdığı bilinmektedir (Nadeem ve diğerleri, 2021). Öğretmen rehberliğinde oyun sırasında eğitimciler, özellikle akran etkileşimi sınırlı olan çocuklar için sosyal gelişimi kolaylaştırmak için etkileşimleri stratejik olarak düzenleyebilirler (Ashabi, 2007).

Öğretmenlerin rehberli oyunda kolaylaştırma ve desteklemeye yönelik önemli rolleri bulunmaktadır (Petersson ve Weldemariam, 2021). Bunun yanında rehber olma, kontrol etme, oyun arkadaşı olma ve izleme gibi rolleri de üstlenerek çocukların ihtiyaçlarına odaklı öğrenme hedeflerine ulaştırmaya yardımcı olurlar (Mao ve diğerleri, 2022). Araştırma bulgularımızda öğretmenlerin oyun sürecindeki rollerine ilişkin görüşleri incelendiğinde kendilerini program öncesinde gözlemci (f=6), yönetici (f=4), oyun arkadaşı(f=3) ve rehber(f=3) olarak ifade ederken, program sonrasında oyun arkadaşı(f=6), gözlemci (f=6),

rehber(f=4) ve yönetici (f=2) olarak ifade ettikleri görülmektedir. Program öncesinde öğretmenin oyundaki rollerinde daha çok oyuna dahil olmamayı benimseyen gözlemci ve yönetici rolleri daha baskın olarak ifade edilirken, program sonrasında oyun sürecine girmeyi ve geliştirmeyi hedefleyen oyun arkadaşı, gözlemci ve rehber rollerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca program öncesinde ifade edilen gözlemci ve rehber rollerinde daha çok oyunu izleyen öğretmen ifadeleri varken program sonrasında oyuna girmek için gözlem yapan ve oyunda rehberli oyun uygulamalarını benimseyen öğretmen ifadelerine rastlanılmaktadır. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin, oyunlarda okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları roller incelendiğinde oyunu yönlendiren, planlayıcı, katılımcı, gözlemci ve destekleyici rollerinin olduğu görülmektedir (Ünal ve diğerleri, 2017). Okul Öncesi Eğitim Programında öğretmenin rolü, gelişimlerini en üst seviyeye ilerletmeleri için çocuklara rehberlik ederek nasıl girişimlerde bulunacakları açıklamak olarak ifade edilmektedir (MEB, 2024). İvrendi (2020) yaptığı çalışmada erken çocukluk döneminde serbest oyunda öğretmenlerin izleyici rolünü daha çok kullanırken, lider rolü daha az tercih ettiğini söylemektedir. Bunun sebebi olarak çocukların yaş grupları, öğretmenlik deneyim süreleri ve sınıfın büyüklüğünün etkili olduğu belirtilmektedir. Abdolmaleki vd. (2021) yaptıkları çalışmalarında rehberli oyunda öğretmenlerin oyunu amaçlı başlatıcı, oyuna katılımcı ve destekleyici rollerini sıklıkla kullandıklarını belirtmektedirler.

Çocuklar, yetişkinlerin yönettiği oyunlara kıyasla kendi yönettikleri sınıf içi oyun kurmada daha fazla planlama ve doğaçlama yapmakta, planlama becerilerini ile başkalarıyla etkileşimlerini geliştirmektedir (Baker-Sennett ve diğerleri, 2008). Çocukların oyunlarda yaşadıkları zorluklar hem program öncesinde ve hem de program sonrasında gruba dahil olamama ve rol dağıtımında olduğu belirtilmektedir. Program öncesinde materyal paylaşımı, kurallara uyma ve oyun kuramama gibi ifadelerin program sonrasında ifade edilmemesinde oyun sürecindeki çocuğun rolünün program ile belirginleştirilmesine yönelik uygulamaların etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin programda çocukların oyunlarına dahil olma, oyun sürecini genişletme ve çocuğun kontrolünü koruma konusundaki stratejilerin bu söylemleri azalttığı söylenebilir. Öğretmenler çocukların

yaşadıkları zorluklarda hangi stratejileri uyguladıklarına ilişkin program öncesinde materyali alma (f=2) ve rol dağıtımı (f=1) yapma gibi oyunu yönetmeye yönelik ifadeler yer alırken program sonrasında bu ifadelere rastlanmamaktadır. Program sonrasında ifade edilen kodlar incelendiğinde yönlendirme (f=4), gözlemlene (f=4), oyuna dahil olma (f=3), destek sunma (f=3) ve akran desteği sunma (f=2) gibi programda hedeflenen oyun sürecini geliştirmeye ve derinleştirmeye yönelik stratejilere yönelik vurgular ifade edilmektedir. (Syrjämäki ve diğerleri, 2018) rehberli oyundaki pedagojik uygulamaları incelediğinde oyun, gözlem, kontrol, destekleme ve geri bildirim sağlama olarak belirtmektedir. Rehberli oyun alan yazında oyun ve öğrenme arasındaki ilişkiye farklı bir yaklaşım sunar ve daha vurgulu olarak görülmeye başlamıştır (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2011). Yetişkinlerin oyun ortamını yapılandırdığı ancak kontrolü elinde tuttuğu rehberli oyun, didaktik durumlara göre önemli ölçüde daha iyi öğrenme sonuçlarına yol açmaktadır (Weisberg ve diğerleri, 2015).

Öğretmenlerin çeşitli eğitim ortamlarında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal çıktılarını etkili bir şekilde desteklemek için gerekli pedagojik içerik bilgisine ve motivasyona sahip olmaları gerekir (Keller ve diğerleri, 2016). Öğretmenlerin rehberli oyuna katılımı salt denetimin ötesine geçer; öğrenmelerini genişletmek, yaratıcılığı teşvik etmek ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için çocuklarla aktif olarak etkileşime girerler (Marhun, 2020). Öğretmenler oyun oturumlarından önce rehberlik sağlayarak ve oyun sırasında destek sunarak çocukların oyun deneyimlerindeki yaratıcılığını ve yenilikçiliğini geliştirebilirler (Marhun, 2020). Ek olarak öğretmenler, rehberlik, geri bildirim sağlayarak ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratarak, özellikle ilköğretimde, öğrencilerde öz düzenleme odaklı öğrenmeyi teşvik etmede önemli bir rol oynarlar (Benick ve diğerleri, 2021). Rehberli oyuna yönelik düşüncelerindeki farklılaşmaya ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, program öncesinde yapılandırılmış oyun (f=2), müdahale etme (f=1) ve kısıtlayıcı bir kavram (f=1) gibi rehberli oyunun yapısı ile uygun olmayan tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Program öncesinde öğretmenlerin rehberli oyuna ilişkin diğer tanımlamaları ise genel olarak olumlu görülmekle birlikte tanımlamakta belirsizlikler yaşadıkları görülmektedir. Program sonrasında belirlenen tüm kodlar rehberli oyunun

olumlu bir kavram olarak ifade edildiğini göstermektedir. Ayrıca program sonrasındaki ifadelerden çıkan kodlar incelendiğinde, çocuğun özgürlüğü (f=3), çocuğun aktifliği (f=2) gibi ifadelerde vurgulanan çocuk merkezli olma durumu daha önceki tanımlamalarda rastlanmamaktadır. Bu durumun uygulanan programda çocuğun merkezde olduğu ve uygulama süreçlerinin her aşamasında çocuğun özerkliğinin korunmasına yönelik aktarımların ve uygulamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Rehberli oyunda öğretmenin rolünün uygulama öncesinde daha çok öğretmenin baskın olduğu kodlar yoğunlukta iken, program sonrasında oyun sürecine dahil olmayı ve bu süreçte rehber olmayı benimseyen bir yaklaşımın ifadeleri görülmektedir. Skene vd. (2022), bir öğrenme hedefinin olması, oyunun çocuk tarafından seçilmesini ve çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını gözeten rehberliğin sunulmasını rehberli oyun için temel özellikler olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda rehberli oyun sürecinde öğrenme hedefine yönelik aktif bir yetişkin katılımı olmalıdır. Oyun temelli öğrenme ile öğretmenler hem gelişimsel hem de akademik becerilerin kazandırılmasını çocuk merkezli, ilgi çekici ve gelişimsel olarak uygun bir biçimde sunabilirler (Danniels & Pyle, 2018).

Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarına Yansımaya Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde uygulanan Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı uygulamadan önce ve uygulama esnasında elde edilen bulgulara, tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın bu kısmındaki bulgulara “Öğretmen Bilgi Formu”, “Gözlem Formu” ve “Araştırmacı Günlüğü” veri toplama araçlarından elde edilen veriler aracılığıyla ulaşılmıştır.

Sınıf İçi Gözlem Formu ile Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan ve sınıfında gözlem yapılmasına izin veren iki öğretmenin sınıfında gözlemler yapılmıştır. Program uygulanmadan önce 5 ve uygulama sürecinde 5 olmak üzere toplamda 10 gözlem yapılmıştır. Gözlem verileri “Gözlem Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. İlgili form oyun, gözlem, kontrol, destekleme ve dönüt olmak

üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Yapılan gözlem sonuçlarının analiz edilmesiyle öğretmenlerin uygulamalarına ait gözlem sonuçları Tablo 27' de sunulmuştur.

Tablo 27

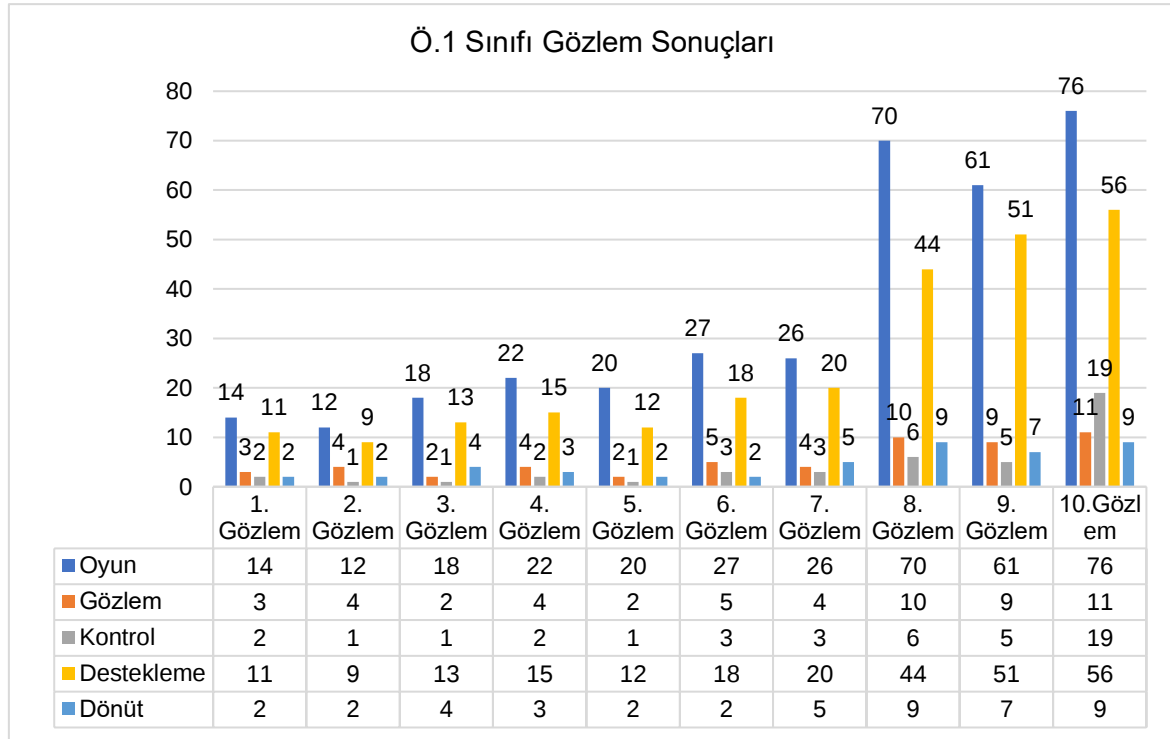
Ö.1 ve Ö.2 Kodlu Öğretmenlerin Sınıflarında Yapılan Gözlemlerin Sıklığına İlişkin Tablo

Boyutlar	Öğretmen	Gözlemler									
		Program Öncesi					Program Uygulama Süreci				
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Oyun	Ö.1	14	12	18	22	20	27	26	70	61	76
	Ö.2	12	10	15	14	18	19	14	42	48	59
Gözlem	Ö.1	3	4	2	4	2	5	4	10	9	11
	Ö.2	2	2	3	2	3	3	8	5	9	8
Kontrol	Ö.1	2	1	1	2	1	3	3	6	5	19
	Ö.2	1	3	1	2	2	2	3	6	6	6
Destekleme	Ö.1	11	9	13	15	12	18	20	44	51	56
	Ö.2	7	5	4	3	2	6	9	26	29	32
Dönüt	Ö.1	2	2	4	3	2	2	5	9	7	9
	Ö.2	3	1	2	1	1	2	4	5	7	6

Tablo 27' de görüldüğü üzere iki öğretmenin de program uygulama sürecinde yapılan gözlemlerdeki sıklık, program öncesindeki uygulamalardaki sıklığa göre daha fazladır. Gözlem formunun alt boyutları bağlamında yapılan analizlere göre, Ö1 ve Ö2 kodlu öğretmenlerin gözlemlerinde, program uygulama esnasındaki sıklıkların ortalaması program öncesinde göre daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin formdaki gözlem maddelerini uygulama sıklığına ilişkin grafik aşağıda sunulmaktadır.

Şekil 9

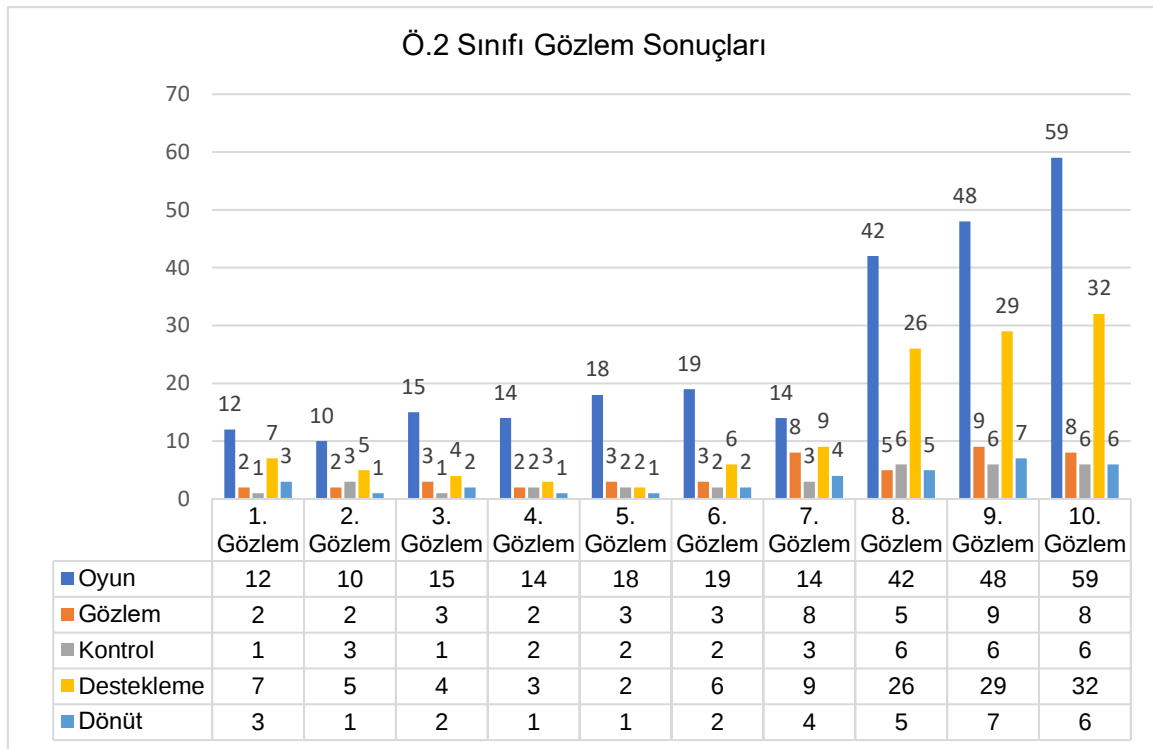
Ö.1 Kodlu Öğretmene Ait Sınıf İçin Gözlem Sonuçları



Şekil 9’ da görüldüğü üzere Ö.1 kodlu öğretmenin uygulamalarında gözlem maddelerini gerçekleştirme sıklığı program öncesine göre program uygulama esnasında artmış durumdadır. Başka bir ifadeyle program uygulamaları ile gözlem formunda yer alan gözlem maddelerinin öğretmen tarafından gerçekleştirilme sıklığı program öncesine göre artmıştır. Oyun alt boyutuna ilişkin program öncesindeki ortalama 17,2 iken program uygulama sürecinde 52 olmuştur. Gözlem alt boyutuna ilişkin program öncesindeki ortalama 3 iken program uygulama sürecinde 7,8 olmuştur. Kontrol alt boyutuna ilişkin program öncesindeki ortalama 1,4 iken program uygulama sürecinde sonrasında 7,2 olmuştur. Destekleme alt boyutuna ilişkin program öncesindeki ortalama 12 iken program uygulama sürecinde 37,8 olmuştur. Dönüt alt boyutuna ilişkin program öncesindeki ortalama 2,6 iken program uygulama sürecinde 6,4 olmuştur. Alt boyutların ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda program öncesinde göre program uygulama sürecinde artış olduğu görülmektedir.

Şekil 10

Ö.2 Kodlu Öğretmene Ait Sınıf İçin Gözlem Sonuçları



Şekil 10' da görüldüğü üzere Ö.2 kodlu öğretmenin uygulamalarında gözlem maddelerini gerçekleştirme sıklığı program öncesine göre program uygulama sürecinde artmış durumdadır. Başka bir ifadeyle program uygulamaları ile gözlem formunda yer alan gözlem maddelerinin öğretmen tarafından gerçekleştirilme sıklığı program öncesine göre artmıştır. Oyun alt boyutuna ilişkin program öncesindeki ortalama 13,8 iken program uygulama sürecinde 36,4 olmuştur. Gözlem alt boyutuna ilişkin program öncesindeki ortalama 2,4 iken program uygulama sürecinde 6,6 olmuştur. Kontrol alt boyutuna ilişkin program öncesindeki ortalama 1,8 iken program uygulama sürecinde 4,6 olmuştur. Destekleme alt boyutuna ilişkin program öncesindeki ortalama 4,2 iken program uygulama sürecinde 20,4 olmuştur. Dönüt alt boyutuna ilişkin program öncesindeki 1,6 ortalama iken program uygulama sürecinde 4,8 olmuştur. Alt boyutların ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutlarda program öncesine göre program uygulama sürecinde artış olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Programın Uygulama Sürecinde Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması Bulgularına İlişkin Yorumlar ve Tartışma

Rehberli oyuna yönelik öğretmen programı uygulanmadan önce ve program uygulama sürecinde rehberli oyuna yönelik olarak iki öğretmenin sınıfında gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemlerde öğretmenlerin sınıf içinde rehberli oyuna ilişkin uygulamalarının sıklıkları analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda her iki öğretmenin de program uygulanmadan önceki gözlem sonuçlarının, programın uygulanmasıyla artış gösterdiği görülmektedir. Alt boyutlar kapsamında bir inceleme yapıldığında da tüm alt boyutlarda da program uygulama sürecinde program öncesine göre artış olduğu görülmektedir. Bu bağlamda uygulama yapılan sınıflardaki öğretmenlerin rehberli oyun stratejilerini uygulamalarına yansıttıkları söylenebilir. Program uygulama sürecinde yapılan gözlemlerin program öncesine göre her defasında artmasına rağmen boyutlardaki dağılımı aynı değildir. Bu farklılığın sebebi öğretmenin rehberli oyun sürecinde farklı boyutlardaki stratejilere odaklanması olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Oyun boyutundaki yorumlama, soru sorma, öğretim, yanıt verme gibi rehberli oyun stratejilerinin sıklıkla kullanıldığı durumlarda gözlem boyutundaki stratejilerinin daha az uygulandığı görülmektedir. Rehberli oyun bağlamında öğretmenler çocuklara açıklamalar ve destek sunarak onların keşfetme özgürlüğüne sahip olurken aynı zamanda inşa etmelerini ve keşfetmelerini sağlayabilir (Ferrara ve diğerleri, 2011). Erken çocukluk eğitiminde rehberli oyun, çocukların yetişkinlerin desteğiyle hazırlanmış bir ortamda özerkliklerini ifade etmelerine olanak tanır ve bu da çeşitli içeriklerde başarılı bir eğitimle sonuçlanır (Weisberg ve diğerleri, 2016; Weisberg ve diğerleri, 2013). Bu görüşlerde de vurgulandığı üzere öğretmenlerin rehberli oyun stratejilerini uygulamasının çocuklara sayısız katkısı olmaktadır. Yetişkinlerin çocukların yönettiği oyunlara katılımı, açık uçlu sorular sormak, anlamlı geri bildirim sağlamak ve bekleme süresini etkili bir şekilde kullanmak gibi araştırmaya dayalı stratejiler kullanarak dil gelişimini destekleyebilir (Wasik & Jacobi-Vessels, 2017). Öğretmenlerin uygulamalarla birlikte çocukları destekleme, oyun ortamını zenginleştirme, oyunlarına

katılma, olumlu geri bildirimler vermeyi kapsayan rehberli oyun stratejilerini daha sık uyguladıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programına Yönelik Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

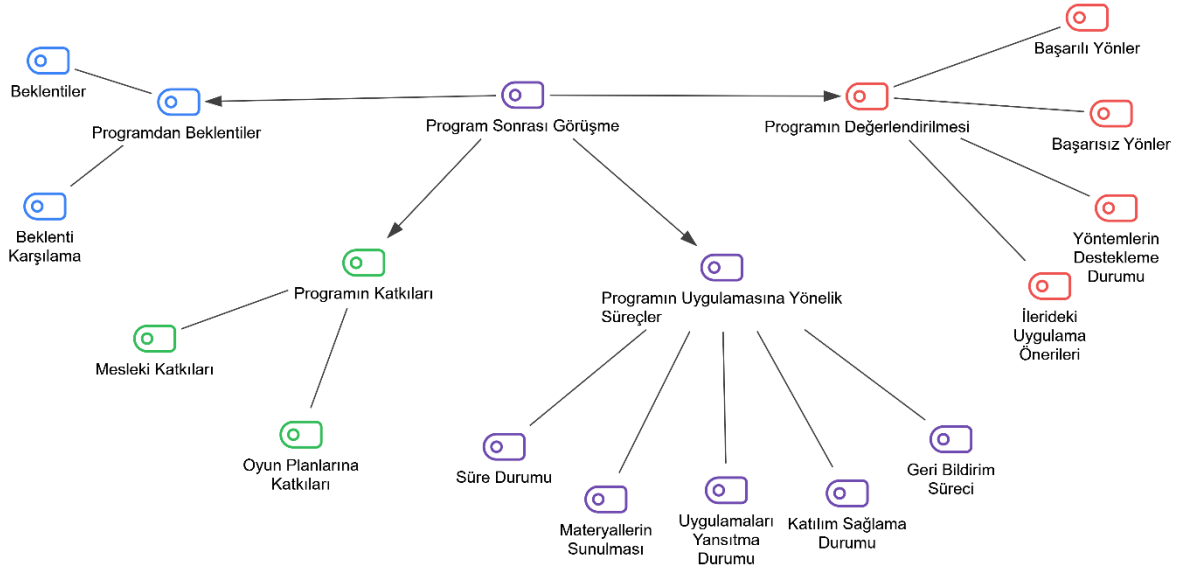
Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programına yönelik elde edilen bulgulara, tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın bu kısmındaki bulgulara “Öğretmen Bilgi Formu” ve “Program Değerlendirme Görüşme Formu” veri toplama araçlarından elde edilen veriler aracılığıyla ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Programın Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu kısımda Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı uygulandıktan sonra “Program Değerlendirme Görüşme Formu” ile elde edilen verilerin analizi sonrasında ulaşılan bulgular yer almaktadır. Bulgulara ait şekillerin altında bazı öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu kısımda öğretmen ifadesi “Ö.” olarak kodlanmıştır. Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlerin programa yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşme verileri analiz edildiğinde programdan beklentiler, programın katkıları, programın uygulamasına yönelik süreçler ve programın değerlendirilmesi olmak üzere toplamda dört tema oluşturulmuştur. Oluşan temalar ve kategoriler hiyerarşik olarak aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Şekil 4

Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

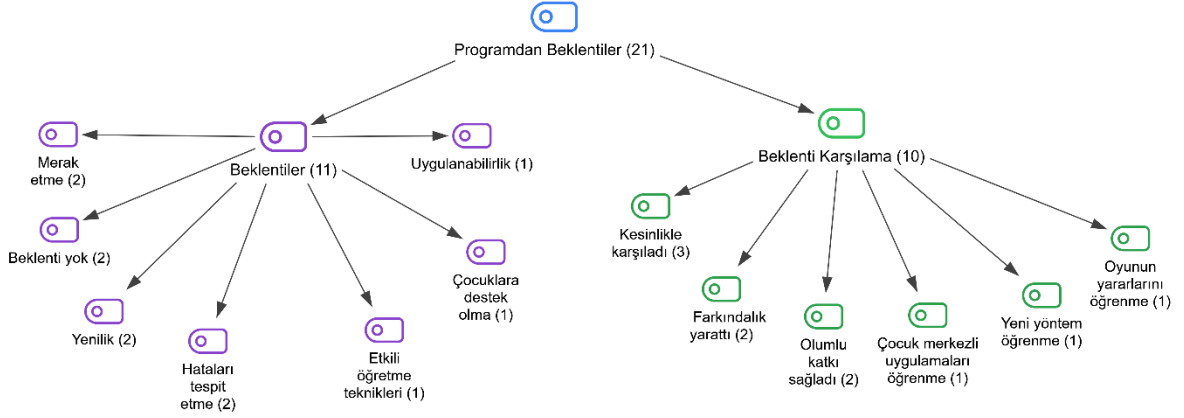


Programın değerlendirilmesi sürecindeki içerik analizleri sonucunda; programdan beklentiler teması beklentiler ve beklenti karşılama, programın katkıları teması mesleki katkıları ve oyun planlarına katkı, programın uygulanmasına yönelik süreçler teması süre durumu, materyallerin sunulması, uygulamaları yansıtma durumu, katılım sağlama durumu ve geri bildirim süreci, programın değerlendirilmesi teması başarılı yönler, başarısız yönler, yöntemlerin destekleme durumu ve ilerideki uygulama önerileri olmak üzere on üç kategorili bir yapı oluşturulmuştur.

Program Değerlendirme Görüşme Formunda öğretmenlerin programa ilişkin beklentileri, beklentilerin karşılanma durumunu içeren sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda oluşan kategori ve kod dağılımları aşağıdaki gibidir.

Şekil 5

Öğretmenlerin Programdan Beklentilerine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Beklentiler kategorisinde 2 öğretmen merak duygusu, 2 öğretmen yenilik, 2 öğretmen beklenti yok, 2 öğretmen hatalarını tespit etme, 1 öğretmen etkili öğrenme teknikleri, 1 öğretmen çocuklara destek olma, 1 öğretmen uygulanabilirliği ifade etmiştir. Beklentiyi karşılama kategorisinde 3 öğretmen kesinlikle karşıladı, 2 öğretmen olumlu katkı sağladı, 1 öğretmen farkındalık yarattı, 1 öğretmen çocuk merkezli uygulamaları öğrenme, 1 öğretmen yeni yöntem öğrenme ve 1 öğretmen ise oyunun yararlarını öğrenme kodlarına ilişkin görüşler ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerin temaya ilişkin görüşleri şöyledir.

Öncelikle aslında merak ediyordum. Hani ben de merak uyandırdı sizi ilk başta böyle bir şeyden bahsedince beklenti olarak da ben yeniliklere çok açık ve öğrenmeyi çok seven biriyim. Beni nasıl bir yolun yolun beklediğini, nasıl bir yere gideceğim? Aslında çok merak ettim. (Ö.1)

Çocuklara daha fazla nasıl yardımcı olabiliriz onu düşündüm. (Ö.2)

En çok oyun oynamak için acaba nedir ya da doğru yapıyor muyuz ya da uyguluyor muyuz?

En çok onun farkına varmaktı. (Ö.4)

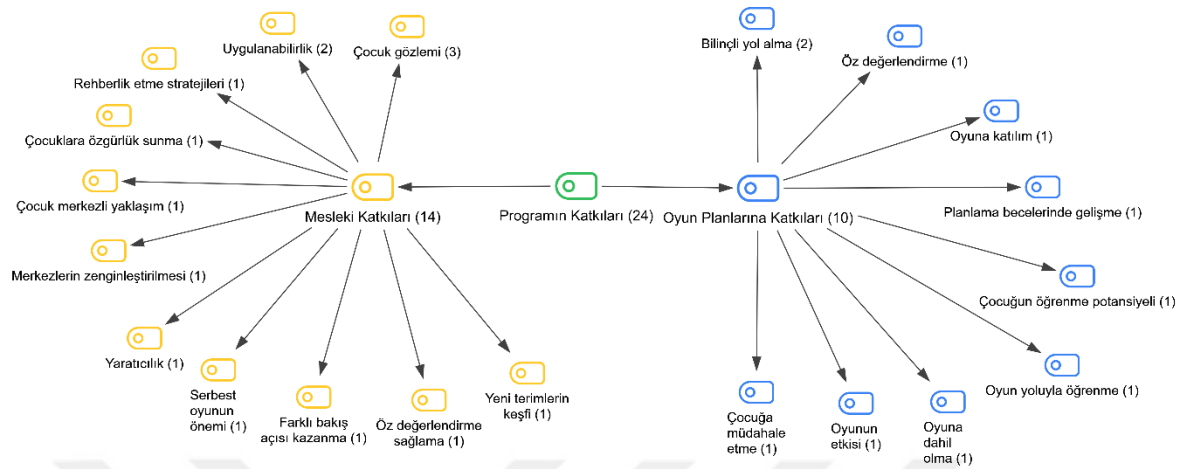
Beklentilerim yani öyle çok bir beklentim yok açıkçası. Yine hani rehberle oyun hani bu kavramı siz bize söylediniz zaten. Yani beklentilerim karşılandı diyelim. Yani yine bu tarz bir şey bekliyordum. Yine sizin ben rolü anlattığınız zaten her şey gayet güzel açıkladınız oyunla ilgili hani yeni bir kavram bu kavramı öğreneceğimizi bekliyordum. (Ö.3)

Hani biraz daha öğrenme merkezi değil de çocuk merkezli olmam gerektiğini düşündüm. (Ö.4)

Artık daha farklı gözle bakıyorum. (Ö.2)

Şekil 6

Öğretmenlerin Programın Katkılarına İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Öğretmenlerin programın katkıları temasında mesleki katkılar kategorisinde çocuk gözlemi ve uygulanabilirlik, oyun planlarına katkı kategorisinde ise bilinçli yol alma görüşlerine yönelik kodların daha sık ifade edildiği görülmektedir. Bazı öğretmenlerin temaya ilişkin görüşleri şöyledir.

Ben rehberli oyun dediğim gibi daha çok ilerleyen zamanlarda hani bunun daha çok uygulayacağımı hani en azından evet daha çok uygulanabilirliğini ya da işte dediğim gibi gözlem yaparken de bu yöntemi evet bu şimdi dediğim gibi katılma konusunda olsun oyuna katılmama konusunda olsun rehberlik etme açısından yani beni yönlendirdi. (Ö.6)

Yani kesinlikle bence katkı sağladı öğretmenim. Neden katkı sağladı? Dediğim gibi serbest zaman etkinlik saatte ben çok zaten önem verdiğimiz saatti çocukların kendilerini rahat hissettikleri alan ama bu şeyden sonra sizinle yaptığımız bu eğitimden sonra aslında çok daha önemli olduğunu hissettim ve sınıftaki bazı merkezlerin yerini değiştirmek biraz daha zenginleştirmek işte çocuklar oyun oynarken onları daha dikkatli gözlemlemesi gerektiğini, bu açıdan da evet bunu sağladı. Bundan sonra öyle yapacağım. (Ö.3)

Farklı bakış açısı. O da yapılabilir. Seçeneği farklı bir seçenek yani monotonluktan uzak bir seçenek. Yani farklı çocuklarla farklı çocuklara farklı bakabilirim, gözlemleyebilirim.

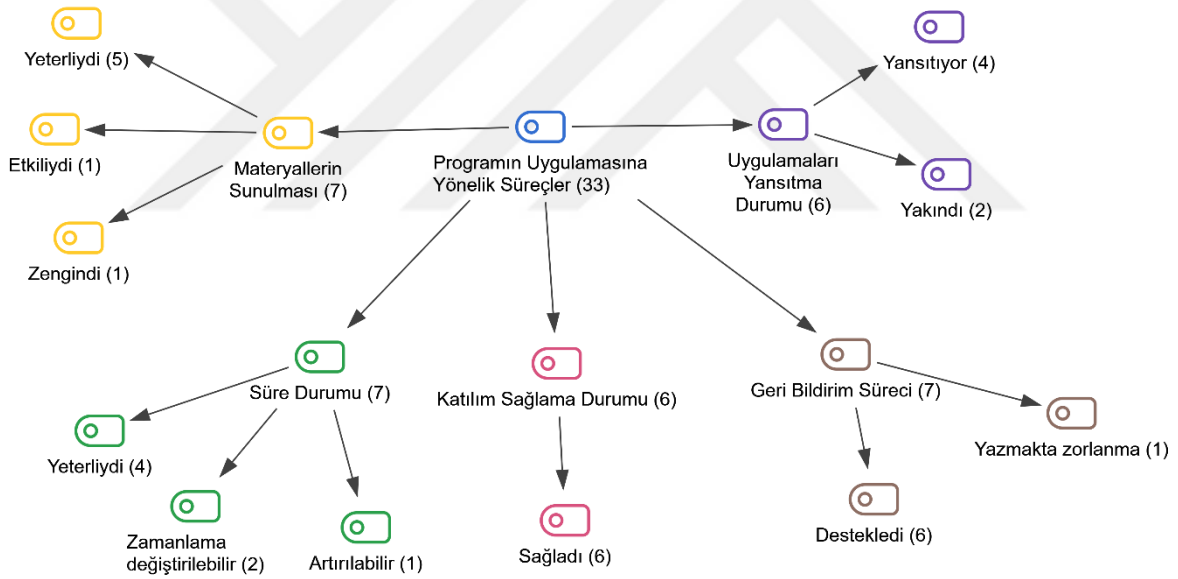
Gözlemin ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Bu bana hani oyunun neresinde girebilirim?

Nerede ne yapabilirim. Düşünmemi sağladı. (Ö.2)

Yani aslında şöyle zaten oyunu planlarken onun işte aşamaları genellikle uyuyordum. Ben zaten işte planlama, uygulama ve sonrasında değerlendirme aslında zaten yine öğrendiğimiz şeyleri sınıfımda uygulamaya çalışıyordum. Peki aslında şöyle bir gözden geçirmemi sağladı. Hani ben ne yapıyorum, oyun oynarken nasıl davranıyorum, hani lider miyim, daha çok çocuklarla mı oynuyorum? Yani aslında bu seminer oyunla ilgili bize çok şey kattı. Kendini tekrar bir sorgulamaya değerlendirmemi sağladı. O açıdan güzeldi. (Ö.3)

Şekil 7

Öğretmenlerin Programın Uygulanma Sürecine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Öğretmenlerin programın uygulama sürecine yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde materyallerin sunulması kategorisinde 5 öğretmen yeterli, 1 öğretmen etkili ve 1 öğretmen de zenginliği olarak ifade etmiştir. Uygulamaları yansıtma durumu kategorisinde 4 öğretmen yansıttığını ve 2 öğretmen yakın olduğunu belirtmiştir. Geri bildirim süreçlerine ilişkin kategoride 6 öğretmen destekledi ve 1 öğretmen yazmakta zorlandığını ifade etmiştir. Katılım sağlama kategorisinde tüm öğretmenler sağladı olarak ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin temaya ilişkin görüşleri şöyledir.

Olumlu yönde arttırdı. Evet. Yani siz güzel bir giriş yaptınız. Bizim cümlelerin düşüncelerimizi aldınız. Mesela en çok etkilendiğim oyun konusunda En çok nelerden etkilendik? Çocukluktaki oyunlar hâlâ hani aklımızda mı değil mi? Bunların hepsi güzel bir girişti. (Ö.2)

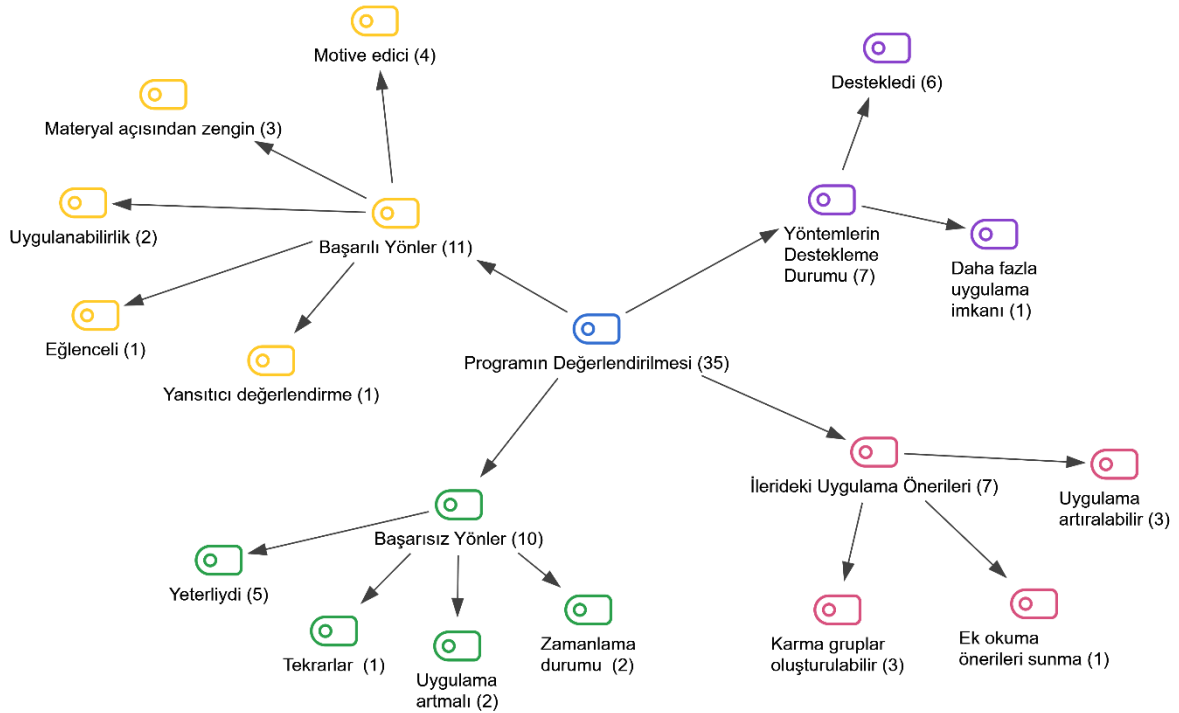
Hani öyle bir zaman dilimi değil ya tamamen hani bu konuya adapte olabileceğiniz bir zaman dilimi olsa bizim için çok daha güzel olurdu. O zaman biraz daha yapılabilirdi. Ya ben fikir arada arttırılabilir idi. Hani o zaman daha verimli olurdu. (Ö.3)

Ben o süreç içerisinde zamanlamada dışında çok güzel, keyifli zaman geçirdim. Çok eğlenceliydi. Dediğim gibi arkadaşlardan sizden de bayağı bir hocam öğrendiklerimiz oldu. Onları da hayata geçireceğiz inşallah. Çok verimli, güzel bir zaman dilimiyle. (Ö.6)

Yani hiçbir şey anlatılanlar havada kalmamış oldu. Yani anlatılanları bir de hayata geçirdik. Hani ben şeyden hep tedirgin olurdum. Hani şu çocuklar gizli bir alana geçip oyunuma isteği duymaları biraz onlara fırsat vermem gerektiğini hani bu program sonunda onu da anladım. (Ö.4)

Şekil 8

Öğretmenlerin Programın Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli



Programın değerlendirilmesi temasında başarılı yönler kategorisinde 4 öğretmen motive edici, 3 öğretmen materyal açısından zengin, 2 öğretmen uygulanabilir, 1 öğretmen eğlenceli ve 1 öğretmen de yansıtıcı değerlendirme olarak görüşlerini ifade etmiştir. Başarısız yönler kategorisinde 5 öğretmen yeterliydi, 2 öğretmen uygulama artmalı, 2 öğretmen zamanlama durumu ve 1 öğretmen tekrarlar olduğunu belirtmektedir. Sonraki uygulamalar öneriler kategorisinde 4 öğretmen karma gruplar oluşturma, 3 öğretmen uygulama artırma ve 1 öğretmen ek okumalar sunma olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Yöntemlerin destekleme durumu kategorisinde 6 öğretmen destekli ve 1 öğretmen daha fazla uygulama imkanı olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin temaya ilişkin görüşleri şöyledir.

Orada hiç görmediğim mesela sizin getirdiğiniz materyallerde işte yaptığımız etkinlikler, faaliyetler. Hani o anda şeyler bizim için çok keyifli ve güzeldi ve uygulanabilirliğini düşünüyorum. (Ö.6)

Başarısız bulduğum yön yok. Gayet güzel sohbet ortamında hepimizin fikrini tek tek aldığınız bazen hani bize belgeler verdiniz, onları doldurmanızı istediniz. (Ö.3)

Yalnız bazen böyle aynı konuyu birkaç kez tekrar etmişizdir. Tekrar çok düşmüşüz gibi düşündüm. Bazen. Hani bir sarmaldan böyle bir hani ilerleme olur ya mesela bir sonra bazı günleri sayıyor, bir öncekinin tekrarıymış gibi düşündüm. (Ö.5)

Farklı okullarda mesela bununla ilgili olanlar, ilgi duyanlarla bir grup oluşturulabilir. Oraya bir havuz yapılabilir. (Ö.2)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Programın Değerlendirilmesi Bulgularına İlişkin Yorumlar ve Tartışma

Programın değerlendirilmesine yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin program öncesindeki beklentilerinin merak (f=2), yenilik (f=2), hatalarını tespit etme (f=2), etkili öğretme teknikleri (f=1), çocuklara destek olma (f=1), uygulanabilirlik (f=1) olduğu görülmektedir. Öğretmenler ifadelerinde öğretimsel süreçlerdeki oyunu desteklemeyi hedefleyen programa karşı beklentisel olarak açık ve uygulamaya dönük bir yaklaşımda olduklarını belirtmişlerdir. Programdan herhangi bir beklentisini olmadığını ifade eden 2

öğretmen yer almaktadır. Program sonrasındaki beklentileri ile beklentilerinin karşılama durumlarına ilişkin görüşlerine bakıldığı zaman tüm öğretmenlerin olumlu geri bildirimde bulundukları ve 3 öğretmen kesinlikle karşıladı, 2 öğretmen ise olumlu katkı sağladı kodlarıyla görülmektedir. Öğretmenlerin programın farkındalık yarattığını, çocuk merkezli uygulamaları fark ettiklerini, yeni bir yöntem öğrendiklerini ve oyunun yararları konusunda farkındalıklarını arttığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığını ve uygulamalar sonrasında da bu görüşlerinin olumlu anlamda zenginleşme sağlandığını göstermektedir. Rehberli oyun yapısı gereği bir takım uygulamada bir takım yöntemsel zorluklar barındırdığı kadar fırsatlar da sunmaktadır Yu vd. (2018). Oyun ve öğrenme arasındaki geleneksel ikilik, oyun ve keşfetmenin iç içe geçtiğini ve her ikisinin de öğrenme ve gelişime katkıda bulunduğunu öne süren yeni bakış açılarıyla sorgulanmaktadır (Nilsson ve diğerleri, 2018). Özellikle kültürel açıdan çeşitlilik gösteren ortamlarda rehberli oyunun uygulanmasını desteklemek için gelişmiş öğretmen eğitimi ve mesleki gelişime ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir (Pyle ve diğerleri, 2018; Zhang ve diğerleri, 2022). Türkiye'deki okul öncesi öğretmenleri, çocukların öğrenmesi ve gelişimi için oyunun önemini kabul etmekle birlikte, eğlenceli öğrenme fırsatlarını etkin bir şekilde uygulamak için kamusal düzenlemelere ve öğretmen eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Buldu, 2022).

Öğretmenlere sorulan programın size mesleki katkıları sorusunda en çok çocuk gözlemi konusunda destek olduğunu belirtmişlerdir. Program ile öğretmenlere oyuna dahil olma stratejilerinin uygulanması yaklaşımlarının bu söylemde etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmenler sınıflarında uygulanabilme, rehberlik etme stratejileri, çocuklara özgürlük sunma, çocuk merkezli yaklaşım, merkezlerin zenginleştirilmesi, yaratıcılık, serbest oyunun önemi, farklı bakış açısı kazanma, öz değerlendirme sağlama, yeni terimlerin keşfi konularında mesleki katkı sağladığını belirtmektedir. Bu durum programın amaçları ve ilkeleri ile örtüşmektedir. Oyun temelli öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sürekli öğretmen eğitime ve mesleki gelişime büyük ihtiyaç vardır. Öğretmenler genellikle kendilerini hazırlıksız hissetmekte ve oyunu öğretim uygulamalarına

entegre etmek için gerekli beceri ve anlayıştan yoksunluk çektikleri görülmektedir (Shafie ve diğerleri, 2021; Yenpad Mercy, 2021). Ulusal veya bölgesel eğitim politikaları ile programın standartları oyun yoluyla öğrenmenin ilkeleriyle çelişen daha didaktik öğretim yöntemlerini vurgulayabilmektedir. Bu durum da oyun yoluyla öğrenmeyi uygulamayı isteyen öğretmenler için birtakım zorlukları beraberinde getirmektedir (Jay & Knaus, 2018).

Programın oyun planlarına katkıları incelendiğinde oyuna katılım, oyun sürecinin katkısı, planlama becerilerinde gelişme, öğrenme sürecinde kullanımı konularında destek sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bilinçli yol alma, öz değerlendirme yapma, planlama becerilerinde gelişme gibi durumları ifade ederken kendi öğretimsel süreçlerini sorguladıkları ve buna yönelik ilerleme kaydettiklerini belirtmektedir. Diğer kodlanan durumlar ise oyun sürecine dahil olma, zenginleştirme, öğrenmede kullanımı odağında gelişim sağladığına yönelik ifadeleri içermektedir. Oyun yoluyla öğrenme, gelişimsel ve akademik perspektifler arasındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olabileceği ve erken çocukluk döneminde bu pedagojiyi uygulayan öğretmenlerin uygulamalarını geliştirebileceği beklenmektedir (Danniels & Pyle, 2018). Rehberli oyun sürecinde yetişkinler farklı rehberlik stratejileri sunarlar ve çocuğun öğrenme sürecinde iskele sağlar (Paxton, 2022). Rehberli oyunda öğretmenin en çok üstlendiği roller iskele eden ve kolaylaştıran olarak görülmektedir (Syrjämäki ve diğerleri, 2018)

Öğretmenler programın uygulama sürecinde materyallerin sunulmasını yeterli (f=5), etkili (f=1) ve zengin (f=1) olarak ifade etmişlerdir. Hem oturumlardaki uygulamalarda hem de sınıf için gözlem süreçlerinde materyal konusunda öğretmenlere destek sunulmasının bu ifadelerde etkili olduğunu söylenebilir. Programdaki uygulamaların halihazırdaki uygulamaları yansıtmaya durumlarına ilişkin öğretmenler yansıtıyor (f=4) ve yakındı (f=2) olarak ifade etmişlerdir. Bu durum programdaki içeriğin, örnek durumların, uygulama örneklerinin ve uygulamaların genel olarak sınıf içi uygulamalara yakın olduğunu göstermektedir. Ayrıca programın farklı gruplara uygulanması için önemli bir değerlendirme olarak görülebilir. Öğretmenler programın uygulanması esnasındaki geri bildirim sürecine ilişkin destekledi (f=6) ve yazmakta zorlanma (f=1) kodlarına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Program uygulama esnasında oturumlardan sonra yapılan bazı etkinliklerde öğretmenlerin değerlendirmeleri yazarak yapmalarının bu duruma neden olduğu ifade edilebilir. Programın uygulanma sürecine ilişkin tüm öğretmenler katılım sağlama imkânı sunduğunu belirtmektedir. Bu durum programın uygulamaya dönük yapısına ilişkin önemli bir geri bildirim olarak değerlendirilebilir.

Programın başarılı bulunan yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde motive edici (f=4), materyal açısından zengin (f=3), uygulanabilir (f=2), eğlenceli (f=1) ve yansıtıcı değerlendirme (f=1) kodlarının olduğu ve bu bağlamda bu yönlerin programın öğretmenler tarafından etkili olduğunu düşündükleri söylenebilir. Programda başarısız bulunan yönler incelendiğinde uygulama artmalı diyen 2 öğretmenin, 2 öğretmenin zamanlama durumu kodlarını ifade ettikleri görülmektedir. Burada uygulama artmalı diyen öğretmenlerin daha çok uygulamayı sınıflarında birlikte deneyimlemek istedikleri görülmektedir. Zamanlama durumuna ilişkin ise öğretmenler ikinci dönemde birçok özel gün ve kutlamanın olması nedeniyle birtakım zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Programda kullanılan yöntemin destekleme durumu tüm öğretmenler tarafından destekledi olarak ifade edilmiş olup sadece bir öğretmen daha fazla uygulama imkanı sunması gerektiğini ifade etmiştir. Oyun yoluyla öğrenmenin uygulanmasına yönelik politika, araştırma ve uygulama arasında birtakım kopukluklar görülmektedir (Parker ve diğerleri, 2022; Thomsen & Parker, 2023).

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarına ve çalışma kapsamındaki önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukların oyun süreçlerine dahil olmada yaşadıkları kararsızlık durumları uygulanan program sonrasında oyuna dahil olma yönüne doğru dönüşüm sağlamıştır. Bunun yanında oyunu eğitimsel süreçlere entegre etmede yaşanan kararsızlıklar yerini oyunu öğrenme sürecinde daha etkin bir araç olarak kullanılmaya bırakmıştır. Öğretmenlerin oyun esnasında sunmayı önerdikleri destek stratejileri program uygulanmadan önce daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşım bağlamında iken program sonrasında genel olarak oyun yoluyla öğrenme ve rehberli oyun uygulamaları bağlamında ifade edilmektedir. Öğretmenler desteğe karar vermede sorun odaklı yaklaşımdan çocuk odaklı bir yaklaşıma doğru bir yönelmeye gitmişlerdir. Bunun yanında destek sunmada oyunu öğrenmelerini genişletme ve derinleştirme odaklarını eklemişlerdir. Öğretmenler oyun sürecini öğretim hedeflerini kazandırmada etkin bir araç olarak görmekle birlikte uygulama sürecinde birtakım kararsızlıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Program uygulaması sonrasında öğretmenlerin oyunu öğrenmede bir araç olarak etkin kullanmaya yönelik daha net ve baskın ifadelere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin oyun sürecine ilişkin uygulama stratejilerinde program sonrasında hem niteliksel hem de niceliksel olarak ilerleme kaydedilmiştir. Rehberli oyunun bileşenlerinden olan materyal ekleme ve zenginleştirme konusunda öğretmenler program sonrasında daha etkin ve destekleyici uygulamaları kullanabileceklerini ifade etmektedirler. Diğer bileşen olan ortam düzenleme konusunda hem mekânsal hem de fiziksel düzenlemeler konusunda olumlu yönde farklılıklar oluşmuştur. Öğretmenler öğrenme merkezlerine yönelik

yaklaşımlarındaki çocuğun tek başına ve serbest oynamasının yanı sıra öğretmen katılımı ile öğretimsel destek sunulabilecek fırsatların olduğu ortam olarak ifade etmektedirler.

Oyunda etkileşim kurma konusunda öğretmenlerin program öncesinde yaşamış oldukları tedirginliklerin azaldığı yerini daha olumlu durumlarla ifade ettikleri görülmektedir. Bu etkileşimlerin daha önceden belirtilen oynamama davranışı gösterme ve oyuna almak istememe yerine eğlenme, olumlu karşılama, güven sağlama gibi çocukla etkileşimin önemli olduğuna dair bir yaklaşımla ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenler oyunda rollerindeki değişim en çok oyun arkadaşı rolünde olmuştur. Buna karşılık yönetici rolünde ise daha az ifade ettikleri görülmektedir.

Rehberli oyuna karşı öğretmenlerin tanımlamaları program sonrasında öncesine göre daha çocuk merkezli ve demokratik eğitim odağında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin oyunun temel öğelerini barındıran ifadelerin bu bağlamda sunulduğu görülmektedir. Çocuğun süreçte aktif ve özgür olduğu daha vurgulu bir biçimde ifade edilmektedir. Rehberli oyunun yapısında birçok fırsatı barındırdığına dair ifadelerin arttığı, oyunun eğitim sürecinde aktif kullanılmasına ilişkin görüşlerin belirgin anlamda söylemlere yansıdığı belirlenmiştir. Rehberli oyunda öğretmenin oyuna dahil olan, rehberlik sunan ve yönlendirici olan bir yapıda ve çocuk merkezli yaklaşımlara benzer yaklaşımla ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda program uygulama sürecinde program öncesine göre rehberli oyuna yönelik uygulamalarının arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin oyunlara daha çok dahil olarak aktif oldukları, oyunlarda gözlem süreçlerini etkin olarak sürdürdükleri, çocuğu merkeze alarak öğretimsel süreçleri tasarladıkları, çocukları daha etkin destekledikleri ve olumlu geri bildirimlerde etkileşimsel süreçleri kullandıkları görülmüştür. Rehberli oyun stratejilerinin öğretmenlerin uygulamalarına yansıdığı, daha aktif kullandıkları ve oyunun öğretimsel amaçlı kullanılmasına yönelik farkındalıklarının arttığı gözlemler aracılığıyla belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Okul öncesi dönemde rehberli oyun ile ilgili olarak alan yazında az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin rehberli oyun uygulamalarını desteklemek için bir program geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Daha sonraki çalışmalarda bu programın farklı durumlara etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin rehberli oyun uygulamalarına destek olabilecek araştırmalar yapılabilir.
- Çalışmada doğrudan okul öncesi öğretmenlerine yönelik görüşmeler, uygulamalar ve değerlendirmeler yapılmıştır. Sonraki çalışmalarda çocukları, aileleri ve yöneticileri de içine alan çalışma grupları ile araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada geliştirilen Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının farklı çalışma gruplarındaki etkisine yönelik çalışmalar hazırlanabilir.
- Araştırma amacı nedeniyle bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Daha büyük gruplarla nicel ve karma yöntemleri içeren kapsayıcı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Rehberli oyun uygulamalarının daha etkili olabilmesinde ailelerin de önemli rolü bulunmaktadır. Bu kapsamda ailelere yönelik olarak rehberli oyunun önemi ortaya koyan aile ve toplum katılımı çalışmaları yapılabilir.
- Okullar, oyun temelli uygulamaların etkinliğini artırmak ve ailelerin de eğitim sürecine dahil olmasını sağlamak için ailelere oyun temelli uygulamalar konusunda aile eğitim çalışmaları düzenlenebilir.
- Rehberli oyuna ilişkin öğretmenlerin farkındalıklarını artırmaya ve uygulamalarını desteklemeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Politika yapıcılara yönelik öneriler

- Rehberli oyun uygulamalarında öğretmenlerin uygulamalar esnasında küçük grup uygulamalarını uygulamada güçlükler çektikleri görülmektedir. Bu kapsamda sınıf mevcutlarının dengeli olmasına yönelik önlemler alınabilir.
- Okul yöneticilerinin kurum politikaları bağlamında öğretmenlerin uygulamalarına etkileri olmaktadır. Yöneticilerin de içinde olduğu rehberli oyuna yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca rehberli oyunun okul uygulamalarına entegre edilmesinde yöneticilerin farkındalıklarını artıracak seminer ve toplantılar düzenlenebilir.
- Oyun temelli uygulamalar konusunda öğretmenlerin yetkinliklerinin ve deneyimlerinin artırılması için okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında oyun yoluyla öğrenme odağında seçmeli dersler eklenebilir.

Kaynaklar

- Abacı, R. (2015). Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama. G. Yüksel (Ed.), *Etkili ders içinde*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Abdolmaleki, S., Nouri, N., & Asadi, F. (2021). Identifying and explaining the role of the teacher and the child in the guided play process: a qualitative content analysis. *Thinking and Children*, 11(2), 159-182.
- Ackermann, E., Gauntlett, D., Whitebread, D., Wolbers, T., & Weckström, C. (2011). *The future of play: defining the role and value of play in the 21st century*. Lego Learning Institute.
- Akbayrak, N., & Kuru, N. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1, 239. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171240>
- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2018). *Çocuğun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri* (1.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktan-Erciyes, A., & Göksun, 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>
- Alcı, B. (2014). Eğitim programı tasarımı ve modeller. H. Şeker (Ed.), *eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar içinde*. Anı Yayıncılık.
- Alfieri, L., Brooks, P., Aldrich, N., & Tenenbaum, H. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of educational psychology*, 103, 1-18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>
- Alkan, V. (2017). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. B. Doğan & V. Alkan (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- And, M. (2019). *Oyun ve bugün- Türk kültüründe oyun kavramı* (5. baskı). Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.

- Apiola, M., & Tedre, M. (2012). New perspectives on the pedagogy of programming in a developing country context. *Computer Science Education*, 22(3), 285-313. <https://doi.org/10.1080/08993408.2012.726871>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199-207.
- Baker-Sennett, J., Matusov, E., & Rogoff, B. (2008). Children's planning of classroom plays with adult or child direction. *Social Development*, 17(4), 998-1018.
- Barter, C., & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social research update*, 25(9), 1-6.
- Benick, M., Dörrenbächer-Ulrich, L., Weißenfels, M., & Perels, F. (2021). Fostering self-regulated learning in primary school students: Can additional teacher training enhance the effectiveness of an intervention? *Psychology Learning & Teaching*, 20(3), 324-347. <https://doi.org/10.1177/14757257211013638>
- Berk, L. E. (2022). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. SAGE Publications.
- 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>
- Bjorklund, D. F. (2022). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*. Sage publications.

- Blasi, M., Hurwitz, S. C., & Hurwitz, S. C. (2002). For parents particularly: to be successful let them play! *Childhood Education*, 79(2), 101-102. <https://doi.org/10.1080/00094056.2003.10522779>
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Borich, G. D. (2014). *Effective teaching methods: Research-based practice*. Pearson Education.
- Bredekamp, S. (2019). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Pearson Education.
- Brown, S. L., & Vaughan, C. C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Avery.
- Buldu, E. (2022). Understanding the value of play: Recasting playful learning by early childhood teachers. *Open Journal for Educational Research*, 6(1), 57-68. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0601.05057b>
- Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: does integrated play and science instruction build understanding? *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 226-249. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789195>
- Buono, A. (2019). Interweaving a mindfully somatic pedagogy into an early childhood classroom. *Pedagogies: An International Journal*, 14(2), 150-168. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1597723>
- 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. <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., Clemence, K., Teale, M., Rule, A., & Montgomery, S. (2017). kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play. *Early Childhood Education Journal*, 45. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0832-8>
- Clements, R. L., & Fiorentino, L. (2004). *The child's right to play: A global approach*. Bloomsbury Academic.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Crowley, K. (2017). *Child development: A practical introduction*. SAGE Publications.
- Çakırer, B. (2017). *Erken Çocukluk eğitimi mozaigi: Düşünceler, fikirler, modeller ve yaklaşımlar* (4. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çetinkaya, E., & Öğretir Özçelik, A. D. (2023). Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının 5 Yaş Çocuklarının Duygusal Yeterliliklerine Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.
- Danniels, E., & Pyle, A. (2018). Defining play-based learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Devi, A., Fleeer, M., & Li, L. (2021). Preschool teachers' pedagogical positioning in relation to children's imaginative play. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2471-2483. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1717479>
- Ding, X. (2021). Integrate play into Chinese early childhood education. In 2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHES 2021) (pp. 1087-1090). Atlantis Press.

- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Pearson Allyn and Bacon.
- Duman, K. P., & Cumart, G. (2024). Oyun temelli öğrenme ve okul öncesi eğitim. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 786-795.
- 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* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Erbil Kaya, Ö. M., Yalçın, V., Kimzan, İ., & Avar, G. (2017). Okul öncesi öğretmeni 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>
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile görüş ve uygulamalarının incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ferrara, K., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., Golinkoff, R., & Lam, W. (2011). Block talk: spatial language during block play. *Mind Brain and Education*, 5(3), 143-151. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2011.01122.x>
- Filipović, S., & Marković, M. (2020). Children's play as a form and method in preschool education. In Proceedings of the international conference professional competences for teaching in the 21st century, Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac.
- Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology*, 21(1), 105-114.

- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D., & Berk, L. (2011). Playing Around in School: Implications for Learning and Educational Policy. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press.
- Flannigan, C., & Dietze, B. (2018). Children, outdoor play, and Loose Parts. *Journal of Childhood Studies*, 42, 53-60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>
- Gardner-Neblett, N., Holochwost, S. J., Gallagher, K. C., Iruka, I. U., Odom, S. L., & Pungello, E. P. (2016). Guided versus Independent Play: Which Better Sustains Attention among Infants and Toddlers? *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- 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.
- Geary, D. C., & Berch, D. B. (2016). *Evolutionary perspectives on child development and education*. Springer International Publishing.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Golbeck, S. L. (2001). *Psychological perspectives on early childhood education: Reframing dilemmas in research and practice*. Taylor & Francis.
- Göl Güven, M. (2021). Türkiye'de ve dünyada erken çocukluk eğitimi. E. Aktan Acar (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş içinde* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göncü, A. (2019). *Oyunda Büyümek: Çocuk Gelişimi ve Eğitime Sosyokültürel Bakış*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- 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.
<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.
- Grieshaber, S., & Barnes, S. (2021). Playing with the Politics of Play. In *Childhoods in More Just Worlds: An International Handbook*. Myers Education Press.
- Groark, C. J., Eidelman, S. M., Maude, S., & Kaczmarek, L. (2011). *Early Childhood Intervention: Shaping the Future for Children with Special Needs and Their Families* (3 volumes). ABC-CLIO.
- Guarrella, C., van Driel, J., & Cohrssen, C. (2023). Toward assessment for playful learning in early childhood: Influences on teachers' science assessment practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(3), 608-642.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.21811>
- Gülay Ogelman, H. (2014). Oyunla öğretim. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış içinde*. Pegem Akademi.
- Günay Bilaloğlu, R., Eti, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin güne başlama ve oyun zamanına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Journal of National Education*, 51(233). <https://doi.org/10.37669/milliegitim.772047>
- Han, M., Vukelich, C., Moore, N., & Buell, M. (2010). Does play make a difference?: How play intervention affects the vocabulary learning of at-risk preschoolers. *American Journal of Play*, 3, 82-105.
- Hanline, M. F. (1999). Developing a preschool play-based curriculum. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(3), 289-305.
- Hansen, L. M. (2018). *Teaching academic concepts in a play-based preschool environment: a case study of guided play across three classrooms* [Doctoral dissertation] University of San Francisco, California.

- Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: a place for games in playful learning / Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 191-218. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1292684>
- Hirsh-Pasek, K. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. Oxford University Press.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2008). Why Play = Learning. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/why-play-learning>
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2011). The great balancing act optimizing core curricula through playful pedagogy. In E. Zigler, W. S. Gilliam, & W. S. Barnett (Eds.), *The pre-K debates: Current controversies and issues* (pp. 110–116). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Eyer, D. (2004). *Einstein never used flash cards: How our children really learn--and why they need to play more and memorize less*. Harmony/Rodale.
- Honomichl, R. D., & Chen, Z. (2012). The role of guidance in children's discovery learning. *WIREs Cognitive Science*, 3(6), 615-622. <https://doi.org/10.1002/wcs.1199>
- Hughes, R., & Huby, M. (2002). The application of vignettes in social and nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 37(4), 382-386.
- Hutt, J. (1976). Exploration and play in children. In K. Brunner (Ed.), *Play, Its role in development and evolution*. Basic Books.
- Ilgaz, H., Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). Making the case for playful learning. *International handbook of early childhood education*, 1245-1263.
- İnan, H. Z., & Işık Ercan, Z. (2014). Erken çocukluk eğitiminde gelişimsel olarak uygun uygulamalar anlayışı ve Türkiye'de erken çocukluk eğitimi programları. N. Avcı & M. Toran (Eds.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (156). Eğiten Kitap.
- İvrendi, A. (2020). Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1403416>

- Jay, J., & Knaus, M. (2018). Embedding play-based learning into junior primary (Year 1 and 2) curriculum in WA. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 112-126. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.7>
- Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2006). Using instructional and assessment vignettes to promote recall, recognition, and transfer in educational psychology courses. *Teaching Educational Psychology*, 1(2).
- 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).
- Jensen, H., Pyle, A., Alaca, B., & Fesseha, E. (2021). Playing with a goal in mind: exploring the enactment of guided play in Canadian and South African early years classrooms. *Early Years*, 41(5), 491-505. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1619670>
- Kaçan, M. O., Dedeoğlu, N., Karayol, S., & Kimzan, İ. (2021). Okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 436-451.
- Keller, M. M., Neumann, K., & Fischer, H. E. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(5), 586-614. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.21378>
- Kemple, P. D. K. M. (2017). *Planning for play: Strategies for guiding preschool learning*. Gryphon House.
- Kim, I., Chung, S., & Park, B. Y. (2020). A study on education innovation and competency: focusing on kindergartens. *KDI Research Monograph*, 1.
- Koran, N., & Avci, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 17(3).
- Kostelnik, M. J., & Grady, M. L. (2009). *Getting it right from the start: The principal's guide to early childhood education*. Corwin Press.

- 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>
- Kutluca, T. (2013). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici & M. Güven (Eds.), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Lunga, P., Esterhuizen, S., & Koen, M. (2022). Play-based pedagogy: An approach to advance young children's holistic development. *South African Journal of Childhood Education*, 12. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1133>
- MacIntyre, C., & Macintyre, C. (2012). *Enhancing learning through play: a developmental perspective for early years settings*. Routledge.
- Mao, W., Doan, L. K., & Handford, V. (2022). The use of play in English as a foreign language classrooms: Chinese teachers' perspectives. *International Journal of Chinese Education*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/2212585x221113380>
- Martlew, J., Stephen, C., & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71-83. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.529425>
- Marzec, H. (2023). The role of play in building relationships between peers in the preschool group. *Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action* (27), 197-210. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2023.27.282148>
- Masterson, M. L., & Bohart, H. (2019). *Serious fun: how guided play extends children's learning*. National Association for the Education of Young Children.
- 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. *Am Psychol*, 59(1), 14-19. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.14>

- MEB. (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Wiley.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *Alliance for childhood (NJ3a)*.
- Miller, P. H. (2002). *Theories of Developmental Psychology*. Worth Publishers.
- Moyles, J. (2010). *EBOOK: Thinking about play: developing a reflective approach*. McGraw-Hill Education.
- Moyles, J. R. (1989). *Just playing?: the role and status of play in early childhood education*. Open University Press.
- Nadeem, M. T., Zeeshan, M., Hussain, W., Noreen, S., & Ahmad, M. (2021). An exploration of new choices of play and its' relationship with the school liking at preschool level. *İlköğretim Online*, 20(2).
- NAEYC, (2020). *Professional standards and competencies for early childhood educators*. Author Washington, DC.
- 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. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.802>
- Neale, D. (2020). The importance of play in early childhood. *International Journal of Birth & Parent Education*, 7(4).
- Nesbitt, K. T., Blinkoff, E., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Making schools work: An equation for active playful learning. *Theory Into Practice*, 62(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2202136>
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, vygotsky ve sonrası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 137-169. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000100

- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19, 231- 245.
- Önder, A. (2017). Oyun kuramları. A. Ö. ve H. A. Çiftçi (Ed.), *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme içinde*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Paatsch, L., Casey, S., Green, A., & Stagnitti, K. (2023). *Learning through play in the primary school: the why and the how for teachers and school leaders*. Taylor & Francis.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (eds), *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde*. (119-134). Anı Yayıncılık.
- 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>
- Parker, R., & Thomsen, B. S. (2019). *Learning through play at school: a study of playful integrated pedagogies that foster children's holistic skills development in the primary school classroom*. LEGO Fonden.
- Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school – a framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Parlak Rakap, A., & Rakap, S. (2014). Oyun türleri ve çeşitli örnekler. H. G. Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış içinde*. Pegem Akademi.
- Parrott, H. M., & Cohen, L. E. (2020). Advocating for play: The benefits of unstructured play in public schools. *School Community Journal*, 30(2), 229-254.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Paxton, K. (2022). Play and write: A guided-play writing workshop in a south african classroom. *American Journal of Play*, 14(2), 149-172.

- Pereira, J., & Smith-Adcock, S. (2011). Child-Centered classroom management. *Action in Teacher Education*, 33. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.592111>
- 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>
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- 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>
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- 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](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.05.005)
- Reikerås, E. (2020). Relations between play skills and mathematical skills in toddlers. *ZDM*, 52(4), 703-716. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01141-1>
- Resnick, L. B. (1999). Making america smarter. *Education Week Century Series*, 18(40), 38-40.
- Rice, L. (2009). Playful Learning. *Journal for Education in the Built Environment*, 4(2), 94-108. <https://doi.org/10.11120/jebe.2009.04020094>
- Robertson, J. (2007). Beyond the 'research/teaching nexus': exploring the complexity of academic experience. *Studies in Higher Education*, 32(5), 541-556. <https://doi.org/10.1080/03075070701476043>
- Roessingh, H., & Bence, M. (2018). Guided physical play in kindergarten. *EdCan Network*. <https://www.edcan.ca/articles/guided-physical-play-kindergarten/>

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Sak, R., Erden, F. T., & Morrison, G. S. (2016). Child-centred education: preschool teachers' beliefs and self-reported practices. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1185-1202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1081185>
- Saldana, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.
- Salomonsen, T. (2020). What does the research tell us about how children best learn mathematics? *Early Child Development and Care*, 190(13), 2150-2158. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1562447>
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Samuelsson, R. (2020). Guiding Preschool play for cultural learning: preschool design as cultural niche construction. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.545846>
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme* (7. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezan, S., & Yüzer, T. V. (2020). *Oyun ve oyunlaştırma*. Gece Kitaplığı.
- Shafie, O., Ab Rahim, F., & Shaik Abdullah, S. (2021). Pre-school curriculum: implementation challenges. *Practitioner Research*, 3, 121-139. <https://doi.org/10.32890/pr2021.3.6>
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = learning: how play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>

- Skene, K. (2024). *Juggling play and learning: The role of guided play*. Retrieved 11.04.2024 from <https://www.pedalhub.net/play-pieces/post/j-juggling-play-and-learning-the-role-of-guided-play/>
- 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>
- Sliogeris, M., & Almeida, S. C. (2019). Young children's development of scientific knowledge through the combination of teacher-guided play and child-guided play. *Research in Science Education*, 49(6), 1569-1593. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9667-6>
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. (2013). Learning through Play. *Learning through Play*. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Stetsenko, A., & Ho, P.-C. G. (2015). The serious joy and the joyful work of play: Children becoming agentive actors in co-authoring themselves and their world through play. *International Journal of Early Childhood*, 47, 221-234.
- 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). <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.738>
- Synodi, E. (2010). Play in the kindergarten: the case of Norway, Sweden, New Zealand and Japan. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 185-200. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521299>
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P., & Sajaniemi, N. (2018). Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. *European Early Childhood Education*

Research Journal, 26(3), 418-431.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463908>

Tarman, B., & Tarman, I. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *İlkogretim Online*, 10(1).

Tasar, M. F. (2006). Probing preservice teachers' understandings of scientific knowledge by using a vignette in conjunction with a paper and pencil test. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(1), 53-70.

Thomsen, B. S., & Parker, R. (2023). Does play belong in the primary school classroom? In K. Burns (Ed.), *Research Conference 2023: Becoming Lifelong Learners. Proceedings and Program* (pp. 3-11). Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-715-1-3>

Toraman Türk, S. (2023). *Sosyal bilimlerde nitel araştırmalar ve eylem araştırmaları*. 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>

Tsao, Y. (2008). Using guided play to enhance children's conversation, creativity and competence in literacy. *Education 3-13*, 128, 515-520.

Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 259-266. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171228>

Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, G., & Altinkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15. <https://doi.org/10.17679/iuefd.05509>

- Unicef. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. Unicef.
- Urban, Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47, 508-526. <https://doi.org/10.2307/23357031>
- Ünal, F., Kök, E., & Pınar, Y. (2017). Öğretmenlerin penceresinden oyun ve eğitim programlarında oyuna yer verme durumları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4.
- Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511-534. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>
- Varış, F. (1994). *Program geliştirme*. Alkim Yayınları.
- Veal, W. R. (2002). Content specific vignettes as tools for research and teaching. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*.
- VVOB. (2019). *Putting SDG 4 into Practice: learning through play*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wasik, B. A., & Jacobi-Vessels, J. L. (2017). Word Play: Scaffolding Language Development Through Child-Directed Play. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 769-776. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0827-5>
- 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>
- 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.

- 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.
- Whitebread, D. (2018). Play: The new renaissance. *International Journal of Play*, 7(3), 237-243.
- Yenpad Mercy, B. (2021). Play based learning with early childhood learners: Perspectives of kindergarten teachers in the wenchi municipality. *International Journal of Elementary Education*, 10(4), 145. <https://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20211004.16>
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. SAGE Publications.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Baum, R., Gambon, T., Lavin, A., Mattson, G., Wissow, L., Hill, D. L., Ameenuddin, N., Chassiakos, Y. R., Cross, C., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M. A., Radesky, J., Swanson, W. S., .Smith, J. (2018). The power of play: a pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
- 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. *Front Psychol*, 9, 1152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01152>
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Akşin Yavuz, E. (2019). *Erken çocuklukta eğitim programı ve uygulamalar* (1. baskı). Anı Yayıncılık.
- Zhang, W., Li, L., & Disney, L. (2022). Chinese early childhood teachers' perspectives on mathematics education in play-based contexts. *Early Years*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2237205>
- 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. *Frontiers in Psychology*, 9. <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*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16823.01447>



EK-A: Gönüllü Katılım Bilgi Formu (Öğretmen)

Sevgili Meslektaşım,

Çalışmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilecek olan “Rehberli Oyun Destek Programı’nın etkisinin incelenmesi ve öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin alınması” adına Dr. Öğr. Üyesi Menekşe Boz danışmanlığında hazırlanacak olan doktora tez çalışmamda, sizin sınıf içerisinde yaptığınız uygulamaları görmek ve bunları değerlendirmek üzere sizinle görüşme yapmak istiyorum. Sağık bir şekilde veri toplayabilmek için de, derslerinizi video ve ses kaydına almak, gerektiğinde fotoğraf çekmek istiyorum. Sizin uygulamalarınız ve bu uygulamaları birlikte değerlendirmemiz, araştırmanın temelini oluşturacaktır. Amacı yukarıda açıklanmış olan bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır.

Uygulamalarınızı değerlendireceğimiz görüşmemiz sırasında, verilerin kayba uğramaması amacıyla ses kaydı yapmak istiyorum. Kayda alınan tüm veriler sadece bilimsel bir amaçla kullanılacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmada isminizin kullanılması gerektirecekse, takma bir isim kullanılacaktır. Verecek olduğunuz bilgilerden dolayı kendinizi rahatsız hissedeceğiniz bir durumla karşı karşıya bırakılmayacağınızı, rahatsız hissettiğiniz takdirde çalışmadan ayrılabilceğinizi taahhüt ediyorum. Uygulama sırasında merak ettiğiniz konular ve uygulama sonrasında sonuçlar ile ilgili tarafımdan her zaman bilgi alabilirsiniz. Dilediğiniz takdirde kayda alınan veriler sizinle paylaşılabilir.

Yukarıdaki tüm açıklamaları okuyarak sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve sahip olduğunuz hakları araştırmacı olarak koruyacağıma dair bir belge olarak bu formu imzalamanızı istiyorum.

Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyunuz ve onayınızı göstermek için her ifadenin yanındaki kutuyu işaretleyiniz.

	Onay
a. Yukarıdaki çalışma için sağlanan bilgi formunu okudum, anladım ve araştırmacıya, sahip olabileceğim her soruyu sorma fırsatı bulabileceğimi biliyorum.	
b. Çalışma sırasında herhangi bir noktada çekilme fırsatı bulacağımı biliyorum.	
c. Yanıtların isimsiz olacağını ve bu nedenle araştırmada isimlere yer verilmeyeceğini biliyorum.	
d. Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.	

Katılımcı:

Adı / Soyadı:

Adres:

Telefon:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Adı,soyadı : Dr. Öğr. Ü. Menekşe BOZ

Adres : Hacettepe Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Beytepe/ANKARA

Tel :

E-posta:

İmza:

Araştırmacı

Adı,soyadı: Muhsin YÖRÜK

Adres: Akdeniz Üniversitesi,
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu,
Konyaaltı/ANTALYA

Tel: 0

e-posta:

İmza:

EK-B: Gönüllü Katılım Bilgi Formu (Ebeveyn İzni)

Sayın Veli,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilecek olan “Rehberli Oyun Destek Programının etkisinin incelenmesi ve öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin alınması adına Doç. Dr. Menekşe Boz danışmanlığında hazırlanacak bir doktora tezidir. Bu sebeple de, uygulanan yaklaşım kapsamındaki etkinlikler ve bu etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri, araştırma için büyük bir önem arz etmektedir.

Velisi olduğunuz öğrencinin bulunduğu sınıftaki dersler kamera ve ses kaydına alınacak, ses fotoğraflar çekilecektir. Kayda alınmış olan tüm veriler, sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Çocuğunuz veya sizin isteğiniz doğrultusunda kayıtlar silinebilecek ya da isteğiniz doğrultusunda size teslim edilebilecektir. Çocuğunuzun isminin araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir isim kullanılacaktır. Çocuğunuz istediği zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yapılan kayıtlar ve görüşme verileri yazıya aktarıldıktan sonra silinecektir.

Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı istiyorum. Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyunuz ve onayınızı göstermek için her ifadenin yanındaki kutuyu işaretleyiniz.

	Onay
a. Yukarıdaki çalışma için sağlanan bilgi formunu okudum, anladım ve araştırmacıya, sahip olabileceğim her soruyu sorma fırsatı bulabileceğimi biliyorum.	
b. Çalışma sırasında herhangi bir noktada çekilme fırsatı bulacağımı biliyorum.	
c. Yanıtların isimsiz olacağını ve bu nedenle araştırmada isimlere yer verilmeyeceğini biliyorum.	
d. Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.	

Katılımcı:

Adı / Soyadı:

Adres:

Telefon:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Adı,soyadı : Dr. Öğr. Ü. Menekşe BOZ

Adres : Hacettepe Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Beytepe/ANKARA

Tel :

E-posta:

İmza:

Araştırmacı

Adı,soyadı: Muhsin YÖRÜK

Adres: Akdeniz Üniversitesi,
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu,
Konyaaltı/ANTALYA

Tel: 0

e-posta:

İmza:

EK-C: Öğretmen Bilgi Formu**Kod:****Kişisel bilgiler:****Okul Türü:** () Anasınıfı () Anaokulu**Kurum Türü:** () Devlet () Özel**Hangi okuldan mezunsunuz/ bölümünüz?**

() Okul Öncesi Öğretmenliği () Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği

Cinsiyet: () Kadın () Erkek**Yaşınız?** () 25 ve altı () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri**Kaç yıldır görev yapıyorsunuz?**

() 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 20 yıl ve üzeri

Hangi yaş grubunda çalışıyorsunuz?

() 36-48 ay () 48-60 ay () 60 ay ve üzeri

Sınıfınızda kaç çocuk var?

() 10-15 () 16-20 () 21-25 () 25-30 () 30 ve üzeri

EK-D: Oyun Görüşme Formu (Örnek Maddeler)

1. Çocukların öğrenmesini kolaylaştırmak, derinleştirmek veya rehberlik etmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
2. Çocukların öğrenme hedefine ulaşma sürecinde destek vermeye nasıl karar veriyorsunuz?
3. Eğitim ortamında oyunu hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?
4. Çocukların öğrenmesini desteklemek amacıyla oyunu nasıl kullanıyorsunuz?
Kullanıyorsanız bunu nasıl yaptığınızı söyler misiniz?
5. Oyun esnasında çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklemek için neler yapıyorsunuz?
6. Planladığınız bir oyun etkinliğini açıklayınız?
7. Oyun sürecinde etkileşiminizin çocuğun öğrenmesine ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?

EK-E: Rehberli Oyuna Yönelik Kısa Hikayeler (Vignetteler)

1. Ayça öğretmen 5 yaş grubunda öğretmenlik yapmaktadır. Oyun zamanında bazı çocukların akranları ile birlikte bazılarının ise bireysel olarak oyunlar oynadığını gözlemlemiştir. Blok merkezinde 3 çocuk okulun yer aldığı mahalleyi oluşturmak için birlikte çalışmaktadır. Hangi binaları dahil edeceklerini, hangi malzemeleri kullanmaları gerektiğini ve mahalleyi oluşturmak için binaları nasıl yerleştireceklerini tartışmaktadırlar. Blok merkezinde ev inşa eden Deniz, Arda ve Burcu'yu öğretmenleri uzaktan izlemektedir. Ayça Öğretmen sürecin başından beri onların bazı lego parçalarını birbirine geçirmekte zorlandıklarını görmüştür. Ayrıca evin çatısını yaparken legoları üst üste entegre etmekte zorluklar yaşamaktadırlar.

Ayça Öğretmen onların oyunlarına dahil olup/olmama konusunda tereddütler yaşamakta, bir yandan bu süreçte oyunlarına dahil olup çocuklara bir şeyler öğretmek ve öğrendiklerini pekiştirmek istemektedir. Bir yandan da onların serbest oyunlarındaki özgürlüğü ve seçim olanaklarını kısıtlamak istememektedir.

- **Öğretmenin yaşamış olduğu bu ikilem hakkında siz düşünüyorsunuz?**
- **Siz Ayça Öğretmenin yerinde olsaydınız ne yapmayı tercih ederdiniz? Neden ?**

3. Bilge öğretmen, nesnelerin farklı hacimleri olduğuna çocukların dikkatini çekmek ve bu konuyla ilgili bir farkındalık oluşturmak istemektedir. Öğretmen kum havuzunu öğrenme ortamına getirir. Bu havuzun içinde farklı boyutlarda plastik kalıplarda vardır. Çocuklardan birkaçı kum havuzunun başına gelip kalıpları kullanarak oynamaya başlar. Bilge öğretmen çocukların yanına gelerek oyunlarına dahil olur. Onlara elinde iki farklı boyutta kab olduğunu söyler. Büyük kabı eline alır ve “bu büyük kab” der. Sonra küçük kabı eline alır. Onunda “küçük kab” olduğunu söyler. Ardından onlara elinde tuttuğu kapların küçük mü büyük mü olduğunu sorar. Çocukların yanıtlarını aldıktan sonra büyük ve küçük kabın içine kum doldurur. Çocuklara hangisinde daha çok kum var, hangisinde daha az kum var diye sorar. Yanıtlarını sırayla aldıktan sonra kumları masanın üzerine ayrı yere boşaltır. Çocuklara büyük kaptan daha çok kum çıktığını, küçük kaptan ise daha az kum çıktığını söyler. Tüm çocukların yanıtlarını aldıktan sonra toplamalarına rehberlik eder.

- **Öğretmenin bu davranışıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?**
- **Siz Bilge Öğretmenin yerinde olsaydınız nasıl sorular sorardınız?**

4. Lisans eğitimini geçen yıl tamamlayan Burçin öğretmen oyun temelli etkinlikler planlayıp uygulamak istemektedir. Burçin öğretmen çocukların matematik etkinliklerine katılımını artırmak ve daha çok odaklanmalarını sağlamak için oyun ile desteklemek istemektedir. Ancak bu süreçte nasıl bir yol izlemesi konusunda kararsızlık yaşamaktadır. Çocukların erken matematik kavramları (sınıflandırma ve sayma) hakkındaki bilgilerini genişletmek için eğlenceli bir etkinlik planlamak istemektedir. Oyun etkinliklerini planlama ve uygulama konusunda zorluklar yaşayan Burçin öğretmen okulundaki öğretmenlerden destek almak istemiştir. Aynı okulda çalışan iş arkadaşı öğrenme merkezlerini oyun temelli etkinlikleri desteklemek için kullanabileceğini söylemiştir. Ayrıca, matematik merkezine kart ve masa oyunları, sınıflandırma etkinlikleri gibi materyalleri ekleyerek çocuklar için kolayca erişilebilir hale getirebileceğini belirtmiştir.

- **Siz Burçin öğretmene ne gibi önerilerde bulunurdunuz?**
- **Kendi sınıfınızda ne gibi uygulamalar yapmaktasınız?**

5. Burak öğretmen 5 yaş çocukların olduğu bir sınıfta okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Burak öğretmen bir süredir serbest oyun zamanının çocukların oyununu genişletmeleri için yeterli olmadığını gözlemlemektedir. Serbest oyunun çocukların gelişiminde ne kadar önemli olduğunu bildiğinden serbest oyun zamanının süresini artırmak istemektedir. Ancak diğer sınıflardaki öğretmenlerin, yönetimin ve ailelerin baskısını da hissetmektedir. Bu bağlamda Burak öğretmen hem oyun zamanını artıracak hem de çocukların öğrenmelerini geliştirecek etkinlikler yapmayı düşünmektedir.

- **Öğretmenin bu davranışıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?**
- **Oyun zamanı ile öğrenme süreçlerinin arasında nasıl bir denge kurulabilir?**

8. 5 yaş çocuklarının bulunduğu bir sınıfta üç-dört çocuk blok alanında arabalarını yarıştırmaya oynamaktadır. Bu oyun birkaç gün sürer öğretmen bu alana eğimli düzlemleri (tahtaları) koyarak oyunun genişletilmesini sağlamaya çalışmıştır. Çocuklar arabalarını rampadan aşağı bırakarak yarışmakta ve zevkle oynamaktadır. Öğretmen ilgi alanlarından yararlanırken, çocuklardan rampa açılarını değiştirerek arabaların daha ileri gitmelerini gözlemlemelerini, tahmin etmelerini ve keşfetmelerini ister. Çocukların bu bilimsel süreçlere katılımlarını sağlamak için, öğretmen rampalardan aşağı inen arabaların geçmiş gözlemlerini hatırlamalarına, rampa açısı değiştiğinde ne olacağı ile ilgili tahminde bulunmalarına ve tahminlerini değerlendirmelerine yardımcı olur.

- **Öğretmen bu uygulamalarında nasıl bir öğretim stratejisi kullanmaktadır?**
- **Sizler kendi uygulamalarınızı da düşünerek çocukların öğrenmelerini nasıl destekleyebilir ve genişletebilirsiniz?**
- **Siz olsanız bu eğitim ortamı farklılaştırmak için neler yapardınız ?**

EK-F: Gözlem Formu (Örnek Maddeler)

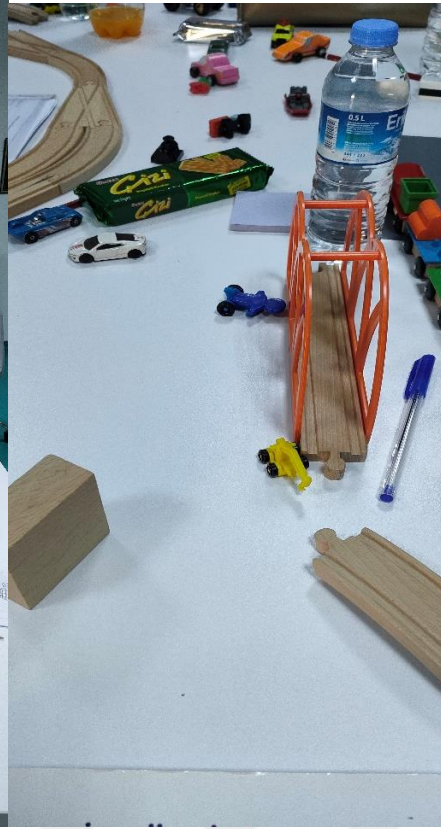
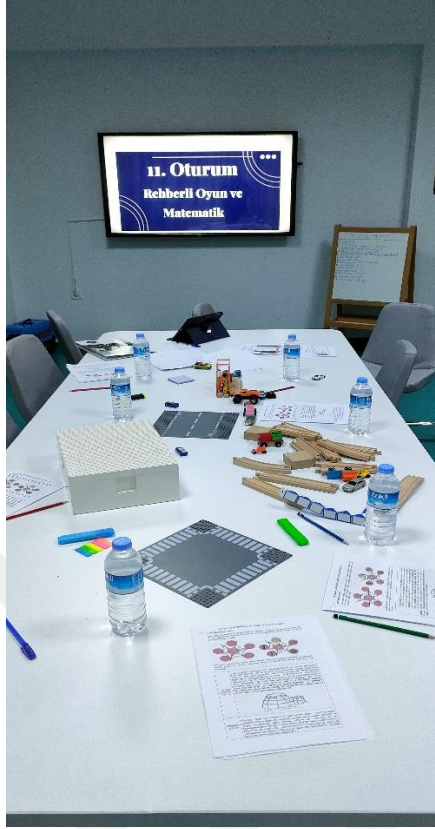
Gözlem Tarihi:
Gözlem Saati:

Kategori	Alt Kategori	Sıra	Gözlem Maddeleri	Gözlenme Sıklığı
OYUN	Sözel	1	Yorumlama	
		2	Soru Sorma	
		3	Öğretim	
		4	Yanıt verme	
		5	Davet etme	
		6	Katkı Sağlama/Destekleme	
	Oyuna Dahil Olma	7	Model olma	
		8	Oyuna katılım	
		9	Oyunu yapılandırma	
GÖZLEM	Oyun Dışında Gözlem	10	Gözlem için oyun içine girme	
		11	Gözlem için oyunun dışında kalma	
	Oyun İçinde Gözlem	12	Oynama ve gözlem birlikte	
		13	Oyundaki rolü gözlemleme	
KONTROL	Pozitif Yol	14	Oyuna dahil olma	
		15	Mizah kullanma	
		16	Uygun davranışı güçlendirmek	
DESTEKLEME	Sözel Destek	17	Dikkatini çekme	
		18	İletişimi destekleme	
		19	Tarif etme	
		20	Fikir önerme	
	Model Olma	21	Gösterme/ Modelleme	
		22	Oyundaki etkileşimi modelleme	
		23	Uygun davranışı güçlendirme	
	Öğrenme Ortamını Zenginleştirme	24	Materyal ekleme	
		25	Zorluk ekleme	
		26	Basitleştirme	
		27	Genişletme/ Derinleştirme	
		28	Teşvik etme	
		29	Öğrenme fırsatlarını kullanma	

EK-G: Program Değerlendirme Görüşme Formu (Örnek Maddeler)

1. Programdan beklentileriniz nelerdi? Programın içeriği sizin beklentilerinizi karşıladı mı?
2. Uygulanan bu programın mesleki açıdan size olan katkıları nelerdir?
3. Uygulanan program, oyun etkinliği ve oyun öğretimin planlamalarınıza katkı sağladı mı? Sağladı ise ne tür katkı sağladı?
4. Eğitim programının sunumu, içerik akışı ve düzenlemesi sizce başarılı mıydı?
 - Cevabınız evet ise hangi yönleri başarılıydı?
 - Cevabınız hayır ise sizce hangi yönleri başarısızdı?
5. Eğitim programının eksik veya iyileştirilmesi gereken yönleri nelerdir?
6. Nitelikli hizmet almak için sizden sonra bu programa katılacak öğretmenlere ve bana ne gibi önerileriniz neler olurdu?
7. Bu programı uygulayan eğitimci olsaydınız program içeriğinde ya da uygulama sürecinde ne tür değişiklikler yapardınız?
8. Eğitim sırasında kullanılan yöntemler ve öğretim metotları sizin öğrenme sürecinizi destekledi mi?
9. Eğitimde kullanılan materyaller (sunumlar, dokümanlar, vb.) yeterli ve anlaşılır mıydı?
10. Eğitim programının amacına ulaşmak için yeterli zaman ayrıldı mı?
11. Eğitimde kullanılan örnekler ve uygulamalar gerçekte yapılan uygulamaları yansıtıyor muydu?
12. Eğitim programındaki interaktif etkinlikler ve tartışmalar size katılım sağlama ve etkileşim fırsatı verdi mi?
13. Eğitim sonucunda oluşan geribildirim mekanizmaları (sınavlar, anketler, vb.) sizin öğrenme sürecinizi destekledi mi?

EK-H: Araştırmacı Günlüğü**Tarih :****Oturum :****Olumlu Deneyimlerim:****Olumsuz Deneyimlerim:****Açıklamalar/Yorumlar:**

EK-I: Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programı (Örnek Etkinlikler)

EK-İ: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 27/02/2022
 Sayı: E-35853172-300-00002059722
 00002059722



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002059722
 Konu : Muhsin YÖRÜK Hk. (Etik Komisyon İzni)

27.02.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 04.02.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002017911 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi doktora programı öğrencilerinden **Muhsin YÖRÜK**'ün, Dr. Öğr. Üyesi Menekşe BOZ danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Geliştirilen Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 22 Şubat 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
 Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 1E8823D4-6977-450F-8960-CBF0F589C353

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: .

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-J: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-60521064
Konu : Araştırma Uygulama İzni

11.10.2022

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Hacettepe Üniversitesi Enstitümüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi doktora programı öğrencisi **Muhsin YÖRÜK**, Dr. Öğr. Üyesi Menekşe BOZ danışmanlığında yürüttüğü, “**Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Geliştirilen Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programının Etkinliğinin İncelenmesi**” isimli araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Kepez ve Konyaaltı İlçelerindeki resmi anasınıfı ve anaokullarında uygulama isteği ile ilgili Hacettepe Üniversitesinin 28/09/2022 tarih ve 00002422493 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Muratpaşa, Kepez ve Konyaaltı İlçelerindeki resmi anasınıfı ve anaokullarında, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911. sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK-K: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Muhsin YÖRÜK

EK-L: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

...../...../.....

Tez Başlığı: Rehberli Oyun Öğretmen Destek Programına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
07/ 08 /2024	201	318703	14/ 06 / 2024	%5	2428600588

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: MUHSİN YÖRÜK

Öğrenci No.: N17145748

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-M: Thesis/Dissertation Originality Report

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

...../...../.....

Thesis Title: Investigation of The Effectiveness of The Guided Play Teacher Support Program Developed for Pre-School Teachers

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
07/ 08 /2024	201	318703	14/ 06 / 2024	%5	2428600588

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: MUHSİN YÖRÜK

Student No.: N17145748

Department: Department of Primary Education

Program: Division of Early Childhood Education

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-N: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /
(imza)

Muhsin YÖRÜK

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7. 2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

