



DOI: 10.18039/ajesi.824261

Views of 48-60-Month-Old Children on Play in Preschool and Play Deprivation¹

Nihan FEYMAN GÖK², Gonca ULUDAĞ³, Belma TUĞRUL⁴

Date Submitted: 10.11.2020 Date Accepted: 10.05.2021

Type: Research Article

Abstract

Play is one of the essential needs of children. Play deprivation is defined as the neglect that children experience due to not being able to meet their play needs on time and sufficiently, which is the basis of their lifelong development as psychological, cognitive, and physically healthy individuals. This study aims to determine the views of 48-60 month-old children on play in preschool and the play deprivation situation in preschool according to these views. This study is basic qualitative research. Thirty children of 48-60 months of age who attend an independent preschool affiliated to the Ministry of National Education in a central district in Ankara in the 2019-2020 academic year and whose families are at a medium socioeconomic level were included in the study. The semi-structured interview form prepared by the researchers was used as the data collection tool. The interviews were conducted face-to-face with each child, and the content analysis technique was used to analyze the data. As a result of the study, it was determined that the children thought that permission was required to play in preschool, play in preschool can be forbidden, and they can mostly ask for help from an adult in case playing was forbidden at preschool. The children's statement that there would be no time for having a class or performing activities if play increased was among the remarkable findings. In line with the findings, various suggestions were made regarding the quality of play in preschools. The results are thought to be important in reviewing and re-evaluating early childhood education policies, cultural perspectives towards play, and the place of play in preschool.

Keywords: early childhood education, play, play deprivation, preschool

Cite: Feyman Gök, N., Uludağ, G. & Tuğrul, B. (2021). Views of 48-60 month-old children on play in preschool and play deprivation. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 549-571. <https://doi.org/10.18039/ajesi.824261>



¹ This study was presented as an oral presentation at the World Children Conference, on 23-25 October, 2020.

² (Corresponding author) Assist. Prof. Dr., Çankırı Karatekin University, Faculty of Health Sciences, Child Development Department, Turkey, nihanfeyman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0838-6791>

³ Assist. Prof. Dr., Giresun University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, Turkey, drgoncaludag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5665-9363>

⁴ Prof. Dr., İstanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, Turkey, belmatugrul@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0002-4487-4514>



DOI: 10.18039/ajesi.824261

48-60 Aylık Çocukların Anaokulundaki Oyuna İlişkin Görüşleri ve Oyun Yoksunluğu¹

Nihan FEYMAN GÖK², Gonca ULUDAĞ³, Belma TUĞRUL⁴

Gönderim Tarihi: 10.11.2020

Kabul Tarihi: 10.05.2021

Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Oyun, çocuklar için vazgeçilmez gereksinimlerden biridir. Oyun yoksunluğu ise, çocukların yaşam boyu ruhsal, zihinsel ve fiziksel yönden sağlıklı bir birey olarak gelişmelerinin temeli olan oyun gereksinimlerinin zamanında ve yeterince karşılanamaması sonucu yaşadıkları ihmal durumu olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada, anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuldaki oyuna ilişkin görüşlerini ve bu görüşler doğrultusunda anaokulundaki oyun yoksunluğu durumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu çalışma, bir temel nitel araştırmadır. Çalışmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Ankara ilinde merkez bir ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokuluna devam eden, aileleri orta sosyoekonomik düzeyde olan 48-60 aylık otuz çocuk yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, her çocukla yüz yüze gerçekleştirilmiş olup, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların okulda oynamak için izin almak gerektiğini, okulda oyun oynamanın engellenebileceğini ve okulda oyunun yasaklanması durumunda çoğunlukla bir yetişkinden yardım istenebileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Çocukların okulda oyun süresi artarsa "ders ya da etkinlik" yapmaya süre kalmayacağını belirtmeleri dikkat çeken önemli bulgular arasındadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, anaokulunda oyunun niteliğine ilişkin çeşitli öneriler getirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarının, erken çocukluk eğitimi politikalarının, oyuna yönelik kültürel bakış açısının ve anaokulunda oyunun yerinin gözden geçirilmesi ve yeniden değerlendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: anaokulu, erken çocukluk eğitimi, oyun, oyun yoksunluğu

Atf: Feyman Gök, N., Uludağ, G. ve Tuğrul, B. (2021). 48-60 aylık çocukların anaokulundaki oyuna ilişkin görüşleri ve oyun yoksunluğu. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 549-571. <https://doi.org/10.18039/ajesi.824261>

¹ Bu çalışma 23-25 Ekim 2020 tarihleri arasında Dünya Çocuk Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, nihanfeyman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0838-6791>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, drgoncaludag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5665-9363>

⁴ Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, belmatugrul@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0002-4487-4514>

Giriş

Çocuklar doğdukları andan itibaren dünyayı oyun yoluyla anlama konusunda muhteşem bir potansiyele sahiptirler. Son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar bebeklerin ve çocukların oyun deneyimleriyle etraflarındakileri öğrendiklerini, onlarla bağlantı kurarak etkileşimde olduklarını göstermektedir (The Lego Foundation, 2017). Çocukların oyun etkinlikleri yaşa, bağlama, kültüre göre değişiklik göstermekte, buna bağlı olarak gelişen beceriler de farklılaşmakta ve karmaşık hale gelmektedir. Bu becerilerin temeli bebeklik döneminden itibaren atılmakta ve zengin oyun deneyimleri ile desteklenip geliştirilmektedir.

Oyun, yaşam boyu gerçekleşen bir etkinliktir. Antik Yunan filozoflarından Platon “Bir insanla bir saat oyun oynayarak, onun hakkında, onunla bir yıl konuşarak keşfedebileceğinizden daha çok şey keşfedebilirsiniz” sözüyle oyunun önemini açıklamıştır. Oyun hakkında elde edilen sonraki bilgilerin tümü ise bu temel üzerine inşa edilmiştir.

Oyunu tanımlamak oldukça zordur. Oyunu tanımlamak için bir tanım listesi yapmak mümkün olsa da oyunun kapsamı bu listelemenin ötesindedir. Burada Eberle'nin (2014) gül tanımına değinmek yerinde olacaktır. Gülü tanımlarken “gül güzel kokar” denebilir. Ancak nasıl ki gülün tanımını yapmak, gülü nasıl algıladığımızı ve güle nasıl tepki verdiğimizizi bilmek demek değilse; oyunu tanımlamak da böyledir. Çünkü oyun sözlük anlamıyla tanımlanmaya duyarlı değildir (Eberle, 2014). Bir başka ifadeyle oyunu listeleterek tanımlamak bir tuval üzerindeki fırçaları saymak gibidir. Nitel bir göreve nicel bir yaklaşım getirmek esas odağı kaçırmak anlamına gelebilir.

Oyunu tanımlamanın zorluğu ve hatta gerekli olup olmadığı tartışması bir yana, alanyazında oyunun sayısız yararından söz edilmektedir (Berk, 1994; Bento ve Dias, 2017; Ginsburg, 2007; Whitebread ve diğerleri, 2017). Oyunun çocuklarda dikkat, öz düzenleme, problem çözme, yaratıcılık, dil gelişimi, sosyal ve duygusal beceriler ile yaşam becerilerine önemli katkıları olduğu bilinmektedir (Anderson McNamee ve Bailey, 2010; Bodrova ve Leong, 2012; Diamond ve Lee, 2011). Bununla birlikte oyun çocuğun dünyayı anlamasına, çeşitli rolleri deneyimlemesine, hayal gücünü kullanmasına, öz güven duygusunun gelişmesine, yeni kelimeler öğrenmesine ve öğrendiği kelimeleri kullanmasına, karar verme becerisinin gelişmesine ve fiziksel hareketine olanak sağlamaktadır (Anderson McNamee ve Bailey, 2010). Başka bir ifadeyle oyun, -çocuğun iyi olma halini- sağlayabilmek için de gereklidir (Ginsburg, 2007). Oyunun çocuklar için duygusal ve davranışsal açıdan, sosyal açılarından ve fiziksel açıdan yararları (Goldstein, 2012, s. 6) Tablo 1’de sunulmaktadır:

Tablo 1

Oyunun Yararları

Oyunun yararları	
Duygusal ve davranışsal açıdan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oyun korku, kaygı, stres ve sinirliliği azaltır. ▪ Oyun eğlencelidir, öz güveni geliştirir. ▪ Duygusal esnekliği ve açıklığı geliştirir. ▪ Sakinliği ve dayanıklılığı artırır. ▪ Uyum yeteneğini ve ani gelişen durumlarla başa çıkma becerisini geliştirir. ▪ Üzüntüyü azaltır.

Tablo 1*(Devam)*

Sosyal açıdan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatiyi, şefkati ve paylaşmayı artırır. ▪ Seçenekler ve seçimler oluşturur. ▪ Dışlamak yerine dahil etmeye dayalı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olur. ▪ Sözel olmayan becerileri geliştirir. ▪ İlgii ve dikkati artırır.
Fiziksel açıdan	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yarattığı pozitif duygular bağışıklığı güçlendirir, endokrin ve kardiyovasküler sistemlerin etkinliğini artırır. ▪ Stresi, yorgunluğu ve depresyonu azaltır. ▪ Hareket etme sıklığını, çevikliği, koordinasyonu, dengeyi ve esnekliği artırır. ▪ İnce ve kaba motor becerileri geliştirir.

Oyunun çocuğun öğrenme sürecindeki faydalarını destekleyen çok sayıda çalışma mevcuttur. Singer ve diğerleri (2006) “oyun eşittir öğrenme” sözüyle oyunun güçlü bir öğretim aracı olduğunu vurgulamışlardır. Pramling Samuelsson ve Johansson (2006) oyun temelli öğrenmeye dikkat çekmiş; Bulunuz (2012) ise oyunu cazip bir eğitim aracı olarak tanımlamıştır. Oyunun öğrenme sürecindeki bu önemli rolüne rağmen oyun nadiren bir öğretim stratejisi olarak kabul edilmektedir. Çünkü oyun, çocuk tarafından başlatılan bir etkinliktir (Bredenkamp, 2013). Çocuklar kendi icat ettikleri oyunları ya da saklambaç gibi geleneksel oyunları oynarken oyundaki rolleri paylaşırlar ve oyunun sınırlarının ne olduğu konusunda kendi kurallarını oluştururlar. Bu yolla Piaget’in bir ilişkiye karşılıklı olarak tarafların katkı ve değer sunması olarak bilinen karşılıklı saygı (mutual respect) olarak tanımladığı kavramı öğrenirler. Karşılıklı saygı, bir çocuk kural koyduğunda diğer çocuğun buna uyması anlamına gelir. Daha sonra kural koyan çocuk da başka bir çocuk tarafından konulan kurallara uymalıdır. Karşılıklı saygı duygusu ancak çocukların başlattığı oyunlarda gelişmektedir ve bu nedenle bu kadar önemlidir.

Oyun Yoksunluğu

Oyun, çocuğun doğuştan sahip olduğu ve büyüme gelişme sürecinde giderek farklılaşarak değişime uğrayan yaşamsal donanımdır. Goldstein (2012) oyunu “çocukların kendi dünyalarını ve başkalarının dünyasını deneyimledikleri bir merceğe” olarak ifade etmektedir. Bu ifadeyi ve oyuna ilişkin alanyazında belirtilen çok sayıda yarar göz önünde bulundurursak oyunun çocuklar için temel bir gereksinim olduğu fikri kaçınılmazdır. Ancak Goldstein (2012) çocuklar için sayısız faydasına rağmen günümüzde günlük yaşam içinde oyuna ayrılan sürenin ciddi ölçüde azaldığını, çocukların önceki nesillere kıyasla oyuna daha az teşvik edildiğini belirtmekte; bunun nedenlerinin ise aile yapılarındaki değişiklikler, daha aceleci bir yaşam tarzı, akademik ve akademik öğrenmeyi destekleyen/zenginleştiren etkinliklere (enrichment activities) artan ilgi olduğuna değinmektedir. Burada önemle vurgulamak istediğimiz, sevgi, güven, bakım, beslenme gibi temel gereksinimlerin yoksunluğunda gelişimsel sorunlar ortaya çıkacağı gibi, çocuğun yaşamında bir temel gereksinim olarak yer alan oyun ihtiyacının karşılanmamasının da çocuğun gelişimini olumsuz etkileyeceğidir.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren, açık hava oyun alanlarının ve oyun parklarının kullanımının azalmaya başladığı ve aktif olarak oynanan oyunların yerini pasif

şekilde oturularak oynanan dijital oyunların almaya başladığı bilinmektedir. Ayrıca tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisinde kaynaklanan kısıtlama tedbirleri nedeniyle çocuklar çok uzun süre ev ortamında kalmakta, açık hava oyun alanlarına ve parklara erişimi engellenmektedir. Brown (2014) son 50 yıldır büyük bir hızla güvenli ve yetişkin denetimi olmadan oynanan serbest oyunun süresinin azaldığının rapor edildiğini; Hirsh Pasek ve diğerleri (2009) günümüzde çocuk tarafından başlatılan oyunlara verilen önemin giderek azalmakta olduğunu ve oyunun çocukların hayatından çıkmaya başladığını belirtmişlerdir. Elkind (2008), televizyon ve dijital medya, okuryazarlık ve matematik gibi eğitimlerin doğrudan öğretimle yapılması, güvenli oyun alanlarının yetersizliği, çocukların çeşitli kurslara devam etmeleri nedeniyle zamanlarının olmaması gibi pek çok unsurun oyunu tehdit ettiğine değinmiştir. Sluss (2011) ise günümüzde oyuna değer verilmediğini ve oyunun artık sadece dört harfli bir kelimedenden ibaret olduğunu ifade ederek durumun ciddiyetine dikkat çekmiştir (Akt. Lauer, 2011). Ayrıca sokakta oynanan oyunun süresi de azalmaktadır (Children's Play Council, 2002). Durmuşoğlu Saltalı (2021) Covid-19 pandemisi ile birlikte açık havada oyun oynayamamalarının çocuklar açısından gelişimsel bir risk faktörü olduğuna değinmiştir. Iqbal ve Tayyap (2020) evdeki fiziksel aktivite alanının sınırlı olması ve açık havada oyun oynanamamasının Covid-19 pandemisinde çocuklar açısından endişe verici olduğuna değinmişlerdir. Diğer taraftan Covid-19 pandemisinde evde çocuk-ebeveyn etkileşiminin arttığı da bilinen bir gerçektir. Başaran ve Aksoy (2020) tarafından 0-16 yaş çocuğuna sahip ebeveynlerle yapılan çalışmada ebeveynler, Covid-19 pandemisinde çocuklarıyla daha fazla oyun oynadıklarını ve buna bağlı etkileşimlerinin arttığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte günümüzde her yaşta çocuk teknolojiye maruz kalmakta ve teknolojiyi kullanmak çocukları fiziksel olarak pasif kılmaktadır (Anderson McNamee ve Bailey, 2010). Covid-19 pandemi süreci de çocukların teknoloji bağımlılığını artırmıştır (Başaran ve Aksoy, 2020). Tüm bunların yanı sıra Göncü (2019), okul öncesi eğitim kurumlarında da oyunun teşvik edilmediğine dikkat çekmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların yaşadığı oyun yoksunluğunun artışına işaret edilmektedir (Hughes, 2003; Pellegrini, 2005). Peki oyun yoksunluğu nedir?

Çocukluk çağındaki oyun yoksunluğu (play deprivation) kavramı, ünlü oyun araştırmacısı, psikiyatrist ve Ulusal Oyun Enstitüsü (The National Institute for Play) Kurucusu Dr. Stuart Brown tarafından ortaya konulmuştur. Uzun süre hayvan oyunlarını da gözlemleyen Brown (The National Institute for Play, 2021), oyun yoksunluğunu "bizi insan yapan şeylerin kaybı" olarak nitelendirmiştir (Brown, 2009). Hughes (2003) ise oyun yoksunluğunu, "çocukların oyun oynamayarak gelişimsel açıdan gerekli deneyimlerden mahrum kalması" şeklinde tanımlamıştır. Brown (2009) kısıtlı oyun deneyiminin depresyona, düşmanlık duygularına, saldırganlığa yol açabileceğini ve oyunun eğlenceden çok daha fazlası olduğunu belirtmiştir. Alanyazından yola çıkılarak bu çalışmada oyun yoksunluğu, araştırmacılar tarafından "çocukların kendilerinden kaynaklanmayan çevresel yoksunluklar nedeniyle serbest oyun oynama deneyimlerinden ve oyun haklarından mahrum kalması", bir başka ifadeyle "çocukların yaşam boyu ruhsal, zihinsel ve fiziksel yönden sağlıklı bir birey olarak gelişmelerine temel teşkil edecek oyun gereksinimlerinin zamanında ve yeterince karşılanamaması durumuyla yüz yüze kaldıkları ihmal durumu" olarak tanımlanmıştır. Hughes (2003) oyun yoksunluğunun biyolojik ve sosyal olarak engelliliğe yol açabileceğine dikkat çekmektedir. Aşağıda oyunun bir hak oluşu, öğretici/geliştirici/iyileştirici yanı ile oyun yoksunluğu ilişkisine ve oyun yoksunluğunun nedenleri ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Oyun bir haktır. Oyun yoksunluğuna ilişkin bilinmesi gereken hususlardan biri çocuğun oyunun hakkının varlığıdır. Çünkü oyun her şeyden önce bir haktır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31. maddesi çocuğun dinlenme, oynama, yaşlarına uygun etkinliklerde

bulunma, kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanımlamakta olup, taraf devletlerin çocukların bu hakkına saygı duyması ve oyun için uygun fırsatlar sağlaması gerekmektedir (Convention on the Rights of the Child, 1989). Buna göre çocuğun oyun oynamaktan mahrum kalması ve dolayısıyla oyun yoksunluğu, çocuğun oyun hakkının engellenmesi olarak ifade edilebilir.

Oyun; öğretici, geliştirici ve iyileştiricidir. Kendiliğinden gelişen oyunun “zaman kaybı” olduğu fikrinin yaygınlaşması da “oyun yoksunluğu” olarak bilinen olumsuz duruma neden olmaktadır. Oyun yoksunluğuna neden olan diğer faktörler ise yetersiz ve güvenli olmayan açık alanlar ve ekipmanlar, takip edilen düzenli spor etkinlikleri ve belirli rutinler, teknoloji, şiddet ve istismar içeren çocukluk ve okul müfredatından oyunun elenmesi olarak sıralanabilir. İnsan türü yaşamına oyunla derinden canlılık katmakta, oyun insanın varlığını sürdürmesini sağlamaktadır. Bu fırsatların mahrumiyeti ise “iyi bir yaşamın hasadını kaçırmak” olarak tanımlanabilir (Brown, 2014). Benzer şekilde Tuğrul da (2017) oyunun geliştirici ve öğretici yönünün yanı sıra insana sağlıklı bir ruh hali sağlayan iyileştirici yönüne dikkat çekmektedir. Ünlü oyun bilgini Joe L. Frost (2010) Çocuk Oyunlarının Tarihi ve Oyun Ortamı adlı kitabında yirminci yüzyılın sonları ve yirmi birinci yüzyılın başlarında oyunun küçülmesini, değişmesini, kayboluşunu anlatmaktadır. Kitapta bu durum toplumsal refahı tehdit eden ve birçok kuşağı etkileyecek olan bir kriz olarak tanımlanmaktadır.

Oyun yoksunluğuna neden olan durumların bazıları şu şekilde sıralanabilir: Oyun yoksunluğuna neden olan dezavantajlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir: (1) oyun ortamlarının yetersiz ve güvensiz oluşu, (2) eğitim sistemi içinde özellikle okulların akademik başarıyı üstünlük olarak görmesi ve yapılandırılmış etkinliklere ağırlık verilmesi, (3) gelişim, öğrenme ve oyun arasındaki bağlamın yeterince anlaşılabilmesi nedeniyle oyunun önemsenmemesi, (4) savaş, deprem, açlık, salgın hastalıklar ve kronik hastalıklar gibi olumsuz yaşam koşullarından kaynaklanan öncelikler, (5) teknoloji alanındaki gelişmelerin neticesinde ortaya çıkan yeni nesil oyun türlerinin ve dijitalin popülerliğinin çocukların serbest oyun oynama gereksinimini gölgede bırakması, (6) yetişkinlerin oyuna yönelik olumsuz algısı. Bu dezavantajlar, çocukların kendilerinin neden olmadığı, onlardan bağımsız olarak çevresel koşullardan, sosyolojik ilgi ve eğilimlerden kaynaklanan durumlardır. Gray'e (2020) göre ise oyun yoksunluğunun birincil nedeni çocukların oyun oynayacak zaman bulamamalarıdır. Gray ayrıca insanların çoğunun çocukların dışarıya çıkmalarının güvenli olmadığını düşündüğüne ve tehlikelerin abartıldığına, Covid-19 pandemisiyle birlikte çocukların oyun oynamalarına ilişkin çeşitli engellerin ortaya çıktığına değinmektedir. Whitebread ve diğerleri de (2012) yoksulluğun ve kentsel yaşamın stresli ebeveynliğe; doğal ve açık ortamlara erişim zorluğunun da yoksunluğa yol açabileceğini belirtmektedir. Bunun aksine Brown (2012) yoksulluğun, oyun yoksunluğuna neden olmadığını belirtmiş; 2009 yılında yaptığı bir araştırmayla Avrupa'da maddi yoksulluğun en çok yaşandığı yerler olan Romanların yerleşim bölgelerindeki çocukların oyundan mahrum olmadıklarını, oyunlarının son derece sosyal ve yaratıcı olduğunu, ayrıca bu çocukların karşılaşılabilecek en mutlu çocuklardan olduğunu ifade etmiştir.

Oyun yoksunluğunun çeşitli sonuçları vardır. Yaşamın ilk on yılında sürekli olarak orta ya da şiddetli oyun yoksunluğu yaşayan çocuklarda erken çocukluk gelişiminin zayıf olduğu ve bu iki durumun birbiriyle bağlantılı olduğu bilinmektedir (Brown ve Vaughan, 2010). Yapılan çalışmalar, oyun zamanının kısıtlanmasının ya da ortadan kaldırılmasının çocukların fiziksel gelişimlerinde aksamalara ve öğrenme potansiyellerinin azalmasına sebep olabileceğini gözler önüne sermiştir (Trawick Swith, 2014). Çocuklarda saldırganlık, obezitede artış, şiddetli suçlarda artış, iletişim ve problem çözme becerileri ile sosyal becerilerde azalma da oyun

yoksunluğu belirtileridir (Lauer, 2011). Yapılan çalışmalar oyunun beyin gelişimi için gerekli olduğunu ve oyun yoksunluğunun beyin gelişimini olumsuz etkileyeceğini ortaya koymuştur (Byres, 1998; Lauer, 2011). Oyun yoksunluğunun erken çocukluk gelişimi ve sosyal-duygusal öğrenme üzerinde etkili olduğuna dair memeli hayvanlar üzerinde yapılan deneylerle elde edilen kanıtlar vardır (Brown ve Vaughan, 2010). Bu kanıtlar ne kadar eksik bulunsa da erken çocukluk eğitim politikalarını, evde/okulda oyun oynama hakkında yeniden düşünmeyi sağlamak için yeterlidir. Brown ve Vaughan'ın (2010) aktardığına göre araştırmacılar, yeterli oyunun olumlu etkilerini ve oyun yoksunluğunun zararlı etkilerini fare deneyleriyle kanıtlamışlardır. Buna göre fareler oyun oynamazlarsa, beyin fonksiyonları da iyi çalışmamaktadır. Öyle ki oyun yoksunluğuna maruz bırakılan fareler dostlarını düşmanlarından ayırt edememekte; çiftleşmeleri başarısız olmakta ve strese karşı normal farelerden daha az dirençli olup, daha az esneklik gösterebilmişlerdir. Ayrıca bu fareler stres durumlarına korku ile tepki vermiş ve kedi kokulu bir uyarana maruz kaldıklarında kaçmışlardır. Bununla birlikte oyun oynayan fareler bu durumun üstesinden gelerek normale dönmüşlerdir. Bu deney, oyun yoksunluğu yaşayan farelerin stresin üstesinden gelemediğini kanıtlamaktadır. Farelerin durumu; savaş, şiddetli yoksulluk ya da kötü muamelenin yaygın olduğu evlerde büyüyen ve kendileriyle oyun oynanmayan küçük çocukların durumlarıyla benzerlik göstermektedir. Çocukların kendi sosyal grubuna ait olmasını sağlayan şey oyunla oluşan bir sosyal-duygusal öğrenme deneyimidir. Fare deneylerine dayanan davranışsal kanıtlar, oyun oynamanın beyin karar verme sürecini yöneten ön frontal korteksteki genleri aktif hale getirdiğini göstermektedir. Northwestern Üniversitesi'nde de farelerin itiş kakış oyunu oynadığı (rough-and-thumble play) bir deney yaratılmıştır. Yoğun itiş kakış oyunu deneyiminden sonra farelerin ön frontal korteksinde çok sayıda genin aktif hale geldiği görülmüştür. Buna göre oyunun, beynin sosyalleşmesinde hayati öneme sahip görünmektedir (Burgdorf ve diğerleri, 2017).

Erken çocukluk döneminde oyun yoksunluğunun uzun vadeli etkileri izolasyon, depresyon, değişime uyum sağlamada güçlük, bağımlılığa eğilim, sabit ideoloji, katılık, kırılğan ve kişilerarası sığ ilişkiler, öz kontrolün ve esnekliğin azalmasıdır. Ulusal Oyun Alanları Birliği (National Playing Fields Association, 2000) oyun yoksunluğunun çocukların motor ve sosyal becerilerini olumsuz etkileyeceğini, çocukların stresli ve travmatik durumlarla başa çıkma, riski değerlendirme ve yönetme konularında daha çok zorlanacaklarını belirtmiştir. Hollaway ve Suter de (2003) oyun yoksunluğunun sosyal izolasyonu beraberinde getirdiğini belirtirken, Frisone ve diğerleri (2002) sosyal izolasyonun stresi artırarak oyunun dışındaki sosyal deneyimleri de ortadan kaldırdığını belirtmişlerdir.

Oyun yoksunluğunun yetişkinliğe yansımaları ise yaşama katılım eksikliği, iyimserlikte azalma, daha az merak etme ve daha az hayal gücüyle hayatta sıkışıklık hissi, aşırı alkol ya da egzersiz düşkünlüğü, hayatın kazananından ziyade hayatın kurbanı olduğu hissi şeklinde görülebilmektedir (Brown, 2009; Brown, 2014; Lauer, 2011). Bir başka deyişle empatik sosyal ilişkiler, gelişmiş esneklik, iyi stres yönetimi, merak ve duygusal düzenleme gibi zorlu ve değişen dünyayla etkili bir şekilde başa çıkmaya yarayan beceriler oyun deneyimlerinin sonucudur. Çocuklar stresle başa çıkma, problem çözme, yaratıcı ve esnek olma gibi yetkinliklerini yapılandırılmamış serbest oyun yoluyla geliştirirler. Bunlar oyun temelli becerilerdir. Oyun yoksunluğu bu becerilerin gelişimini de olumsuz etkilemektedir. Frost (2010) önümüzdeki dönemde oyun yoksunluğunun endişe verici bir halk sağlığı krizine dönüşmesinden endişe edildiğini belirtmiştir.

Problem Durumu

Oyun biliminin sınırları genişlemekte, bu durum oyunun kamu politikalarına entegre olması gerektiğine işaret etmektedir. Günümüzde tüm eğitimcilerin, ebeveynlerin ve politika yapıcıların, çocukların hem erken çocukluk dönemindeki gelişimine hem de kendiliğinden başlatılan oyuna azalan ilginin nedenlerine ve olası çözümlere eğilmesi gerektiği bir gerçektir. Mevcut kanıtlar oyun yoksunluğu yaşayan çocukların rahatsız, agresif ve saldırgan yetişkinler haline geleceğini göstermektedir. Hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalar çocukların düzenli olarak kaliteli oyun deneyimine erişiminin oyun yoksunluğunun etkilerini ortadan kaldıracağı sonucuna ulaşmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların okuldaki oyun hakkında görüşlerinin alınması ve bu görüşlerden yola çıkılarak okuldaki oyun yoksunluğu durumunun belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Oyun yoksunluğu, değişim kavramıyla değil insanlığın sürdürülmesi için gerekli olan duygusal girdilerin yokluğuyla ilgilidir (Play Wales, 2003). Duyusal girdilerin insanın yaşam boyu gereksinim duyduğu dayanıklılık, vicdan, öz kontrol, takım çalışması, öğrenmeye açık olmak gibi ince becerileri geliştirdiği bilinmektedir. Dolayısıyla bu becerilerin oyun yoluyla kazanılmasının her çocuğun oynama ihtiyacının evrensel olarak tanınması, gelecekte akla uygun sosyal ve eğitim politikalarının şekillendirilmesi ve oyunun bir öncelik olarak yeniden inşa edilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuldaki oyuna ilişkin görüşlerini ve bu görüşler doğrultusunda anaokulundaki oyun yoksunluğu durumunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Çocuklara göre okulda oyun oynamak için izin almak gerekir mi? Kimden izin almak gerekir?
2. Çocukların okulda oyun oynamalarına ne zaman izin verilmektedir?
3. Çocuklara göre okulda oyun oynamak engellenebilir mi? Okulda oyun oynamayı kim engellemektedir?
4. Çocuklar okulda oyun oynamanın yasaklanması durumunda nasıl davranmaktadır?
5. Okulda oyun oynamaya ayrılan süre yeterli midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma, temel nitel araştırmadır. Merriam ve Tisdell'e (2015) göre temel nitel araştırmalarda araştırmacılar, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve deneyimlerine ne anlam yükledikleri ile ilgilenirler. Bu araştırma türünde veriler görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi yoluyla elde edilmektedir (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 42). Bu çalışmada, anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların okuldaki oyuna ilişkin görüşlerini ve bu görüşler doğrultusunda anaokulundaki oyun yoksunluğu

durumunu ortaya koymak amaçlandığı için temel nitel araştırma deseninde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkez bir ilçede resmi bağımsız anaokuluna devam eden, aileleri orta sosyoekonomik düzeyde olan 48-60 aylık 30 çocuk katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması anlayışına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.122). Çalışma kapsamına bahçesinde oyun oynama alanı (oyun materyalleri vb.) ve yeşil alan bulunan, tüm gün eğitim veren ve kulüp çalışmalarının yer aldığı anaokuluna devam eden çocuklara ulaşılması hedeflenmiştir. Tüm gün eğitim veren anaokullarında çocukların bir güne ait zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda geçiriyor oldukları düşünüldüğünde, bu uzun sürede oyun gibi temel ve kaçınılmaz bir gereksinimi okul ortamında nasıl karşıladıklarını belirlemede bu ölçütler önemlidir. Ölçütleri sağlayan bir anaokulunda, ebeveyn ve çocukların da gönüllü katılımlarının esas alınması suretiyle 20'si kız, 10'u erkek toplam 30 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Çocukların yaş ortalaması 56 aydır. Çocukların tamamı iki buçuk aydır okul öncesi eğitime devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmeler, araştırmacının sorular sormasını ve sonunda görüşme yapılan kişiden yanıtlar alınmasını içerir (Robson, 2017a). Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazında okuldaki oyun, oyun yoksunluğu, oyun oynamayı engelleyen etmenler ve oyunsuzluk ile ilgili çalışmalar incelenmiş, bu doğrultuda görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular ikisi okul öncesi eğitim alan uzmanı biri ise 25 yıllık mesleki deneyime sahip okul öncesi öğretmeni olmak üzere üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda formda yer alan bir soru, formdaki başka bir soru ile benzeşik olması nedeniyle çıkarılarak forma son hali verilmiştir. Formda çocukların yaşlarını, cinsiyetlerini ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri ile çocukların okulda oyun oynamalarını kısıtlayan, engelleyen durumlar ile bu durumlara yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik beş soru yer almıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler 2019 yılının Kasım ayında, birinci araştırmacı tarafından çocuklarla yapılan birebir görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Araştırmacı görüşme sürecini okul yönetiminin belirlediği, okulda bulunan sessiz ve çocuğun kendini rahat hissedebileceği bir ortamda gerçekleştirmiştir. Çocuklar istedikleri anda uygulamayı bırakabilecekleri konusunda bilgilendirilmiş ve verdikleri cevapların gizli tutulacağı belirtilmiştir. Ardından formda yer alan

sorular çocuklara yöneltilmiş ve çocuklardan alınan yanıtlar görüşme formuna işlenmiştir. Uygulama süreci her bir çocukla yaklaşık olarak altı dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, belgelerin veya farklı araştırma materyallerinin incelenmesine ilişkin bir yöntem olup, bilgilerin kategorize edilmesini ve sonrasında farklı kategorilerin ortaya çıkma sıklığı ile karşılaştırmasını içerir (Robson, 2017b). Buna göre veriler ilk olarak bir araştırmacı tarafından analiz edilmiş, temalar ve kodlar belirlenmiştir. Ardından veriler diğer bir araştırmacı tarafından yeniden analiz edilmiştir. Veri analizinde ve raporlamada kullanılmak üzere katılımcılara ait kodlamalar Ç1, Ç2... şeklinde kodlanmış ve bulgular bölümünde katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı verilmesinde de kullanılmıştır.

Geçerlik ve İnanırcılığa Yönelik Önlemler

Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği formül kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin %90 olduğu görülmüştür. Uyum yüzdesinin %70'in üzerinde olması güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Böylece kodlayıcılar arası uyumun iyi düzeyde olduğu belirlenmiş, veri analizinin güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca verilerden doğrudan alıntılar betimsel bir yaklaşımla bulgular bölümünde sunulmuştur. Bulgular, alanyazında yer alan bilgiler ve benzer önceki çalışmaların sonuçları ele alınarak tartışılmış, böylece geçerliği sağlanmıştır. Patton (2014) araştırmacı inanırlığının araştırmacının deneyim, performans ve statüsüne bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda araştırmacıların alan uzmanı ve aktif saha çalışmaları ile okul öncesi dönemdeki çocuklar, ebeveynler ve okul öncesi öğretmenleri ile çalışıyor olmalarının inanırcılığı artırdığını söylemek mümkündür.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacılar, bu çalışmada modelin belirlenmesi, veri toplama aracının oluşturulması, verilerin toplanması analiz edilmesi ve yorumlanması işlemlerini gerçekleştirmiş, bununla birlikte araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için gerekli çalışmaları yürütmüşlerdir. Araştırmacılar verilerin analizini tamamladıktan sonra yorumlama yapmıştır. Böylece analiz sürecinin araştırmacı görüşlerinden etkilenmemesi amaçlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmalarda araştırmacının kendi varsayımlarını ve önyargılarını araştırma sürecinde edinilen verilerden ayrı tutması gerektiğini belirtmişlerdir.

Etik Konular

Çalışmaya katılacak çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri süreç hakkında bilgilendirilmiş, ebeveynlerden çocukların çalışmaya katılımını kabul ettiklerine dair yazılı onayları alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerine ilişkin bulgular beş başlık altında sunulmuş ve elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Okulda Oyun Oynamak İçin İzin Alma Durumuna İlişkin Görüşler

“Sence okulda oyun oynamak için izin almak gerekir mi?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgulara göre çocukların 19’u “evet”, 11’i ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. “Evet” yanıtını veren çocuklara “Okulda oyun oynamak için kimden izin almak gerekir?” sorusu yöneltilmiş, çocukların 15’i “öğretmenimden”, 4’ü ise “oyuncağın sahibi arkadaşımından” yanıtını vermişlerdir. Çocukların okulda oyun oynamak için kimden izin alınması gerektiği sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları şöyledir:

“Öğretmenimden izin almam gerekir. Bazen oyuncaklara dokunmamıza izin vermiyor.” (Ç30)

“Oynamak istediğim oyuncuğın sahibinden izin almam lazım.” (Ç6).

Okulda Oyun Oynamaya İzin Verilen Zamana İlişkin Görüşler

“Okulda ne zaman oyun oynamana izin verilir?” sorusuna verilen yanıtlara göre çocukların 15’i “okula geldiklerinde/kahvaltı saatinden hemen önce”, 6’sı “oyun oynama saatinde”, 6’sı “diledikleri her zaman”, 2’si (günlük plandaki) “etkinlikler başlamadan önce”, biri ise (günlük plandaki) “etkinlikler bittikten sonra” oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Çocukların okulda oyun oynamaya izin verilen zamana ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

“Sabahları okula gelince kahvaltı saatine kadar oynuyoruz.” (Ç11)

“Her gün oyun saatinde oyun oynuyoruz.” (Ç30)

“Her zaman, ama öğretmenim yaramazlık yaparsam engelleyebilir.” (Ç22)

“Etkinlik yapmadan önce oyun oynuyoruz.” (Ç1)

“Dersler (etkinlikler) bittikten sonra.” (Ç2)

Okulda Oyun Oynamanın Engellenmesi Durumuna İlişkin Görüşler

“Sence okulda oyun oynanması engellenebilir mi?” sorusuna çocukların 16’sı “hayır”, 14’ü ise “evet” yanıtını vermişlerdir. “Evet” yanıtını veren çocuklara “Okulda oyun oynamanı kim engeller?” sorusu yöneltilmiş, bu soruya ise çocukların 7’si “öğretmenim”, 5’i “arkadaş(lar)ım”, 2’si “hem öğretmenim hem de arkadaş(lar)ım”, biri ise “okuldaki güvenlik görevlisi” yanıtını vermişlerdir. Çocuklardan bazılarının okulda oyun oynanmasını engelleyen kişiye ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Öğretmen! Bir keresinde resim kâğıtlarını yere dökmüştüm. O gün öğretmenim oyun saatinde sandalyeye geç dedi ve kalkmama izin vermedi.” (Ç13)

“Öğretmen, çünkü o çok büyük.” (Ç14)

“Arkadaşlarım engelliyor. Ben kurallara uymazsam öğretmenim bana sandalyeye oturma verir, ben de oyun oynayamam.” (Ç24)

“Arkadaşlarım engelliyor. Bazen başka bir oyun oynamayı teklif ediyorlar.” (Ç9)

“Güvenlikçiler yaramazlık yaptığımızı oyun oynamamıza izin vermiyor, bazen de yangın tatbikatı yaparlarsa (oyun) engellenir.” (Ç30)

Okulda Oyun Oynamanın Yasaklanması Durumundaki Davranışlara İlişkin Görüşler

“Okulda oyun oynamak yasaklanırsa ne yaparsın?” sorusuna verdikleri yanıtlarda çocukların 7’si “bu durumu öğretmenle konuşacağını”, 5’i “oyun oynamayacağını”, 4’ü “bu durumu annesi ile paylaşacağını”, 4’ü “oyun oynayamadığı için üzüleceğini”, 4’ü “oyun oynamak dışında başka şeylere yöneleceğini (boyama yapma, etkinlik yapma, sandalyede oturma)”, 3’ü “oyun oynamasına izin verilmesi için gerekli şeyleri yapacağını (özür dileme, sınıfı toplama)” ifade ederken, 3’ü “yasağa rağmen oyun oynamaya devam edeceğini” belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra çocukların 2’si “böyle bir durumda ne yapacaklarını bilmediğini”, biri ise “bu durumu okul müdürü ile konuşacağını” ifade etmiştir. Çocuklardan bazılarının okulda oyun oynamanın yasaklanması durumunda verecekleri tepkilere ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Anneme ya da öğretmenime söylerim.” (Ç26)

“Üzülürüm, özür dilerim. Özrümün kabul edilmesini isterim.” (Ç3)

“Öğretmenim dediği şeyleri yaparım. Evde de önce ödevini (ev etkinliği) yap, sonra oyun oyna diyorlar.” (Ç23)

“(Onları) dinlemem, gizlice oyun oynamaya devam ederim.” (Ç17)

“(Öğretmenden) müdüre gitmek izin alırım ve onunla (müdürle) konuşurum.” (Ç1)

Okulda Oyun Oynama Süresinin Yeterliğine İlişkin Görüşler

“Okulda daha çok oyun oynamak ister misin?” sorusuna çocukların 14’ü “evet”, 16’sı “hayır” yanıtını vermişlerdir. “Hayır” yanıtını veren çocuklar kendilerine sorulmamasına rağmen yanıtlarının gerekçesini de açıklamışlardır. Buna göre “hayır” yanıtını veren çocukların 6’sı “(yapılandırılmış) etkinliklere yeterli zaman kalmayacağı”, 3’ü “oyun oynamak dışında yapılan diğer etkinlikleri de sevdiği” ve biri de “öğrenmenin önemli olduğunu düşündüğü için” okulda daha uzun süre oyun oynamak istemediklerini belirtmişlerdir. Çocuklardan bazılarının okulda oyun oynama süresinin yeterliğine ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Evet, azıcık daha fazla olsun isterdim.” (Ç16)

“Evet, çok isterdim.” (Ç13)

“Hayır, o zaman ders (etkinlik) yapamayız. Saat de geçer.” (Ç20)

“Hayır, çünkü ödev (etkinlik), çizgi çalışması, boyama ve resim yapmayı seviyorum.” (Ç23)

“Hayır, çünkü önemli olan bir şey öğrenmek.” (Ç24)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Oyun, çocukların hayatının önemli bir parçasıdır ve çocukluktan zevk almanın yanı sıra sosyal, duygusal, entelektüel ve fiziksel gelişim için hayati bir yere sahiptir. Çocuklara, ebeveynlere ve topluma sunduğu faydaların yanı sıra oyun, sağlığı ve yaşam kalitesini de

iyileştirmektedir. Okul öncesi eğitimde oyuna ayrılan zaman, ortam ve oyun materyallerinin niteliği, öğretmenlerin oyunda üstlendikleri roller, oyuna ve diğer etkinliklere karşı tutumları gibi pek çok faktör çocukların oyun hakkından yararlanmasını etkiler. Yetişkin gözünden oyun ile çocuğun gözünden oyun farklıdır. Bu nedenle çocukların oyuna ilişkin görüşlerini bilmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre anaokuluna devam eden çocukların büyük bir çoğunluğunun okulda oyun oynamak için izin alınması gerektiğini ve gerekli iznin alınması gereken kişinin öğretmen olduğunu düşündükleri görülmektedir. Oyun, çocuğun inisiyatifiyle ilerleyen bir süreçtir. Çocuk bunun farkındadır ancak öğretmenin öğretmenlik rolü çocukların karar verme ve inisiyatif kullanma sürecini etkilemektedir. Dolayısıyla bu durum çocukların oyun davranışlarını yönetmesinde ve yönlendirmesinde de etkisini göstermektedir. Çocuklar oyunu başlatmak, oyunu genişletmek ve oyunu sürdürmekle ilgili süreçlerde bağımsız davranma eğilimindedirler. Ancak yanıtlardan anlaşıldığına göre, çocukların oyunun doğasına uygun davranmadıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin genel öğretmenlik tutumlarını oyun sürecinin yönetilmesine de yansıtıkları söylenebilir. Öğretmenler okul öncesi eğitim programını hazırlayan ve okuldaki günlük akışı yürüten profesyonellerdir. Okul öncesi öğretmenleri oyuna büyük önem verirler (Bredenkamp, 2013). Çocukların oyun oynamak için öğretmenden izin almaları gerektiğine dair düşünceleri, günlük akışın çoğunlukla katı bir şekilde yapılandırılmış etkinliklerden oluştuğunu düşündürmektedir. Elkind (2008) ile Hirsh Pasek ve diğerleri de (2009) okul öncesi eğitimdeki yapılandırılmış etkinliklerin çocukların başlattığı oyuna karşı bir tuzak olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre çocuklar okulda oyun oynanmasına izin verilen zaman diliminin sırasıyla okula geldiklerinde/kahvaltı saatinden önce, oyun oynama saatinde, diledikleri her zaman, (günlük plandaki) etkinlikler başlamadan önce ve (günlük plandaki) etkinlikler bittikten sonra olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç okulda oyunun genellikle önceden planlanmış zaman dilimlerinde ve günün ilk saatlerinde oynandığını göstermektedir. Çocukların okuldayken gün içinde yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış etkinliklerle günü geçirmesi oyunun kısıtlı bir zaman dilimine sıkıştırılmasına neden olmaktadır. Tuğrul ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin çocukların çoğunlukla güne başlama zamanında oyun oynadıklarını belirtmeleri bizim çalışmamızın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Koçyiğit ve Başara Baydilek (2015) tarafından altı yaş çocukları ile yapılan bir çalışmada da oyunun genellikle serbest zamanda oynandığı, bu zamanlamanın öğretmen tarafından yapıldığı ve çocukların bu durumdan hoşnut olmadıkları belirlenmiştir.

Çocukların bir kısmı okulda oyun oynanmasının engellenemez olduğunu düşünürken, önemli bir kısmı da böyle bir engelin mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgunun, çocukların ve yetişkinlerin oyun hakkı konusundaki farkındalıklarının artırılmasının önemine işaret ettiği söylenebilir. Oyun çocukların doğal eğilimi ve aynı zamanda hakkıdır. Ancak çocukların oyunun engellenebilir olduğunu düşünmeleri çocuğun çevresindeki yetişkinlerin şekillenen algılarının bir yansıması olduğu düşünülebilir. Kültürel olarak oyuna verilen değer çocukların fikirlerini de etkilemektedir. Birleşmiş Milletlerin Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'nde yer alan Madde 31'e göre (1) *Taraf Devletler, çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar;* (2) *Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkına saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit*

fırsatların sağlanmasını teşvik ederler (United Nations, 1989). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi tarafından hazırlanan raporda, akademik içeriğin yoğunluğu, okulda çoğunlukla yapılandırılmış etkinliklerin yürütülmesi gibi sebeplerle oyuna erişimin sınırlandırılmasının Sözleşme'nin 31. maddesi önünde bir engel teşkil ettiği belirtilmiş, oyun engellerine dikkat çekilmiştir (UN Committee on the Rights of the Child, 2013). Bu doğrultuda çocukların oyun hakları konusunda bilinçlendirilmesinin kritik olduğu söylenebilir.

Çalışmada okulda oyun oynamanın engellenebileceğini belirten çocuklardan bazılarının öğretmeni, bazılarının arkadaş(lar)ını, bazılarının hem öğretmeni hem de arkadaş(lar)ını, birinin ise okuldaki güvenlik görevlisini oyun engeli olarak nitelendirdiği belirlenmiştir. Öğretmenin oyun engeli olarak çoğunluk tarafından nitelendirilmesi dikkat çekicidir. Bu bulgu Koçyiğit ve Başara Baydilek'in (2015) çalışmasının bulguları ile benzerlik göstermektedir. Riley (2012) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin oyunun çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkisine ilişkin gelişen bir anlayış içinde olduklarını ancak günlük etkinliklerde oyun odaklı olmaktan ziyade iş odaklı olma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Else de (2014) oyun yoksunluğunun nedenlerinden biri olarak yetişkinleri işaret etmektedir. Artar (1999) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çocukların oyun oynamaktan çok ders çalışması gerektiği görüşünde olduğu tespit edilmiştir. Demir (1999) ise okul öncesi eğitim kurumlarında belirli bir oyun politikası olmadığına dikkat çekerek okulda serbest oyuna pek olanak tanınmadığını belirtmiştir. Oysaki öğretmenlerin oyunu engelleyen rolünde değil, oyunu gözlemleyen ve oyuna katılan rolde olması gerekmektedir. Uygun ve Kozikoğlu (2019) çocukların iç dünyalarını ve dış dünyayı nasıl algıladıklarını oyunlarına yansıtıklarını, bu nedenle çocukları tanımanın ve onlarla iletişim kurmanın en önemli yollarından birinin çocukların oyunlarını gözlemlemek ve bu oyunlara katılmak olduğunu vurgulamışlardır.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre okulda oyun oynamanın yasaklanması durumunda çocuklar çoğunluk sırasıyla bu durumu öğretmenle konuşacaklarını, oyun oynamayacaklarını, bu durumu anneleri ile paylaşacaklarını, üzüleceklerini oyun oynamak dışında başka şeylere yöneleceklerini (boyama yapma, etkinlik yapma, sandalyede oturma), oyun oynamalarına izin verilmesi için gerekli şeyleri yapacaklarını (özür dileme, sınıfı toplama) ve okul müdürü ile konuşacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklardan bazıları yasağa rağmen oyun oynamaya devam edeceklerini, bazıları ise böyle bir durumda ne yapacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulguların genel olarak üç tema altında toplandığı ifade edilebilir: yasağı kabullenme ve vazgeçiş, engel durumu ortadan kaldırmak için doğrudan girişimde bulunma ve engel durumu ortadan kaldırmak için dolaylı girişimde bulunma. Yasağı kabulleneceğini ve oyun oynamaktan vazgeçeceğini (oyun oynamama, başka şeylere yönelme) ifade eden çocuklar olduğu gibi aynı çoğunlukta bir grup çocuğun da yetişkinlerle (okul müdürü, öğretmen, anne) doğrudan iletişim kurmak yoluyla bu engel durumla mücadele etmeyi tercih etme yoluna gideceklerini belirttikleri görülmektedir. Dolaylı yoldan (özür dileme, sınıfı toplama) engel durumla mücadele edeceğini belirten çocukların oyun oynamak için bir otoritenin belirlediği kurallara uymak yoluyla çözüm arama yoluna gitmeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Çocukların neredeyse yarısının okulda oyun oynamaya ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşündüğü, diğer yarısının da süreyi yeterli bulduğu belirlenmiştir. Tuğrul ve diğerlerinin (2019) çalışmasında da okul öncesi öğretmenleri, çocukların okuldaki oyun oynama süresinin genellikle 1,5-2 saat olduğunu ve bu sürenin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında oyuna ayrılan sürenin yetersizliğine ilişkin çalışmalarda da benzer bulgular

görülmektedir. Wiltz ve Klein'in (2001) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocuklara okulda en çok ne yapmayı sevdikleri sorulmuş ve çocuklar %98 oranında oyun oynamanın okuldaki en sevdikleri aktivite olduğunu söylemişlerdir. Çocuklardan biri takvimden bahsedilen, harflerin ve sayıların tekrar edildiği sabah sohbetinin çok uzun sürdüğünü; bunun yerine oyun oynamayı tercih ettiğini belirtmiştir. Yapılan bazı çalışmalar okuldaki oyun süresinin ve serbest oyuna ayrılan sürenin azaldığını doğrulamaktadır. 68 anaokulunda yapılan bir çalışmada çocukların günlük akıştaki serbest oyun deneyimleri incelenmiştir Çalışmanın sonuçlarına göre Erken Çocukluk Ortamı Değerlendirme Ölçeği Revize Edilmiş Versiyon ile incelenen anaokullarının çocuklara ölçme aracının önerdiğinden çok daha az serbest oyun fırsatları sunduğu ortaya konulmuştur (Lauer, 2011). Lauer'in (2011) aktardığına göre Michigan Üniversitesi tarafından 1981 yılında yapılan bir araştırmada okul çağındaki bir çocuğun günün ortalama %40'ını serbest oyun oynayarak geçirdiği belirlenmiştir. 1997 yılına gelindiğinde ise, araştırmacılar bu oranın %25'e düştüğünü tespit etmişlerdir. Gleave (2009) tarafından yapılan bir çalışmada 1970'lerden bu yana oyun süresinin %50'ye kadar azaldığı tespit edilmiş; okulda serbest oyun zamanının çocukların sosyal bilişsel kaynaklarını ve etkileşim becerilerini geliştirmeleri için eşsiz bir fırsat sunduğu belirtilmiştir. Teneffüse ayrılan süreleri azaltmanın çocukların kaygı düzeyleri üzerinde de etkili olduğuna dikkat çekilmiştir. Çocukların en çok serbest oyun oynadıkları zaman diliminden biri de okul yoludur. Seksenli yılların ortalarında çocukların yaklaşık %21'inin okula bir yetişkin eşliği olmadan gittiği; 2005 yılında ise bu oranın %6'ya düştüğü belirlenmiştir (Mackett ve diğerleri, 2007'den aktaran Gleave, 2009). Varol (2012) ise 22 anasınıfında yaptığı gözlemlerde günlük akışın %23'ünün serbest oyuna ve %5'inin öğretmenle oynanan yapılandırılmış oyuna ayrıldığını belirlemiştir. Çocukların serbest oyunlarının azalmasının ve oyun yoksunluğunun en az abur cubur yemek kadar tehlikeli olduğu belirtilmektedir (Voce, 2009). Gray de (2020) yürüttüğü birçok araştırma sonucunda çocukları serbest oyundan mahrum bıraktıkça çocukların daha endişeli, daha depresif ve daha az dirençli olduklarını belirtmiştir. Gray, son yıllarda çocukluk çağı intiharlarında büyük artışlar yaşandığına ve bunun buzdağının sadece görünen kısmı olduğuna değinmiş, araştırmalarının sonuçlarına göre çocukların gerçekten çocuk olmak için çok az zamanlarının olduğunu ve okuldaki rekabet nedeniyle çok sık stres durumu yaşadıklarını ifade etmiştir. Buna göre, oyun yoksunluğunun uzun vadedeki olumsuz sonuçlarının ebeveynler, öğretmenler ve tüm yetkili birimlerce değerlendirilmesi ve gerekli önlemlerin alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

Okulda oyun oynamaya ayrılan süreyi yeterli bulan çocuklar okuldaki oyun zamanı artırılırsa (yapılandırılmış) etkinliklere yeterli zaman kalmayacağını ve oyun oynamak dışında yapılan diğer etkinlikleri de sevdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte çocuklardan birinin öğrenmenin her şeyden daha önemli olduğunu düşündüğü için okulda daha uzun süre oyun oynamak istemediğini belirtmesi dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Çocukların büyük çoğunluğunun oyuna ayrılan sürenin yeterli olduğunu bildirmesi çocukların oyun kavramına yüklediği anlamların farklılığıyla açıklanabilir. Bu durum okulda oyun için sağlanan deneyimlerin niteliği ve zenginliğini sorgulamanın gereğine de işaret etmektedir. Gray (2020) oyunu çocukların kendilerini geliştirdikleri, bağımsız olmayı ve sorunları çözmeyi öğrendikleri bir etkinlik olarak nitelendirmiş ve yaptığı araştırmaların çoğunun son yıllarda çocukların oyundan mahrum kaldığını gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca çocukların okulda çok fazla zaman geçirdiklerini, okuldan sonra ödevlerle meşgul olduklarını ve yetişkinlerin yönlendirdiği, aslında tam anlamıyla oyun olmayan etkinliklerle çok fazla zaman harcadıklarını vurgulamıştır. Oyun çocuk tarafından başlatılan bir aktivite olsa da bazı araştırmacılarca oyunun etkili bir öğrenme deneyimi olmasında öğretmen rolüne dikkat çekilmekte (Singer ve diğerleri, 2006) ve oyunun yetişkin müdahaleleriyle geliştirilebileceği vurgulanmaktadır (Bredenkamp, 2013). Çocukların

oyun süresini yeterli bulmaları, oyundaki zenginliğin farkında olmadıklarını ve okulda yoksul oyun deneyimlerinin gerçekleştiğini düşündürmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre çocukların büyük bir çoğunluğu okulda oyun oynamak için izin alınması gerektiğini, iznin alınması gereken kişinin öğretmen olduğunu ve okulda oyunun genellikle önceden planlanmış zaman dilimlerinde ve günün ilk saatlerinde oynandığını belirtmiştir. Çocukların bir kısmının okulda oyun oynamanın engellenemez olduğunu; önemli bir kısmının ise böyle bir engelin mümkün olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Çocukların çoğunluğu tarafından öğretmen, oyunu engelleyen kişi olarak nitelenmekte; okulda oyun oynamanın yasaklanması durumunda çocuklar çoğunlukla bu durumu öğretmenle konuşmayı tercih edeceğini belirtmektedir. Çocukların yaklaşık yarısının okulda oyun oynamaya ayrılan sürenin yetersiz olduğunu, diğer yarısı da yeterli olduğunu düşündüğü belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, okul öncesi eğitim kurumlarında oyun yoksunluğu riskine karşı bazı önerilerde bulunulabilir:

- Çocuğun başlattığı oyun ile oyun kılıfına bürünen akademik etkinlikler ayırt edilerek oyunun eğitim politikalarındaki yeri gözden geçirilmeli ve çocuklara daha çok serbest oyun fırsatı sunan program içerikleri geliştirilmelidir.
- Okulda günlük akışın yürütülmesinden sorumlu kişi olarak okul öncesi öğretmenlerine yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler arası dengeyi sağlamaya; serbest oyunun ne olduğunu ve oyunun etkili bir öğrenme deneyimi olarak kullanılmasına ilişkin farkındalık oluşturmak amacıyla uzmanlar tarafından uygulamalı eğitimler/seminerler verilebilir ve böylece öğretmen yetkinlikleri geliştirilebilir.
- Çocukların oyun gereksinimlerini anlamaları ve bu gereksinimlere uygun oyun ortamları oluşturmaları yani oyun okuryazarı olmaları için öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sağlanabilir.
- Öğretmenlerin okulda oyunu engelleyen yetişkin olmaktan ziyade oyun savunucusu kimliğini inşa etmeye yönelik farkındalıklarını artırmak amacıyla çeşitli kampanyalar düzenlenebilir ve uygulamalar yürütülebilir.
- Çocukların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin başta çocuğun oyun hakkı olmak üzere çocuk hakları konusunda bilinçlendirilmelerine yönelik projeler yürütülebilir. Böylece oyun yoksunluğu azaltılabilir ve önenebilir.

Bu çalışmada okulda oyun yoksunluğuna ilişkin bulgular tespit edilse de araştırmacılar çocuğun okul dışındaki yaşantısında (ev, okul yolu, sokak, parklar vb.) oyun yoksunluğu durumuna ilişkin çeşitli çalışmalar yürütebilirler. Bulgular, kullanılan veri toplama aracı ve çalışmada yer alan çocukların deneyimleri ile sınırlıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışmada yer alan ilk ve ikinci yazar giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerine %40, üçüncü yazar ise giriş ve tartışma bölümünde %20 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışma yapılırken, konuyla ilgili doğrudan bağlantısı bulunan herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluştan çalışmanın değerlendirme sürecinde çalışmayla ilgili verilecek kararı olumsuz yönde etkileyebilecek maddi ya da manevi herhangi bir destek alınmamıştır. Ayrıca çalışma yazarlar tarafından bağımsız ve tarafsız bir şekilde tamamlanmıştır. Çalışmanın tarafsızlığıyla ilgili bilinmesi gereken herhangi bir mali katkı veya diğer çıkar çatışması olasılığı ve ilişki alanı yoktur.

Kaynakça

- Anderson McNamee, K., & Bailey, S. J. (2010). *The importance of play in early childhood development*. Montana State University, MontGuide, MT201003HR.
- Artar, M. (1999). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyun hakkına ilişkin tutumları*. Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri (B. Onur, Yay. Haz.). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları: 2.
- Başaran, M. ve Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (Covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 668-678.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160.
- Berk, L. (1994). Vygotsky's Theory: The importance of make-believe play. *Young Children*, 50(1), 30-38.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2012). Scaffolding self-regulated learning in young children: Lessons from tools of the mind. In R. C. Pianta, W.S. Barnett, L. M. Justice, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp. 352-369). Guilford Press.
- Bredenkamp, S. (2013). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Pearson.
- Brown, F. (2012). *Playwork, play deprivation, and play an interview with Fraser Brown*. *American Journal of Play*, 4(3), 267-284.
- Brown, S. L. (2009). *Discovering the importance of play through personal histories and brain images an interview with Stuart Brown*. By the Board of Trustees of the University of Illinois, *American Journal of Play* (pp. 399-412).
- Brown, S. L. (2014). Consequences of play deprivation. *Scholarpedia*, 9(5), 30449. Retrieved July 20, 2020, from, http://www.scholarpedia.org/article/Consequences_of_Play_Deprivation
- Brown, S. L., & Vaughan, C. (2010). *Play, how it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul*. Penguin Random House.
- Bulunuz, M. (2012). Developing Turkish preservice preschool teachers' attitudes and understanding about teaching science through play. *International Journal of Environmental & Science*, 7, 141-166.
- Burgdorf, J., Kroes, R. A., & Moskal, J. R. (2017). Rough-and-tumble play induces resilience to stress in rats. *NeuroReport* 28(17), 1122–1126. [doi: 10.1097/wnr.0000000000000864](https://doi.org/10.1097/wnr.0000000000000864).
- Children's Play Council. (2002). *More than swings and roundabouts: Planning for outdoor play*. National Children's Bureau.
- United Nations Human Rights (1989). Convention on the rights of the child. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> adresinden 07.02.2021 tarihinde erişildi.
- Demir, Ş. T. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarında oyun politikası*. Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri (B. Onur, Yay. Haz.). A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları: 2.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid: Executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964. <http://doi.org/10.1126/science.1204529>. adresinden 07.02.2021 tarihinde erişildi.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2021). Risk factors of the Covid-19 pandemic in the development of preschool children and protective factors. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 3(1), 1-8.
- Eberle, S. (2014). The elements of play. *Journal of Play*, 6(2), 214-233.
- Elkind, D. (2008). *The power of play: Learning what comes naturally*. DaCapo Press.
- Else, P. (2014). Teenagers and playing: Are pastimes like neknominate a usual response to adolescence? *Children*, 1, 339-354.
- Frisone, D. F., Frye, C. A., & Zimmerberg, B. (2002). Social isolation stress during the third week of life has agedependent effects on spatial learning in rats. *Behavioural Brain Research*, 128, 153–160.

- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: toward a contemporary child-saving movement*. Routledge.
- Ginsburg, K. (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> adresinden 07.01.2021 tarihinde erişildi.
- Gleave, J. (2009). Children's time to play: A literature review. *Play Day*. Retrieved August 22, 2020, from, <http://playday.org.uk>
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe. <https://www.ornes.nl/wp-content/uploads/2010/08/Play-in-children-s-development-health-and-well-being-feb-2012.pdf> adresinden 05.08.2021 tarihinde erişildi.
- Göncü, A. (2019). *Oyunda büyüme: Çocuk gelişimi ve eğitimine sosyokültürel bakış*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Gray, P. (2020). *Children and play, during a pandemic*. Interview performed by J. Bologna, Z. Mitchell, & C. Citorik. Interview with Peter Gray. <https://www.wbur.org/radioboston/2020/06/24/children-play-pandemic> adresinden 10.09.2020 tarihinde erişildi.
- Hirsh Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. (Eds.) (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. New York: Oxford University Press.
- Hollaway, K. S., & Suter, R. B. (2003). Play deprivation without social isolation: Housing controls. *Developmental Psychobiology*, 44(1), 58-67. <http://doi.org/10.1002/dev.10151> adresinden 10.09.2020 tarihinde erişildi.
- Hughes, F. (2003). Sensitivity to the social and cultural contexts of the play of young children. In J. Isenberg, & L. Jalongo (Eds.), *Major trends and issues in early childhood: Challenges, controversies, and insights* (pp. 126-135). Teachers College Press.
- Iqbal, S. A., & Tappay, N. (2021). Covid-19 and children: The mental and physical reverberations of the pandemic. *Child Care Health Development*, 47(1), 136-139.
- Koçyiğit, S. ve Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-28.
- Lauer, M. L. (2011). *Play deprivation: Is it happening in your school setting?* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524739.pdf> adresinden 28.08.2020 tarihinde erişildi.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. j. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Analizde ilk adımlar. (A. Ersoy, Çev.). S. Akbaba, & A. Ersoy (Çev. Ed.), *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (2. Baskıdan Çeviri, 1. Baskı, ss. 50-89). Pegem Akademi Yayıncılık.
- National Playing Fields Association. (2000). *Best play: What play provision should do for children*. <http://www.freeplaynetwork.org.uk/pubs/bestplay.pdf> adresinden 09.10.2020 tarihinde erişildi.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publishing.
- Pellegrini, A. D. (2005). *Recess: Its role in education and development (Developing mind)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Play Wales. (2003). *Play deprivation*. https://issuu.com/playwales/docs/play_deprivation?e=5305098/5309703 adresinden 19.10.2020 tarihinde erişildi.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176, 47-65.
- Riley, S. (2012). *The evolution of play in public school kindergarten classrooms*. (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University.
- Robson, C. (2017a). Görüşmeler ve odak gruplar (K. Yılmaz, Çev.). Ş. Çinkır, & N. Demirkasımoğlu (Çev. Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (2. Baskı, ss. 322-348). Anı Yayıncılık.
- Robson, C. (2017b). İleri veri toplama yöntemleri. (G. Arastaman, Çev.). Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu (Çev. Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (2. Baskı, ss. 395-443). Anı Yayıncılık.

- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh Pasek, K. (Eds.) (2006). *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press.
- The Lego Foundation. (2017). *What we mean by: Learning through play*. https://www.legofoundation.com/media/1062/learningthroughplay_leaflet_june2017.pdf adresinden 09.10.2020 tarihinde erişildi.
- The National Institute for Play. (2021). <http://www.nifplay.org/institute/about-us/> adresinden 07.02.2021 tarihinde erişildi.
- Trawick Smith, J. (2014). İlkokul yıllarındaki fiziksel büyüme ve motor gelişimi. (Y. Öztürk, Çev.) *Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı içinde* (ss. 328-353). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 259-266.
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Metin Aslan, Ö., Sevimli Çelik, S. ve Sözer Çapan, A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- UN Committee on the Rights of the Child. (2013). *General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (Article 31)*. <http://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html> adresinden 10.10.2020 tarihinde erişildi.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> adresinden 19.10.2020 tarihinde erişildi.
- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 787-817. <http://doi.org/10.18039/ajesi.582075> adresinden 12.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Varol, F. (2012). What they believe and what they do. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 541-552.
- Voce, A. (2009). The Play England Project. Play England Council. <https://www.yumpu.com/en/document/read/25854230/the-play-england-project-adrian-voce> adresinden 09.09.2020 tarihinde erişildi.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). *The important of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S. L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K., & Zosh, J. (2017). *The role of play in children's development: A review of the evidence (research summary)*. The LEGO Foundation, DK.
- Wiltz, N. W., & Klein, E. L. (2001). What do you do in child care? Children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 209-236.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Play is vital equipment and basic need of children which they have innately and changes by being differentiated gradually in the growth period. It is known that play has essential contributions to attention, self-regulation, problem-solving, creativity, language development, social and emotional skills (Bodrova & Leong, 2012; Diamond & Lee, 2011). From the last quarter of the twentieth century, it has been known that the use of the outdoor playing fields and playgrounds has decreased, and the digital games played passively by sitting have replaced the plays played actively. Researchers refer to the increase in the play deprivation experienced by children in early childhood (Hughes, 2003; Pellegrini, 2005).

Play deprivation is the neglect situation children face because their play needs, which form a basis for developing healthy individuals in spiritual, mental, and physical terms, are not met timely and adequately. Some of the disadvantages causing play deprivation are as follows: (1) inadequate and unsafe play environments, (2) that, in the educational system, especially preschools consider academic success as superiority and concentrate on structured activities, (3) that play is not considered necessary as the context between development, learning and play are not understood adequately, (4) the priorities caused by the unfavorable life conditions such as war, earthquake, hunger, chronic diseases (5) that the new-generation play types and digital popularity occurred due to the technological developments have overshadowed the need of children for free play, (6) the negative perception of adults towards play.

This study has revealed that limiting or eliminating playtime may cause problems in the physical development of children and a decrease in their learning potentials (Trawick Swith, 2014). This information reveals the importance of determining play deprivation. The study aimed to determine the views of the 48-60-month-old children on play at preschool and the situation of the play deprivation in preschools according to these views.

Method

This study is basic qualitative research. Thirty children participated in the study attending an official preschool in Ankara province affiliated to the Republic of Turkey Ministry of National Education in the 2019-2020 school year. The data was collected by the interview form prepared by the researchers in November 2019. Before preparing the form, the studies on the play, play deprivation, the factors preventing playing, and lack of play were reviewed, and questions were prepared accordingly. The opinions of three experts, two preschool education field experts, and a preschool teacher with experience of 25 years were taken about the questions, and then the form was finalized. Five questions determining the age, gender, and period of attending preschool, the situations limiting, preventing play, and children's views on these situations were included in the form. Two researchers and content analysis techniques analyzed the data, and the themes and codes were determined. The inter-coder consistency was calculated using the formula recommended by Miles and Huberman (2015). It was determined that the inter-coder adaptation percentage was 90% and the adaptation was at a reasonable level, and the reliability of the data analysis was provided.

Findings

According to the findings, it was observed that most of the children thought that they should receive permission and the teacher was the person to receive the required permission. According to another finding, the children stated that they were allowed to play at preschool when they arrive in preschool/before the breakfast hour, in the play hour, whenever they want, before and after the activities (in the daily plan). Some of the children stated that playing in preschool cannot be prevented, and an essential part of them stated that such an obstacle is possible. In the study, it was determined that some of the children who stated that playing in preschool can be prevented pointed their teacher or their friend(s) or both their teacher and their friend(s), and one of these children stated the security guard as the obstacle for play. It was determined that nearly half of the children thought that the time allocated for play in preschool was inadequate, and the rest thought that this time was adequate. Considering the time allocated for play in preschools to be adequate, the children stated that there would not be enough time for (structured) activities if the time for play was increased in preschool, and they also liked the activities other than play.

Conclusion and Discussion

According to the findings, it was observed that most of the children thought that they should receive permission and the teacher was the person to receive the required permission. The children thought that they should receive permission from their teachers made us think that the daily flow was composed of strictly structured activities. Elkind (2008) and Hirsh Pasek et al. (2009) have stated that the structured activities in preschool education are a trap against the play started by children. According to another finding, the children stated that when they were allowed to play at preschool, they arrived in preschool/before the breakfast hour, in the play hour, whenever they wanted, before and after the activities (in the daily plan). Also, in the study conducted by Tuğrul et al. (2019), the preschool teachers have stated that children play when starting the day supports this finding.

Some children stated that playing in preschool cannot be prevented, and an essential part of them said that such an obstacle is possible. It may be mentioned that this finding indicates the importance of increasing the awareness of adults and children on the right of play. In the study, it was determined that some of the children who stated that playing in preschool can be prevented stated their teacher, some of them stated their friend(s), some of them stated both their teacher and their friend(s), and one of these children stated the security guard as the obstacle for play. It was remarkable that the teacher was stated as the obstacle for play by most children. This finding was similar to the findings of the study of Koçyiğit and Baydilek (2015). Else (2014) has also indicated adults as one reason for play deprivation.

It may be stated that the findings on the prevention of playing in preschool are grouped under three themes: accepting the prohibition and withdrawal, attempting directly to eliminate the obstacle, and attempting indirectly to eliminate the barrier.

It was determined that a good part of the children thought that the time allocated for play in preschool was inadequate, and the rest thought that this time was adequate. As a result of a study conducted on 68 preschoolers, it has been revealed that schools provide far fewer free play opportunities (Lauer, 2011).

Considering the time allocated for play in preschools to be adequate, the children stated that there would not be enough time for (structured) activities if the time for play was increased in preschool and they liked the activities other than play. However, one of the children's statements that he/she did not want to play for a long time in preschool as he/she thought learning was important more than anything else may be considered a remarkable finding. Most of the children stated that the time allocated for the play was adequate may be explained by the difference of the meaning attributed to the play concept by the children. The study conducted has emphasized the role of teachers in making play a practical learning experience (Singer et al., 2006), and play can be developed by the interventions of adults (Bredenkamp, 2013). The children found playtime adequate made us think that they were not aware of the richness in play and had poor play experience in preschool.

Per the findings, some recommendations may be made against the play deprivation risk in preschool educational institutions:

- The play started by children and the academic activities disguising play should be distinguished. Play in educational policies should be reviewed, and the program content providing more free play for children should be developed.
- Applied training may be provided for the preschool teachers, as the people responsible for performing daily flow, by the experts to balance structured and unstructured activities and raise awareness on using free play and play as practical learning experiences.
- Various campaigns may be held, and applications may be performed to increase teachers' awareness to construct their play defender identity rather than being the adults preventing play in preschool.

The findings are limited to the data collection tool used and the children's experiences involved in the study.