



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 9 Sayı: 43 Volume: 9 Issue: 43

Nisan 2016 April 2016

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

ANASINIFLARINDAKİ SERBEST OYUN ZAMANINDA "OYUN PLANLAMA" MODELİNİN
KULLANILMASINA İLİŞKİN BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
AN ACTION RESEARCH ON IMPLEMENTING "PLAY PLANNING" MODEL AT FREE CHOICE
ACTIVITY TIME IN PRESCHOOLS

H. Gözde ERTÜRK KARA*

Mustafa AYRANCI**

Şeyda KILIÇ***

Öz

Bu araştırmanın amacı, Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımıyla zihinsel gelişim kuramı temel alınarak geliştirilen "Oyun Planlama" modelinin anasınıflarında serbest oyun zamanı sırasında kullanılmasının çocuğun becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olma özelliği taşımaktadır. Araştırmada teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma grubunu Van ve Aksaray'da görev yapan iki okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak eylem planı öncesi ve sonrasında doldurulmak üzere araştırmacı tarafından iki yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Ayrıca, çocukların oyun planlarına ilişkin çizimleri de toplanmıştır. Analiz sonucunda, oyun planlama modelinin kullanılması ile çocukların sağladıkları kazanımlar "konuşma ve dinleme becerisi", "güven ve bağımsız davranış geliştirme becerisi", "öz düzenleme", "problem çözme becerisi" ve "ince motor beceriler" olmak üzere beş tema altında incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Serbest Oyun Zamanı, Öğrenme Merkezleri, Oyun Planlama Modeli.

Abstract

The aim of this study is to examine how "Play Planning" model developed with the foundation of Vygotsky's cognitive development theory with a socio-cultural approach effect children's skills when it was implemented in free choice activity time in preschools. Technical/scientific/collaborative type of action research design was used in the study. Participants were two early childhood education teachers who work at preschools in Van and Aksaray. Two semi structured interview forms developed by researcher were used to collect the data. Also, researchers collected the play planning drawings of children. As a result of the analysis, five themes were emerged from the data regarding children's gains in play planning model. These themes were: writing and reading skill, developing trust and independent behavior skill, self-regulation, problem solving skill and fine motor skills.

Keywords: Early Childhood Education, Free Choice Activity Time, Learning Centers, Play Planning Model.

1.GİRİŞ

Gelişim temelli bir okul öncesi eğitim programında küçük çocukların - öğrenenin- gelişimsel özellikleri programın merkezinde yer almaktadır. Küçük çocukların gelişiminin odak noktası ise oyundur. Bu açıdan bakıldığında gelişim temelli bir programın aynı zamanda oyun merkezli bir program olduğu söylenebilir. Oyun merkezli bir program, her şeyin akışına bırakıldığı müdahale edilmeyen ya da çocuğun serbest bırakıldığı bir program demek değildir. Programda, çocuğun gelişimini desteklemek için oyunun gücü kullanılmaktadır. Öğretmen, bu programda kendiliğinden gelişen oyun, rehberlik edilen oyun, çocuk tarafından yönlendirilen oyun ve öğretmen tarafından yönlendirilen oyun gibi oyun türleri arasında denge kurmada aktif rol oynamaktadır. Ayrıca fen, matematik, dil ve okuma yazmaya hazırlık gibi diğer etkinliklerde çocuklara pek çok akademik içeriğin sunulmasında oyunu etkili bir öğrenme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Oyun merkezli program, kısa ve uzun vadede pek çok kazanım sunmaktadır. Kısa vadede, oyun işbirliğinin, girişkenliğin ve sorgulamanın olduğu bir sınıf atmosferi yaratmaktadır. Uzun vadede ise, çocuğun öz denetimini sağlama ve gayretli olma gibi becerilerini destekleyerek, onu toplumsal yaşama hazırlamaktadır (Hoorn, Nourot, Scales ve Alward, 2007; Justus Sluss, 2005). Çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve psikomotor gelişimi ile oyun arasındaki olumlu ilişki, oyunun uzun vadede insan psikolojisi üzerinde de olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, oyunun eğitime dâhil edilmesinin oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Brock, Dodds, Jarvis ve Olusoga, 2013' ten aktaran Tuğrul, 2014).

Son yıllarda alan yazında okul öncesi eğitim programlarının içeriğinin, oyun ya da çocuk merkezli etkinliklerden öğretmen merkezli ve akademik odaklı (okuma yazma ve matematik becerileri) etkinliklere doğru bir gidişat gösterdiğine ilişkin çeşitli yayınlar dikkat çekmektedir (Olfman, 2003; Gao, 2005; Orenstein,

* Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, gozdeerturk@aksaray.edu.tr

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, mustafaayranci42@gmail.com

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, seydakilic8989@gmail.com

2009; Tyre, 2006; Vise, 2007). Örneğin; Bassok, Latham ve Rorem (2016), uzun soluklu bir çalışma ile 1998 ve 2010 yıllarındaki anaokulları ve ilkokul birinci sınıfları karşılaştırmış ve araştırmaları sonucunda anaokullarının yıllar geçtikçe birinci sınıflara dönüştüğünü ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre; 1998-2010 yılları arasında her gün müzik ve resim dersi yapan öğretmen oranı azalmıştır (%18 ve %16). Bu bulguyla paralel şekilde, günde en az bir saati çocukların seçtiği etkinliklere ayıran öğretmen oranı da azalmıştır (%14). Çocukların kum masası, fen, sanat gibi öğrenme merkezlerindeki oynama oranı da yıllar ilerledikçe %20 azalmıştır. Okuma ve matematik çalışma kitaplarını sınıfta her gün kullandığını ifade eden öğretmen oranı %15 artmıştır. Ülkemizde ise, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamından çıkarılması ve ilkokula başlama yaşının düşürülmesi gibi düzenlemeler neticesinde, okul öncesi eğitim kurumları artık çocukları ilkokul ve sonrasında devam edecekleri okullara hazırlama görevi yapmaktadır. Okullar, potansiyeli en yüksek çocuğu seçme ve onu başarılı bir öğrenci yapmak amacıyla eğitim hizmeti sunmaya odaklanırken; aileler de aynı şekilde okul öncesi dönemden itibaren çocuklarını bu yarışa hazırlama çabasına girmişlerdir (Tedmem, 2016). Ertürk Kara ve Gözcü (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları bu bilgiyi destekler niteliktedir. Araştırmacılar, çocukları 60-72 aylık olan ailelerin çocuklarını anasınıfına göndermeye karar vermelerinde en çok anasınıfında alınan eğitim sayesinde çocuklarının ilkokulda daha başarılı olacaklarını düşünmelerinin etkili olduğunu saptamıştır. Bu bulgu, ailelerin çoğunun okul öncesi eğitimi, çocuklarını ilkokula hazırlayan, ilkokulda başarılı olmalarını sağlayan bir süreç olarak gördüklerini göstermektedir. Bir okul öncesi eğitim kurumunun işlevi, çocukların bir sonraki eğitim kademesine yalnızca akademik olarak hazırlanması şeklinde sınırlandırılmamalıdır. UNESCO (2007), çocukların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin bir temele sahip olmasının, sosyoekonomik açıdan yaşadıkları eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasının, uyarıcı ihtiyacının karşılanmasının ve çevresindeki diğer bireylerle bir araya gelerek sağlıklı sosyal etkileşimler kurmasının okul öncesi eğitim kurumlarının diğer önemli işlevleri arasında olduğunu belirtmektedir. Ulusal okul öncesi eğitim programımızda ise, okul öncesi dönemdeki çocuklara verilecek eğitimin içeriğinin, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve motor gelişim alanlarını destekleyecek nitelikte, çocuk merkezli olması ve çocuğun yüksek yararı gözetilerek sunulması gerektiğinin altı çizilmektedir. Programda ayrıca bu yaş grubu çocuklar için en uygun öğrenme yönteminin oyun olduğu ve bütün etkinliklerin oyun temelli düzenlenmesi gerektiği temel bir ilke olarak ifade edilmiştir (MEB, 2013: 14). Bu bilgi doğrultusunda, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden, çocukların sınıfta zamanlarının çoğunu çalışma kitapları ile geçirmelerini sağlamaktan ziyade oyun yoluyla öğrenme sağlayacakları etkinlikler ile desteklemeleri beklenmektedir (Johnson, Christine ve Yawkey, 1999: 330).

Anaokullarında çocukların öğrenme merkezlerinde özgürce seçimler yaparak oyun kurdukları ve pek çok becerilerini geliştirme fırsatı buldukları zaman dilimlerinden biri de serbest oyun zamanıdır. Bu noktada Ertürk'ün (2013) okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğini incelediği çalışmasından elde ettiği bulgular dikkat çekmektedir. Araştırmacı gözlemlediği sınıfların büyük bölümünde serbest oyun zamanı sırasında öğretmenlerin sık sık sınıftan dışarı çıktıklarını, bu zaman diliminde çoğunlukla sadece oyun hamuru/serbest resim yapma çalışmalarına yer verildiğini ve öğrenme merkezlerinin materyal eksiklikleri gibi nedenlerle etkili bir şekilde kullanılmadığını saptamıştır. Ulusal okul öncesi eğitimi programımızda serbest oyun zamanının amacına uygun şekilde planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için sınıfın öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmesi ve merkezlerin içerdikleri materyaller, öğretmenlerin sistematik gözlemleri vb. uygulamalar ile etkili bir şekilde kullanılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013: 37). Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımlı zihinsel gelişim kuramı temel alınarak geliştirilen "oyun planlama" modeli, öğretmene öğrenme merkezlerini etkili kullanma konusunda destek olmaktadır. Oyun planlama modelinde çocuk öğrenme merkezlerinde oyuna başlamadan önce hayali bir senaryo oluşturmada, çeşitli roller tanımlamada ve oyun planını kâğıt üzerinde sembolik olarak belirtmektedir. Tüm bu sürecin çocuğun yararına gerçekleşebilmesi için öğretmenin iyi bir ön hazırlık yapması gerekmektedir. Ön hazırlık süreci şu aşamaları içermelidir. 1. Sınıfta merkezleri oluşturma (ilgi çekici materyaller sunma, merkezdeki oyun alanının sınırını belirleme, merkezde oynayacak çocuk sayısını sınırlama, her merkezde en az iki çocuğun oynayabilmesini sağlama), 2. Merkezlerin işleyişinde dışsal araçları kullanma (merkezin adının ve sembolünün bulunduğu farklı renklerdeki kartlar, açık merkezleri gösteren tablo, merkezdeki çocuk sayısını sınırlayan mandallar), 3. Her merkezdeki bir oyun ögesini tanıtmaya (çocukların hayali senaryo oluşturmaya teşvik edecek materyalleri sunma (laboratuvar önlüğü, aşçı şapkası gibi). 4. Merkezlerde oyunun başlayabilmesi için yeterli sayıda, pek çok amaç için kullanılacak nesnelere bulundurma. Ön hazırlığın ardından, çocukların oynamak istedikleri merkeze dair hayali oyunlarını kâğıt üzerinde sembolik olarak gösterdikleri oyun planlama aşamasına geçilmektedir. Çocuklar oynamak istedikleri merkeze ait mandallardan birini tablodan alıp kıyafetine takmakta, masaya geçerek boş bir kağıda o merkezde oynamak istediklerini çeşitli karalamalar ile betimlemekte ve öğretmen bu karalamaların altına çocuğun planına dair notlar almaktadır. Öğretmenin aldığı bu notlar, çocukların hangi merkezlerde, hangi içerikte oyunlar oynadığını takip etmesi ve çocuğun oyununu çeşitlendirmesine yardımcı olması açısından

oldukça önemlidir (Güler, 2007: 125). Oyun planlama modelinin işleyişine ilişkin bu bilgiler ışığında, bu araştırmada serbest oyun zamanında oyun planlama modelinin kullanılmasının çocukların becerileri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunun araştırılması amaçlanmıştır.

1. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Calhoun (2002)'e göre, eylem araştırmasının asıl amacı, eğitimcilerin uygulamalarını iyileştirmek ve onları bilgilendirmektir. Karasar (1999), araştırmacı ve eğitimci arasında kurduğu bağa dikkat çekerek eylem araştırmasını, "uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla var olan, uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini de yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır" şeklinde tanımlamaktadır. Eylem araştırması, "teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması", "uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı işbirliği eylem araştırması" ve "özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması" olarak üç gruba ayrılmaktadır. Bu araştırmada, teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması yaklaşımı kullanılmıştır. Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasında; daha önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeve içinde bir uygulamanın test edilmesi veya değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yaklaşım, uygulama sürecini betimlemeye çalışır. Kuramsal çerçeveye hâkim olan bir araştırmacı rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya yönelik bir değerlendirme yapılabilir. Uygulama sürecinde uygulayıcı ve araştırmacı arasında sıkı bir etkileşim vardır (Berg, 2001'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2005: 86). Bu araştırmada, Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımlı zihinsel gelişim kuramı temel alınarak geliştirilen "oyun planlama modelinin" anasınıflarındaki serbest oyun zamanında kullanılmasının çocukların becerileri üzerinde nasıl bir etkisi vardır? sorusuna yanıt aranmaktadır.

1.1. Katılımcılar

Araştırmaya Van ve Aksaray ilinde anasınıfında görev yapan, aynı zamanda lisansüstü eğitimlerine devam eden iki okul öncesi eğitim öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar V ve A harfleri kullanılarak kodlanmıştır.

V: 2013 Yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2013 yılından bu yana Van'ın merkezinde bağımsız bir anaokulunda görev yapmaktadır. Toplam 2,5 yıl mesleki deneyime sahiptir. Gazi Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinin ortak protokolü ile yürütülen Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında lisansüstü eğitimini sürdürmektedir.

A: 2011 Yılında Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Toplam 4,5 yıl mesleki deneyime sahiptir. Ankara'da özel bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde 6 ay ve Aksaray'da devlet okullarının anasınıfları bünyesinde 4 yıl görev yapmıştır. Şu anda Aksaray'ın bir köyünde anasınıfında görev yapmaktadır. Gazi Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinin ortak protokolü ile yürütülen Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında lisansüstü eğitimini sürdürmektedir.

1.2. Çalışma Ortamı

V, Van Büyükşehir Belediyesinin merkez ilçelerinden birine bağlı bir kenar mahallede bulunan, yıldız tipinde inşa edilmiş bir bağımsız anaokulunda görev yapmaktadır. Okulda üç sabahçı dört öğlenci olmak üzere toplam yedi sınıf mevcuttur. Beş adet dersliğe sahip olan okulda kışın ısınma sorunu olan bir derslik, çok amaçlı teknoloji odası & destek eğitim odası olarak kullanılmaktadır. V'nin sınıfında 21 kayıtlı öğrencisi vardır, ancak bu öğrencilerden 14'ü okula devam etmektedir. Sınıf yaklaşık 60 metrekaredir. Toplam öğrenme merkezi sayısı 6'dır (blok, müzik, sanat, fen, dramatik oyun, kitap). A, Aksaray'ın merkeze bağlı bir köyünde ilkokula bağlı bir anasınıfında görev yapmaktadır. Anasınıfı binası, ilkokuldan bağımsızdır. Sınıf 45 metrekare genişliğinde ve sobalıdır, okula devam eden 5 öğrencisi bulunmaktadır ve sınıfında 7 öğrenme merkezi vardır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Görüşme ve Doküman: Serbest oyun zamanında oyun planlama modelinin kullanılmasının çocukların becerileri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu değerlendirebilmek amacıyla, eylem planı öncesi ve sonrasında doldurulmak üzere araştırmacı tarafından iki yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formlara, üç alan uzmanının görüşü alınarak son hali verilmiştir. Ayrıca, çocukların oyun planlarına ilişkin çizimleri de toplanmıştır.

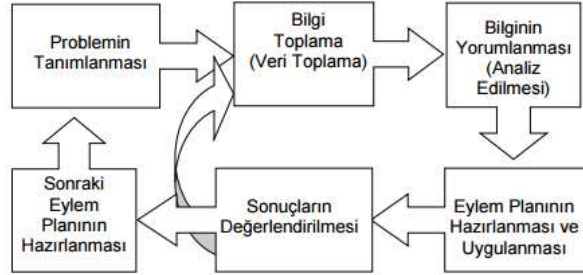
2.4. Verilerin Analizi

Eylem planı öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinden içerik analizi gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2013). Creswell(2007), nitel araştırmalarda temaların farklı araştırmacılar tarafından desteklenmesinin yapılan araştırmanın güçlenmesinin sağlanmasında önemli olduğunu vurgulamıştır. Güvenirlik ve iç geçerliğin sağlanması için görüşmelerden elde edilen cevaplar okul öncesi eğitimi alanında çalışan iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik ilk görüşme formundan elde edilen veriler için .98, ikinci görüşme

formundan elde edilen veriler için .90 olarak hesaplanmıştır. Alan yazında güvenilirlik formülüyle hesaplanan sonucun .70 düzeyinde olması durumunda (Gay, 1987) değerlendiriciler arası güvenilirliğin sağlanmış olacağı belirtilmektedir. Nitel araştırmada görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle araştırmada katılımcıların görüşlerinin sıklıkla doğrudan alıntılarla desteklenmesi ve çocukların çizimleri gibi dökümanların sunulması yoluna gidilerek geçerlilik artırılmıştır. Bu alıntılarda uygulayıcılar V ve A şeklinde kodlanmıştır.

3.EYLEM SÜRECİ VE İŞLEMLER

Araştırma sürecinde, eylem araştırmasının Ferrance (2000) tarafından tanımlanan altı aşaması göz önünde bulundurulmuştur.



Şekil 1: Eylem araştırmasının aşamaları (Ferrance, E. (2000)'den aktaran Beyhan, 2013: 76).

3.1. Problemin Tanımlanması

Araştırmanın konusu, uygulayıcılar araştırmacının Erken Çocukluk Eğitimi Programları yüksek lisans dersini alırken ortaya çıkmıştır. Bu dersin içeriğinde araştırmacı, uygulayıcılara Erken Çocukluk Eğitimi Programı'ndaki serbest oyun zamanında kullanılacak alternatif bir model olan "oyun planlama modeli" hakkında teorik bilgi vermiştir. Bu modelin uygulanışı ile ilgili örnek uygulamalar sunmuştur. Ardından, uygulayıcılar ile gerçekleştirilen tartışmada, iki uygulayıcının da serbest oyun zamanının planlanması ve işleyişi ile ilgili sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

3.2. Bilgi Toplama

Araştırmacı, yaşanan sorunları ayrıntısıyla ortaya koymak amacıyla uygulayıcılardan aşağıdaki soruyu yazılı olarak yanıtlamalarını istemiştir.

*Sınıfınızda serbest oyun zamanının nasıl işlediğini hem çocukların hem de sizin süreçteki rollerinizi belirterek yazınız.

3.3. Bilginin Yorumlanması

Ugulayıcıların kendi sınıflarındaki serbest oyun zamanını betimledikleri bu soruya verdikleri cevaplar içerik analizi ile incelenmiştir. Veriler, *çocukların oyuna katılımı* ve *öğretmenin oyundaki rolü* olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

Çocukların oyuna katılımı

Ugulayıcıların her ikisi de serbest oyun zamanı sırasında çocukların oyuna katılımlarını etkileyen olumsuz deneyimlere dikkat çekmiştir. V, bu deneyimleri şu şekilde ifade etmektedir: "*Çocukların çoğu blok merkezinde ya da dramatik oyun merkezinde oynuyorlardı. Bu merkezlerde de oyuncak çeşitliliğine girmeksizin hep aynı oyuncakları seçip oynuyorlardı. İki merkezde toplam 14-15 çocuğu düşündüğümüz zaman bu yanında çok büyük karışıklık getiriyor. Birbirlerinden şikâyetçi olan çocuklar çok fazlaydı. Oyuncakları paylaşmıyorlar bunu sonunda da kavga edebiliyorlardı. Sınıf inanılmaz derecede dağılıyor bazen oyuncakların toplanması bile yarım saat sürebiliyordu. Oyuncaklar toplandığında bile oyunlar sırasında tüm sınıf kullanıldığı için, yerli yerinde olmuyordu merkezler". A'nın çocukların oyuna katılımı ile ilgili gözlemleri ise şu şekildedir: "*Çocuklar hep aynı rolde oluyordu lider olan hep lider olup oyunu kuruyor ve genelde müdahale etmedikçe aynı oyunlar diğer çocuklara lidere uyuyordu. Sanki E her gün gelip H hangi oyunu kurarsa ona katılacak gibiydi. Çocuklar kendilerini yeterince ifade edemediklerinden ve oyun oynamayı bir merkezde sevdiğileri arkadaşlarıyla vakit geçirmek olarak gördüklerinden sınıfın her merkezinden yararlanamıyordu. Merkezleri tanıtıp onlarla merkezlerdeki materyalleri toplayıp düzenlememe rağmen sınıfta bir karmaşa hakimdi haftalar geçmesine rağmen çocuklar oyuncakları yerlerine yerleştirmekte istekli ve başarılı değildi. Erkek çocukların hepsi bir merkezde oynuyor taşıtları sürüyor sonra tek tek birbirlerini şikâyet ediyorlardı".**

Öğretmenlerin oyundaki rolü

Ugulayıcıların her ikisi de serbest oyun zamanında kendilerini etkili bir rehber olarak görmediklerini belirtmiştir. V ve A'nın bu konudaki düşünceleri şu şekildedir: "*Sosyal duygusal yönden benimle ve arkadaşlarıyla iletişimleri kısıtlı olan çocuklara yaklaşabildiğim ve olumlu aşamalar kaydettiğim bir zaman dilimi serbest zaman etkinlikleri. Ancak merkezlerdeki karışıklıklar bu iletişimi olumsuz yönde etkiliyordu. Bir noktaya kadar oyunlarına dâhil olabiliyordum ama bu ne onların ne de benim istediğim seviyede olmuyordu". A: "Sabah*

çocuklar geldiğinde hepimiz birbirimize günaydın deyip kısa bir sohbetten sonra çocukları merkezlere yönlendiriyordum; çocuklar istedikleri merkezlerde istedikleri arkadaşlarla oyunlarını sürdürüyordu. Bense onları gözlemleyip sadece gerekli durumlarda müdahale ediyordum”.

3.4. Eylem Planının Hazırlanması ve Uygulanması

Bu verilerden yola çıkarak araştırmacı ve uygulayıcılar, 2015-2016 güz dönemi boyunca süren ve serbest oyun zamanında oyun planlama modelinin kullanılmasının çocukların becerileri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bir eylem planı tasarlamıştır. Eylem planı; *oyun planlama modeli hazırlık aşaması* ve *oyun planlama aşaması* olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Oyun planlama modelinin hazırlık aşamasında ilk adım, sınıfta öğrenme merkezlerini oluşturmaktır. Uygulayıcıların sınıfları incelendiğinde, V'nin sınıfının altı, A'nın sınıfının ise yedi öğrenme merkezinden oluştuğu görülmüştür. Araştırmacı, oyun planlama modelinin etkili bir şekilde işlenmesi için bu merkezlerle ilgili ek olarak yapılması gereken işlemleri şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenme merkezi sayısının sınıf mevcuduna uygunluğunu gözden geçirmek, Bu aşamada her iki uygulayıcının sınıfındaki merkez sayısı yeterli görülerek herhangi bir ekleme/çıkarma yapılmamıştır.
- Öğrenme merkezlerinin her birinin kendine ait yeterli alanı olduğundan emin olmak, Her iki sınıfta da küçük dolaplarla merkezler ayrılarak kendilerine ait alan oluşturulmuştur.
- Merkezleri, merkezin adının ve sembolünün bulunduğu farklı renklerdeki kartlarla belirlemek (Örneğin, müzik merkezinin rengi kırmızıdır ve kartında piyano, gitar vb. semboller yer almaktadır, kitap merkezinin rengi ise yeşildir ve kartında kitap sembolü bulunmaktadır).
- Her merkez için Çocuk sayısı/merkez sayısı kadar merkezin renginde mandal/bileklik ayırmak, V, çocukların merkez seçiminde kullanması için bileklik, A ise mandal tercih etmiştir.
- Merkezlerdeki materyalleri gözden geçirmek ve çocukların oyun kurabilmelerine yardımcı olacak materyaller eklemek (Örneğin; fen merkezine beyaz önlük, büyüteç vb. koymak). V, fen merkezine doğa kartları, mikroskop, iskelet maketi, mercek ve bilim çocuk dergisi eklemiştir. Kitap merkezindeki kitap çeşitliliği artırılmıştır. A, blok merkezine renkli sünger bloklar, hayvan figürleri, dramatik oyun merkezine trafik işaretleri, tamir aletleri, fen merkezine hayvan resimlerinin olduğu afişler, sağlık gereçleri ile ilgili kartlar, kuş/köpek türleri ile ilgili kartlar eklemiştir.

V ve A'nın sınıflarındaki öğrenme merkezlerinde bu işlemleri gerçekleştirmeleri için üç gün süre ayrılmıştır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra *oyun planlama aşamasına* geçilmiştir.

Oyun planlama aşaması: Uygulayıcılar oyun planlama modelini kullanmaya 2015-2016 güz döneminin 5.haftasında başlayarak dönem boyunca her gün serbest oyun zamanını bu şekilde organize etmiştir. Dönemin ilk 4 haftasında uygulayıcılar serbest oyun zamanında herhangi bir planlama yapmadan, çocukları merkezlere yönlendirerek bir işleyiş sürdürmüştür. 5. Haftada ise, sorunların tespitinden yola çıkarak eyleme geçilmesine karar verilmiş ve serbest oyun zamanı oyun planlama modeli kullanılarak işletilmeye başlanmıştır. 5. haftanın başında çocuklara öncelikle sınıflarındaki öğrenme merkezlerini bundan sonra nasıl kullanacakları anlatılmıştır. Bu merkezlerin her birinin ayrı bir rengi ve her bir merkeze ait belirli sayıda bileklik ya da mandal olduğunu açıklamıştır. V'nin sınıf mevcudu 14 çocuktur, merkez sayısı 6 ve her merkez için ayrılmış bileklik sayısı blok merkezi için 3, müzik merkezi için 2, sanat merkezi için 2, fen merkezi için 2, dramatik oyun merkezi için 3, kitap merkezi için 2'dir. A'nın sınıf mevcudu 5'tir. A, sınıfında çok az sayıda çocuk olduğu için merkezlerdeki mandal sayısını sınırlandırmamıştır. Her merkez için 3 adet mandal koymuştur.

Çocuklara merkez seçimi konusunda rehberlik edilerek, bu mandalları/bileklikleri nasıl kullanacakları bizzat gösterilmiştir. Örneğin; uygulayıcı, çocuklara “Çocuklar ben bugün sanat merkezine gidiyorum” deyip sanat merkezi kartının üzerine tutturulan sarı mandalı alıp, kıyafetine takıp, çocuklara orada yapabileceği bazı etkinlikleri göstermiştir, etkinliği bittiğinde sarı mandalı karta geri takmıştır. Merkez seçimi sırasında bazı çocuklar için istedikleri merkeze ait mandal kalmayabilir, bu durumda öğretmen çocuğa uygun şekilde açıklama yaparak, “O merkezde oynayan bir arkadaşın oyununu bitirdiğinde ve mandalını karta geri taktığında, sen de gidip mandalı alabilir ve o merkezde oyun oynayabilirsin” der. Bu durumda, çocuk mandalı olan diğer merkezlerden birini seçme konusunda motive edilir, oynayabileceği oyun alternatifleri sunulur, gerekirse uygulayıcı çocuğun oyununa dâhil olur. Çocuklar bu haftada merkezlerde 10-15 dakikalık periodlar şeklinde oynamıştır. Oyun bitiminde uygulayıcı her çocuğu merkezlerde ne oynadığını anlatması için teşvik etmiştir. 6. Haftada ise; oyun planlama modelinin bir diğer unsuru olan karalamalar devreye girmiştir. Serbest oyun zamanı başlamadan önce, çocuklar sınıfa girdiklerinde uygulayıcılar onlara boş bir beyaz kâğıt vermiştir. Çocuklar bu boş kâğıda oyun sırasında ne yapmayı planladıklarını çizmiştir. Bu sırada tüm çocuklar birbirlerini görebilecekleri, planları ile ilgili konuşabilecekleri şekilde oturmuştur. Uygulayıcı bu aşamada çocukların arasında oturarak plan yapmakta

zorlanan çocuklara önerilerde bulunmuştur. Ardından çocuklar, oyunlarını planladıkları merkeze ait mandallardan birer tane alıp kıyafetlerine takmış ve oyun planı yaptığı merkeze gitmiştir.

3.5. Sonuçların Değerlendirilmesi

Araştırmacı, serbest oyun zamanında oyun planlama modelinin kullanılmasının çocukların becerileri üzerindeki etkisini ayrıntısıyla ortaya koymak amacıyla uygulayıcılardan "Serbest oyun zamanı sırasında oyun planlama modelini kullanılmasına ilişkin sınıfınızdaki süreçten yola çıkarak genel bir değerlendirme yapınız" sorusunu yazılı olarak yanıtlamalarını istemiştir.

Araştırmacı, okul öncesi eğitimi alanında çalışmaları olan iki araştırmacı ile birlikte görüşme sorusuna verilen cevapları okumuş ve içerik analizi uygulamıştır. Analiz sonucunda, oyun planlama modelinin katkılarının "konuşma ve dinleme becerisi", "güven ve bağımsız davranış geliştirme becerisi", "öz düzenleme", "problem çözme becerisi" ve "ince motor beceriler" olmak üzere beş tema altında incelenmesine karar verilmiştir.

Oyun planlama modelinin çocuklar açısından sağladığı katkılar: Uygulayıcıların her ikisinin de oyun planlama modeline ilişkin yaptıkları genel değerlendirmede çocukların kazanımları üzerine odaklandıkları görülmüştür.

a. Konuşma ve Dinleme Becerisi

Uygulayıcıların her ikisi de oyun planlama modelinin kullanıldığı serbest oyun zamanında çocuklar arasındaki konuşma ve dinleme becerilerinin arttığını ifade etmiştir. A, çocukların oyun içindeki sohbetlerinin arttığını şu sözlerle ifade etmiştir: "Kurulan oyunlarda, çocukların zamanla aralarında daha fazla diyalog kurduğunu fark ettim. Birlikte oyunu daha da zenginleştirdiklerini onlar da fark etmiş olacak ki, sonraki günlerde ortak yapılan oyun planları da artış gösterdi", V ise oyun planı çizme aşamasında çocukların bir arada olacak şekilde oturmasının aralarındaki iletişimi güçlendirdiğini şu sözlerle belirtmiştir: "Öncesinde sınıfa girince oyuncaklara koşan çocuklar zamanla bileklikleri benimsediler ardından da çizim yapmak için masada beni beklemeye başladılar. Çoğu zaman ben de masada bekleme sürelerini uzattım çünkü çizim yaptıkları sürede iletişimlerinin güçlendiğini ve günlük yaşamlarıyla ilgili daha çok sohbet ettiklerini ve merkezlerde yapacaklarını birbirleriyle daha ayrıntılı paylaştıklarını fark ettim"

b. Güven ve Bağımsız Davranış Geliştirme Becerisi

Oyun planlama modeli ile çocuklar farklı merkezlerde, farklı çocuklar ile oynama fırsatı bulmaktadır. Model, bu özelliği ile çocuğa kendi koyduğu kurallara uyma, bağımsız karar verme ve karara uygun davranma konusunda olanak sunmaktadır (Güler, 2007: 126). Uygulayıcılardan A, sınıfındaki bazı çocukların kendilerine güven ve bağımsız davranış geliştirme konusundaki değişimini şu şekilde ifade etmiştir. "Çocuklar daha önce bir iki merkezde daha çok vakit geçirirken şimdi bütün merkezlerden faydalanıyor. Bu modeli kullanmadan önce sevdiği arkadaşının oynadığı merkeze giden çocuk, artık bireysel davranıp kendi kararını kendisi verip merkezlerde başka arkadaşlarıyla oynuyor. Süreç içerisinde çocuklar arasındaki gruplaşmaları ve birbirini dışlama gibi davranışları görmemeye başladım. Başka arkadaş gruplarıyla oyun deneyimi yaşadktan sonra devamlı lider konumunda olan çocuğun diğer arkadaşının kurduğu plana dahil olduğunu ya da hiç lider olmayan bir çocuğun oyuna liderlik ettiğini gözlemledim".

c. Öz Düzenleme

Uygulayıcıların her ikisi de çocukların planlı bir süreç içerisinde dâhil edilerek, bağımsızlığı teşvik edildiği bu modeli kullandıklarında, süreç içerisinde öz düzenleme becerisinin nasıl gelişim gösterdiğini gözlemleyebildiklerini belirtmiştir. A, çocukların bir işe başlama ve bitirme konusundaki motivasyonlarının gelişimini şu sözlerle ifade etmiştir: "Zaman zaman çocukların oyunlarına katıldığında çocukların aslında çok az komutla ne yapacakları çerçeve belli olduğunda yavaş yavaş bunu nasıl sindirdiklerine ve amaçlarına ulaşmak için kendi kendilerini çok iyi güdülediklerine şahit oldum". V ise çocukların sınıf içinde aldıkları sorumlulukları yerine getirme ve hazzı erteleyebilme konusunda daha becerikli olduklarını gözlemlediğini belirtmiştir. "Merkezlerin kendi sınırlı alanları oldukları için sınıftaki karışıklık dizginlendi diyebilirim. Oyuncakları toplayacağımız zaman da aynı şekilde belirsizlikler olabiliyordu ama şu an her çocuk kendi merkezini topluyor. Okula gittiğim zaman benden erken gelmiş oluyor bazı çocuklar, önceden salonda koştururken artık masalarda beni bekliyorlar". Öz düzenleme becerisinin bileşenlerinden biri de çocuğun amaca yönelik odaklanmasını sağlayan çaba gerektiren kontrol becerisidir (Eisenberg ve Spinrad, 2004: 335). A'nın çocukların çaba gerektiren kontrol becerilerindeki gelişime ilişkin gözlemleri şöyledir: "Karar verdikleri şeyleri çizmeleriyle amaçlarını belli eden çocuklar merkezlere geçtikten sonra amaçlarına ulaşmak için çaba sarf etmeye başladılar. Gelişigüzel olan oyunları amaçlı ve sonuca giden bir hal aldı. Dramatik oyun merkezinde çok güzel diyaloglar, sanat merkezinde hava grafiği yapan bir çocuk, fen merkezinde kavram kartlarını gruplayan bir çocuk görmeye başladım. Bu beni de motive etti". Çocukların kendi yaptıkları planlar doğrultusunda davranışlarını düzenleyebilmeleri ve öğrenme yaşantılarındaki kontrollerini içselleştirmeleri özellikle kararların başkaları tarafından alındığı çocuklar için çok kolay değildir (Elkind, 1999'dan akt. Güler, 2007: 126). Her iki uygulayıcı da oyun planlama modeline karalama aşamasını da dâhil ettiklerinde çocukların planlarını çizerek ifade etmekte

başlangıçta zorlandıklarını belirtmiştir. V'nin çocukların çizimlerine ilişkin değerlendirmesi şu şekildedir: "Çizim konusunda fazlasıyla zorlandıklarını söyleyebilirim başlangıçta. Yaklaşık iki hafta kadar ya benzer resimleri yaptılar ya da merkezleriyle alakasızdı çizdikleri resimler. Sınıfım için kırılma süresi iki hafta oldu. Uygulayıcılar bu nedenle çocuklara öncelikle planlarını sözel olarak anlatmasını istediklerini, ardından sordukları sorular ile

Aşağıda çocukların oyun plan çizimlerine ilişkin birkaç örnek sunulmuştur.

ve



Sanat merkezi: Dışarı ziyareti



Dramatik Oyun Merkezi: Bebek bakımı ve akraba ziyareti

çocukların planlarını çizimlerini



Müzik merkezi: Konser sırasında

geliştirdiklerini ifade etmiştir. A, çizimlere ilişkin gelişimi şu cümlelerle ifade etmiştir: "Başta resim yapmak istemeyen çocukların resimleri bir ay içinde ciddi şekilde değişti, yapmak istedikleri şeylere benzemeye çalıştı. Çizimleri zaman geçtikçe gelişti, karmaşıklaştı. Ben de onlara yardım etmeye, yönlendirmeye, kendi resminin en güzel resim olduğuna inandırmaya çalıştım. Çizim konusunda isteksiz olan bir öğrencim bile artık her gün geldiğinde kendiliğinden kağıdını alıp masaya geçiyor, "öğretmenim ben bugün şunu yapacağım, bu yüzden şunu çizdim diyordu.".

d. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisinin, yetişkin denetimi ya da yönlendirmesi olmaksızın çocukların kendi kendilerine içselleştirdikleri bir beceriye dönüşmesi hedeflenmektedir. Bu anlamda, oyun planlama modelinin sınıf içindeki problemlerin çözümü konusunda çocuklara aktif rol oynayacakları fırsatlar sunduğu görülmüştür. Uygulayıcıların çocuklar arasında yaşanan problemlerin nasıl çözüme ulaştığına ilişkin gözlemleri şu şekildedir: V "Bir merkezde oyununu bitirdiğinde merkez değiştirebileceklerini söylemiştim çocuklara. Eğer bileklik mevcut değilse o bilekliğe sahip arkadaşlarıyla değiştirebileceklerini de eklemiştim. Değişim olayını yakın zamana kadar yapamamışlardı ama birkaç haftadır beraber gelip aralarında anlaştıklarını ve merkez değiştireceklerini söylüyorlar. Ben de anlaştılsa değiştirebileceklerini söylüyorum" A:"Bir merkezde işi bitince başka merkeze geçerken mandal değiştirmeyi unuttuyorlardı, arkadaşları hatırlatıyordu bu durumda. Gitmek istediği merkezde mandal olmayınca o merkezde oynayan arkadaşı "- birazdan işim bitecek o zaman gelebilirsin ya da işim bitince sana haber veririm" gibi tepkiler görmek çocukların arasındaki iletişimin güçlendiğine şahit olmak güzeldi". V: "Çocuklar hangi renk bilekliklerin hangi merkezlere ait olduklarını kavradıktan sonra direk bana şikâyet etmek yerine birbirlerini uyararak merkez ihlallerinin önüne geçmeye başladılar".

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi eğitimi alan yazınında eğitim felsefeleri ve kapsamı ile çocukların gelişimsel olarak desteklenmesi ortak amacını güden çeşitli eğitim modelleri yer almaktadır. Bu eğitim modelleri kullanılarak çocukların kazanımlarının artırılması yoluyla okul öncesi eğitimin niteliğini geliştirmeyi hedefleyen pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir (Eratay, 2011: 11; Pekdoğan, 2012: 237; Toran ve Temel, 2014: 223; Beken, 2009: 103; Erben, 2005: 82; Koçyiğit, 2008: 512; Bekman, Aksu Koç ve Erguvanlı Taylan, 2012: 48). Örneğin; Bekman ve ark. (2012) tarafından okulöncesi çağında farklı anadillere sahip ve elverişsiz ortamlardan gelen nüfusa yönelik bir ihtiyaç saptaması çalışması sonucunda hazırlanan "Yaz Anaokulu Modeli" yoluyla, çocukların okuryazarlık-öncesi, matematik-öncesi ve Türkçe dil becerilerini geliştirmek hedeflenirken, öğrenme etkinlikleri projelere dayanan "Regio Emmila" modelinde ise çocukların problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır (Nutbrown ve Abbott, 2001:1). Bu çalışmada ise,

Vygotsky'nin sosyokültürel yaklaşımı zihinsel gelişim kuramı temel alınarak geliştirilen "oyun planlama modeli" uygulanmıştır. Çocukların serbest oyun zamanında öğrenme merkezlerindeki oyunlarının işleyişi bu model ile yeniden düzenlenmiştir. Türkçe alan yazında, oyun planlama modeli ile ilgili iki çalışma yer almaktadır. Kalkan (2016) çalışmasında Vygotsky'nin sosyo kültürel kuramı çerçevesinde bir eğitim programı hazırlamış ve oyun planlama modeli üzerine örnek uygulamalar sunmuştur. Araştırma sonucunda, bu eğitim programına katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların serbest oyun etkinliklerine daha aktif katıldıkları belirlenmiş ve çocuklarla kurdukları etkileşimin niteliğinin arttığı saptanmıştır. Güler (2007) ise, oyun planlama modelini tanıtarak, kuramsal boyutu ve çocuğun gelişimine olan katkılarını açıkladığı çalışmasında çocukların özellikle okuma yazmaya hazırlık becerilerinin desteklenmesinde bu modelin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu araştırma sonucunda, bu bilgi ile örtüşen bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin süreci değerlendirmelerinin ardından elde edilen bulgular, bu modelin çocukların okuma yazma becerilerine temel oluşturan konuşma ve dinleme, güven ve bağımsız davranış geliştirme, öz düzenleme ve problem çözme becerilerine olumlu katkısının olduğunu ortaya koymuştur.

Uygulayıcıların her ikisi de oyun planlama modelinin kullanıldığı serbest oyun zamanı sırasında çocukların konuşma ve dinleme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Konuşma ve dinleme becerileri; okul öncesi eğitimi programında ilkökula hazırlıkta temel olan beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2013: 46). Bu beceriler çocukların hem okuma yazma öğrenmelerini doğrudan etkilemekte hem de çevreleriyle iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Çocukların çevresindeki yetişkinlerin iyi bir dinleyici modeli olması, çocuğa hikâyeler anlatması, çocuk soru sorduğunda özenle yanıtlanması çocuğun dinleme becerisini geliştirirken; çocuğun kendini ifade etme ve duygularını anlatma fırsatı bulması konuşma becerisinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Toplumsal ilişkilerin büyük bir kısmı konuşma ve dinleme becerilerine dayanmaktadır (Melanlıoğlu, 2012: 66). Çocukların bir arada oynadıkları, sosyal paylaşımların ve etkileşimin oldukça fazla olduğu bir zaman dilimi olma özelliği ile serbest oyun zamanı, bu becerilerinin desteklenmesinde önemli fırsatlar sunmaktadır. Tuğrul'a göre (2009). Serbest oyun zamanında, aynı çocukların sürekli birbirleri ile oynaması, sürekli aynı materyalle oynaması kadar tehlikelidir. Her çocuğun farklı aileleri, farklı tutumları, ilgileri ve zevkleri vardır, bu nedenle her çocuk bir diğeri için farklı bir deneyim sunmaktadır. Başka bir deyişle, her çocuk, bir diğeri için farklı bir problem durumu yaratmaktadır. Oyun planlama modeli ile çocuklara farklı çocuklarla farklı oyunlar oynama fırsatı sunan bir ortam yaratılmıştır.

Yaşamın ilk yıllarında çocukta özgüven ailesinin ona verdiği mesajlar doğrultusunda gelişmektedir. Ardından çocuğun okula başlamasıyla öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkileri de özgüvenini etkileyen faktörler arasına girmektedir (Özbey, 2004'den aktaran Günalp, 2007: 1). Öz güvenin gelişmesi, çocuğun bağımsız davranma, kendi başına bir işe başlama ve bitirme, bir işte sorumluluk alma gibi davranışlar göstermede daha motive olmasını sağlamaktadır. Çocukta özgüven ve buna bağlı olarak bağımsız davranma becerisinin gelişmesi, yetişkinin tutum ve davranışlarıyla oldukça ilişkilidir. Otoriter, baskıcı, aşırı koruyucu, ilgisiz ya da mükemmeliyetçi olma, çocukların özgüvenleri ve bağımsız davranma becerilerini engelleyen tutumlardır (Baumrind, 1966: 890). Bodrova ve Leong'a göre (2010), çocuklarla güven verici ve destekleyici bir ilişki kurmayı başaran bir yetişkin, çocukların yapabildikleri/yapamadıkları şeyleri keşfedip kendilerini geliştirme konusunda motive edici bir kaynak olmaktadır. Sınıflarında oyun planlama modelini kullanan uygulayıcılar, çocukların devamlı lider konumunda olma ya da devamlı lideri izleme gibi davranışlardan uzaklaştıklarını, kendi başına karar verme, bir işe başlama ve bitirme sorumluluğu alma gibi davranışlarının geliştiğini ifade etmiştir. Oyun planlama modelinde kullanılan araçların (örn. mandallar, bileklikler) iki fonksiyonu vardır. Çocukların karşılaştıkları problemi çözmelerine yardımcı olmak ve daha önceleri sürekli yetişkin kontrolünün devrede olduğu durumlarda bağımsız davranmalarını sağlamaktır.

Vygotsky'e göre (1978) oyun, çocuğun gelişiminin kaynağı olarak görev yapmakta ve ona potansiyel bir gelişim alanı yaratmaktadır. Çocuklar oyun yoluyla sosyal ve duygusal becerilerin yanında öz düzenleme becerisini de geliştirmektedir. Öz düzenleme becerisi, çocuğun çevresiyle sağlıklı bir ilişki kurabilmek için gözlem yapmasına ve davranışlarını kontrol etmesine yardımcı olan dikkat, davranış ve duygulardan oluşan birçok birbiri ile ilişkili beceriden oluşmaktadır (Shields ve Cicchetti, 1998: 382; Wills, Walker, Mendoza ve AINETTE, 2006: 266). Uygulayıcıların her ikisi de oyun planlama modelinin kullanıldığı serbest oyun zamanlarında, çocukların amaca daha iyi odaklandıklarını, sabırla bekleme ve sorumluluk duyma becerisini geliştirdiklerini ifade etmiştir. Çocuklar süreçte, birbirlerini ve kendilerini kontrol etme becerilerini geliştirme fırsatı bulmuştur. Çocuklarda bu becerilerin gelişimi, öğretmenlerin kendilerini sınıf içinde devamlı kontrol mekanizması olarak görmesini de engellemektedir. Kendi kendilerine problem çözmek için fırsat sunulduğunda çocuklar, sınıf içinde karşılaşılan sorunlarda, oyun içinde çözülmesi gereken durumlarda ve sınıf kurallarına uyulması konusunda tutum ve davranışlarında adaletli birer problem çözücü olmayı öğrenmektedir (Goffin & Tull, 1993'den aktaran Oğuz ve Köksal Akyol, 2015: 107). Uygulayıcıların görüşlerinden elde edilen bulgular da bu bilgiyle paralellik göstermektedir. Çocuklar

kurallar konusunda birbirlerini uyarmış ve merkez seçimi ile ilgili bir çakışma durumunda çözüm üretebilmiştir.

Çocukların becerilerini serbest oyun zamanında oyun planlama modeli kullanarak geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarından hareketle; öğretmenlere serbest oyun zamanında oyun planlama modelini kullanmaları önerilebilir. Serbest oyun zamanı sırasında, çocukların yaptıkları planlardaki gelişimin ayrıntılı olarak incelendiği ve ailelerin sürece dâhil edildikleri yeni araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- BASSOK, Daphna, LATHAM, Scott & ROEM, Anna (2016). "Is Kindergarten The New First Grade?" *AERA Open Journal*, 1 (4), s. 1-31.
- BAUMRIND, Diana (1966). "Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior", *Child Development*, 37(4), s.887-907.
- BEKEN, Selver (2009). *Montessori Yöntemi Etkinliklerinin 5-6 Yaş Çocuklarının El Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BEKMAN, Sevdâ, AKSU KOÇ, Ayhan ve ERGUVANLI TAYLAN, Eser (2012). "Altı Yaşındaki Çocuklara Yönelik Bir Müdahale Programının Etkisi: Bir Yaz Okulu Modeli". *Türk Psikoloji Dergisi*, 27 (70), s. 48-60
- BERG, Bruce L. (2001). *Qualitative Research Methods For The Social Sciences*, Allyn & Bacon
- BEYHAN, Adem (2013). "Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması", *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*,1 (2), s. 65-89.
- BODROVA, Elana, & LEONG, Deborah (2010). *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı* (G. Haktanır, Yay. Haz.; T. Güler, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan, Çev.). Ankara: Anı Yayınevi.
- BROCK, Avril, DODDS, Sylvia, JARVIS, Pam & OLUSOGA, Yinka (2013). *Perspectives on Play. Learning for Life*. New York: Pearson Education Limited.
- CALHOUN, Emily (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 59 (6), 18-24.
- CRESWELL, John (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CRESWELL, John (2013). *Nitel, Nitel ve Karma Yöntem Yaklaşımları, Araştırma Deseni*, Çeviri Ed., Selçuk Beşir Demir, Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- EISENBERG, Nancy & SPINRAD, Tracy (2004). "Emotion-Related Regulation: Sharpening The Definition", *Child Development*, 75(2), 334-339.
- ELKIND, David (1999). *Çocuk ve Toplum. Gelişim ve Eğitim Üzerine Denemeler*. Yayıncı: Onur, B, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü ve Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 3.
- ERATAY, Emine(2011). "Montessori Yönteminin Etkliliği". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*.1(1). 11-19.
- ERBEN, Sayime (2005). *Montessori Materyallerinin Zihin Engelli ve İhtime Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERTÜRK KARA, Gözde ve GÖZCÜ, Sunay (2015). "Okula Hazır Olma Konusunda Öğretmen Ve Aile Görüşleri: Bir Olgu Bilim Çalışması", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), s. 391-408.
- ERTÜRK, Gözde (2013). *Öğretmen Çocuk Etkileşimi ile Çocukların Öz düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- FERRANCE, Eileen (2000). *Action Research. Themes in Education*. USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- GAO, Helen (2005, Nisan 11). Kindergarten or "kindergind"? School getting tougher for kids. *Union-Tribune San Diego*. <http://legacy.utsandiego.com/news/education/20050411-9999-1n11kinder.html> adresinden 15.02.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- GAY, Lorraine (1987). *Educational Research. Competencies for Analysis And Application* (3th Ed). Columbus: Merrill Publishing Company.
- GÜNALP, Ayşe (2007). *Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜLER, Tülin (2007). Erken Çocukluk Döneminde "Oyun Planlama" Modeli, *Eğitim ve Bilim*, 32 (143), 117-128.
- HOORN, Judith Van, NOUROT, Patricia Monighan, SCALES, Barbara & ALWARD, Keith Rodriguez (2007). *Play at The Center of the Curriculum. Looking at Play through Teachers' Eyes* (1-25). New Jersey: Pearson Education Inc.
- JOHNSON, James, CHRISTIE, James & YAWKEY, Thomas (1999). *Play and Early Childhood Development. Play and Education* (pp. 313-337). New York: Addison Wesley Longman.
- JUSTUS SLUSS, Dorothy (2005). *Supporting Play Birth through Age Eight. Supporting Play in Kindergarten Classrooms* (pp 197-235). Canada: Thomson Delmar Learning.
- KALKAN, Elif (2016). *Kültürel-Tarihsel Kurama Dayanan Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Çocuk Etkileşimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARASAR, Niyazi (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KOÇYİĞİT, Sezai ve KAYILI, Gökhan (2008). "Montessori Eğitimi Alan Ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması", *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 20.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MELANLIOĞLU, Deniz (2012). "Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü". *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), s. 65-77.
- NUTBROWN, Cathy & ABBOTT, Lesley (2001). *Experiencing Reggio Emilia: Implications for Preschool Provision*. Buckingham. UK: Open University Press
- OĞUZ, Vuslat ve KÖKSAL AKYOL, Aysel (2015). "Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (1), s. 105-122.
- OLFMAN, Shama (2003). All work and no play. How educational reforms are harming our preschoolers. Westport, CR, Praeger.
- ORENSTEIN, Peggy (2009, Nisan 29). Kindergarten cram. The New York Times http://www.nytimes.com/2009/05/03/magazine/03wwln-lede-t.html?_r=0 adresinden 11.02.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- ÖZBEY, Çetin (2004). Çocuk sorunlarına yapıcı çözümler, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- PEKDOĞAN, Serpil (2012). "Reggio Emilia Yaklaşımı Üzerine Bir Çalışma", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 237-246.
- SHIELDS, Ann & CICHETTI, Dante (1998). "Reactive Aggression Among Maltreated Children: The Contributions Of Attention And Emotion Dysregulation", *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), s. 381-395.
- TEDMEM (2016). Anaokulları İlkokul 1.sınıflara mı dönüştü? <http://www.tedmem.org/mem-notlari/anaokullari-ilkokul-birinci-siniflara-mi-donustu> adresinden 27.02.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- TORAN, Mehmet ve TEMEL, Fulya (2014). "Montessori Yaklaşımın Çocukların Kavram Edinimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi", *İlköğretim Online Dergisi*.13(1), s. 223-234.
- TUĞRUL, Belma (2009). *Çocukta Oyun Gelişimi*. Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Ders Notları.
- TUĞRUL, Belma (2014). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim III Çocukta Oyun Gelişimi. Oyunun Gücü*. Ankara: Hedef Yayınları.
- TYRE, Peg (2006, Eylül 10). The new first grade: Too much too soon. Newsweek. <http://www.newsweek.com/new-first-grade-too-much-too-soon-109667> adresinden 11.02.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND (2007). *Education for All Global Monitoring Report. Strong Foundations*. Paris, France.
- DE VISE, Daniel (2007, Mayıs 23). More work, less play in kindergarten. The Washington Post. <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/05/22/AR2007052201696.html> adresinden 17.02.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- VYGOTSKY, Lev (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- WILLS, Thomas, WALKER, Carmella, MENDOZA, Don & AINETTE, Michael (2006). "Behavioral and Emotional Self-Control: Relations to Substance Use in Samples of Middle And High School Students", *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 265- 278.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık