

Okul Öncesi Sınıflarında Oyun Zamanı: Öğretmen ve Çocuğun Başlattığı Etkileşimler Bağlamında Öğretmen Rollerini

Playtime in Preschool Classes: Teacher Roles in the Context of Teacher and Child-Initiated Interactions

Ş. Hülya KURT

Öz: Bu çalışmanın amacı, oyun zamanında öğretmen ve çocuğun başlattığı etkileşimler bağlamında öğretmenlerin rollerini incelemektir. Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcılar gönüllü sekiz öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından çalışmanın amacına göre oluşturulmuş gözlem kaydı formudur. Bu doğrultuda sekiz öğretmenin her birinin sınıfında üçer kez yapılan gözlemler yoluyla veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci sonunda düzenlenen veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin en çok çocuğa çalışmalarını hakkında geri bildirim verdiği değerlendirme rolüne yöneldiği görülmektedir. Öğretmenlerin benimsemeyi tercih ettiği bir diğer rol ise oyunlarına kayıtsız kaldığı ilgisiz roldür. Öğretmenlerin anlaşmazlık durumlarında çözüm üretmeye yönelik destek verdiği arabulucu rolü bir diğer sık kullanılan rol kapsamındadır. Bu üç rol dışında öğretmenlerin etkileşimlerinde kullandığı yardım, rehberlik ve izin diğer roller kapsamında sıklıkla tercih edilmektedir. Çocuklar öğrenme merkezinde çalışmalarını yaparken etkinliği zenginleştirme gücü sağlayan tasarımcı rolünü öğretmenlerin nadiren kullandığı gözlenmiştir. Ayrıca çocuğun gelişimini değerlendirme ve planlama sürecini etkili hale getirmede öğretmenin kullanması beklenen ve programın açık şekilde vurguladığı gözlemci rolü de yeterince sınıflarda hayat bulamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyun zamanı, oyun zamanında öğretmen rolleri, oyun zamanı öğretmen-çocuk etkileşimleri, okul öncesi eğitim programı.

Abstract: The aim of the study is to examine the roles of teachers in the context of teacher-child-initiated interactions during playtime. The participants, determined by the purposeful sampling method, consist of eight volunteer teachers. The case study design, one of the qualitative research methods, was preferred in the study. The data collection tool of the research is the observation record form created by the researcher according to the purpose of the study. Data were collected through observations made three times in the teachers' classroom. Content analysis method was used in data analysis. As a result of the study, it's seen that teachers mostly tend to the evaluation role. Another role that teachers prefer to adopt is the irrelevant role that they are indifferent to their games. The mediator role that teachers use in conflict situations is another frequently used role. Apart from these three roles, help, guidance and permission used by teachers in their interactions are frequently preferred within the scope of other roles. It has been observed that teachers rarely use the designer role. In addition, the observer role that the teacher is expected to use and clearly emphasized by the program has not been sufficiently implemented in the classrooms.

Keywords: Playtime, teacher roles in playtime, children's interaction with the teacher during playtime, preschool education program.

Giriş

Oyunun değeri ve gelişimdeki yeri tartışmaya yer vermeyecek boyutta kabul görmektedir. Dünyadaki bu kabul ile paralel bir gelişme olarak Türkiye'de 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında oyun, etkinlik türü, farklı etkinliklerde bir teknik ve günlük eğitim akışında oyun zamanı (öğrenme merkezleri ya da açık havada oyun etkinliklerinin gerçekleştirileceği zaman) olarak geniş yer bulmuştur (MEB, 2013). Güne başlama zamanı sonrasında yer verilen etkinlik olan oyun zamanı, çocukların öğrenme merkezlerinde ilgi ve

*Dr. Öğr.Üyesi, Tarsus Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Mersin-Türkiye, ORCID: 0000-0002-0211-1463, e-posta: hulyakurt@tarsus.edu.tr

kapasiteleri doğrultusunda öğrenmelerini kendilerinin yönlendirdiği zengin bir öğretim zamanıdır. Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin bu zaman diliminde aktif ve pasif olarak rehber, arabulucu, yönetici, lider, imkan sağlayıcı, katılımcı, yardımcı oyuncu ve destekleyici gibi çok sayıda rolleri üstlenebileceği görülmektedir (Bodrova ve Leong, 2006). İlgili araştırmalar, çocukların oyununa öğretmen katılımının olumlu bir çocuk-öğretmen ilişkisini geliştirdiğini (Driscoll ve Pianta, 2010), çocukların öğrenmesini zenginleştirdiğini ve bilişsel, sözlü, yaratıcı ve sosyal becerilerini desteklediğini göstermektedir (Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford ve Barbarin, 2008; Trawick-Smith ve Dziurgot, 2011). Ayrıca öğretmenin oyuna katılımı, oyunun değerli olduğu algısını pekiştirmek, oyuna bağlılığı arttırmak, daha uzun dikkat süresi, daha fazla akran etkileşimi, daha detaylı oyun içeriği gibi etkileri barındırmaktadır (Johnson, Christie ve Yawkey, 1999).

Öğretmenin oyuna katılımı konusundaki bir diğer görüş ise belirli katılım biçimlerini çocukların özgün öğrenme süreçlerine müdahale olarak göstermektedir (Korat, Bahar ve Snapir, 2003; Murray, 2018). Bu görüşe göre bu dünyaya öğrenmek için büyük bir içsel motivasyonla gelen çocuklar, kendi eğitimlerini yönlendirmek için merak, oyun halinde olma ve sosyallik ile donatılmışlardır. Yetişkinlerin dayattığı faaliyetler ve kurumlar tarafından özgür girişimleri engellenmediğinde doğal olan merak duygusu ile birbirlerinden ve kendi yapılandırdıkları deneyimlerinden özgür şekilde öğrenirler (Gray, 2013). Katılımın gerekliliğini savunan görüş, öğretmenlerin, çocukların gereksinmelerinin iyi anlaşılmasına dayalı olarak oyuna uygun bir şekilde katılmaları ve çocuklar öğrenme merkezinde oyun meşguliyetinde iken çeşitli şekillerde sürece dahil olmalarını beklemektedir. Bu görüşe göre öğretmen, çeşitli şekillerde çocuğun ihtiyacına uygun olarak oyuna katılım sağlamalıdır. Bu açıdan ele alındığında, aşırı katılım veya rehberlik, çocukları kendi kendilerine öğrenme fırsatından mahrum eder. Ancak, rehberlik gerekli olduğu halde çok geç gelirse veya hiç gelmezse o zaman önemli bir öğrenme fırsatı kaçırılacaktır (Rengel, 2014). Öğretmenin sadece ortamı düzenlemesi, güvenliği temin etmesi, materyal temini, zaman ve mekan sağlayıcısı olması oyunu etkileyen pasif rolleridir. Etkili katılım, çocuklarla birlikte oynamaktan veya aktiviteye aynı anda rehberlik etmekten daha fazlasını gerektirir. Çünkü öğretmen katılımı, ancak uygun bir öğrenme iskelesi sağlamak için yeterince donanımlı ise olumlu bir etkiye sahip olabilir (Bodrova ve Leong, 2003).

Burada öğretmenin gözlemci rolü ön plana çıkmaktadır. Diğer tüm rollerin gerçekleştirilmesi gözlem yapmaya bağlıdır. Örneğin, gözlemci rolü ile başkaları ile çok az etkileşimi olan bir çocuk tespit edilirse uygun öğretmen rolü ile çocuğun sosyal becerileri ve katılım düzeyi artırılabilir. Benzer şekilde öğretmen gözlemci rolü ile basit, tekrarlayan tek başına oynayan çocuğu daha karmaşık, zorlayıcı ve grup oyunlarına katılmaya teşvik edici davranabilir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, öğretmenin çocuğun oyunu sırasında edindiği rollere yönelik değerlendirme, ilgisiz, rehberlik etme, arabulucu, gözlemci gibi çok fazla sınıflama olduğu görülmektedir (Bodrova ve Leong, 2006; Jones ve Reynolds, 2015; Johnson, Christie ve Wardle, 2005; Vorkapić ve Katić, 2015). Bu rollerin içeriği incelendiğinde ise birçoğunun çocukların başlattığı etkileşimlerin bir çıktısı olarak gerçekleştiği görülmektedir. Örneğin, çocukların anlaşmazlık durumlarında öğretmene başvurmaları arabuluculuk rolünün oluşumunu sağlamaktadır (Jones ve Reynolds, 2015). Bu bakış açısıyla bu çalışmada öğretmen rolleri, çocukların başlattığı etkileşimler bağlamında ele alınmaktadır.

Özetle bu çalışma, öğretmenlerin günlük eğitim akışında yer alan oyun zamanındaki rollerine ilişkin yaşantılarını öğretmen ve çocukların başlattığı etkileşimler bağlamında ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanına ilişkin üstlendiği roller nelerdir?
- Çocukların oyun zamanı öğretmen etkileşim düzeyleri nasıldır?
- Öğretmenlerin oyun zamanında üstlendiği roller çocukların başlattığı etkileşimler bağlamında nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, okul öncesi sınıflarında oyun zamanı etkinliklerini öğretmen ve çocuk açısından derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırmada “durumların derinlemesine incelenip ortaya koyulması” anlamını taşıyan durum çalışması kullanılmıştır. Çünkü durum çalışmaları tek ya da az sayıda durumu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde yakından ve derinlemesine anlamaya ve gün yüzüne çıkarmaya olanak sağlamaktadır (Yin, 2011). Durum çalışmaları karşılaştırma yapmak yerine keşfetmeye, durum hakkındaki tüm detayları bulmaya çalışır. Bu çalışmalarda süreç, kişi, kurum, rol, davranış hatta bir ulus durum olup tanımlanmaya çalışılabilir (Hancock ve Algozzine, 2006; Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada da öğrenme merkezlerinde gerçekleşen oyun zamanı etkinliklerinde (kendi gerçek yaşam çerçevesi) öğretmen rollerinin derinlemesine ve detaylı olarak incelemesi amaçlanmaktadır. Durum çalışmaları, kendi doğal ortamında olaylar ve eylemler ile ilgili çeşitli ve önemli sonuçlara ulaşılmasını sağlaması (Brown, 2008) nedeniyle bu çalışmada tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı anaokullarında görev yapmakta olan sekiz öğretmen ve sınıflarında bulunan 151 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırma sürecinde yapılacak çok sayıda gözlemin (24 gözlem) gerçekleşmesi için araştırmacının öğretmenlere kolay ulaşılabilir olması çalışma grubu seçim kriteridir. Bir eğitim öğretim dönemi süresince her öğretmenin sınıfında üç kez gözlem yapılabilmesi için 10 katılımcıya ulaşılması planlanmıştır. Bu nedenle çalışmaya katılmaya onay veren ve sınıfındaki çocukların ebeveynlerinin gönüllü onam formunu doldurduğu öğretmenler 10'a ulaştığında veri toplanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda yeterli katılımcı sayısına ulaşılabilmesi için 17 öğretmene ulaşılmıştır. On öğretmenle çalışmaya başlanılmış, ancak süreç içinde sağlık problemi ve görev gereği şehir dışına çıkması gereken katılımcılar olduğu için sekiz öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarla çalışma tamamlanmıştır. Çalışmada çocuklar sadece kendi başlattıkları etkileşimler ile ortaya çıkan öğretmen rollerinin gözlem sürecine dahil edilmesi kapsamında katılımcı olarak yer almaktadır. Bu doğrultuda, çocukların oyun zamanında öğretmenlerle etkileşime geçme nedeni gözlem verisi olarak kaydedilmiştir. Araştırmacı veri toplama süreci başlamadan öğretmen tarafından sınıfa tanıtılmış, sonrasında çocuklarla bir tanışma oyunu oynayarak çocukların araştırmacıya uyum sağlaması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin hepsi Üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olup, MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 28-48, mesleki deneyimleri ise 5-19 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların hepsi kadın olup üç bağımsız anaokulunda çalışan sekiz öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada öğretmenler Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8 olarak kodlanmıştır.

Araştırmada gözlem yapılacak sınıflara bakıldığında, birçoğunda öğrenme merkezi uygulaması duvar boyunca dizili raflarla oluşmaktadır. Sınıfın ortasında masalar yer almaktadır. Çocuklar dizili raflardan materyalleri masaya taşıyıp oyun zamanı sonunda ilgili rafa tekrar yerleştirmektedir. MEB (2013), Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında belirtilen sınıf içi öğrenme merkezi önerisi bu hali ile sınıflarda uygulanmamaktadır. Kimi sınıflarda bu duvara dayalı rafların temsil ettiği merkezler belirgin değilken kimi sınıflarda da merkezlerin arasında belirgin sınırlar yoktur. Sınıfların çoğunda dramatik oyun merkezi diğer merkezlere göre daha belirgin şekilde ve genelde köşede yer almaktadır. Sadece iki sınıfta (Ö4-Ö8) blok, dramatik oyun merkezi ve kitap merkezi dolapların duvar hizasında yan yerleştirilmesi ile bölünmüştür. Ancak bu sınıflarda da yine ortada dizili masalar yer almaktadır.

Veri toplama araçları

Nitel araştırmalarda araştırmacı, veri toplama araçlarını geliştirirken hassas ve esnek hareket etmeli, çalışmanın amacına hizmet etmeyecek ve zaman kaybına neden olacak ayrıntılara

odaklanmamalıdır (Merriam ve Grenier, 2019). Bu bakış açısıyla, yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış gözlemler için önceden belirlenmiş davranış çizelgeleri geliştirilmesi yoluna gidilebilir (Seidman, 2006). Bu çalışmada, araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili alan yazın incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanan oyun gözlem formu önce uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra uygun görülen değişikliklerin yapıldığı form için üç farklı öğretmenin sınıfında pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında son hali verilen form, çocukların merkezlerdeki oyunları sırasında öğretmenlerin üstlendiği roller ve çocuk tarafından başlatılan etkileşimleri kaydetmek üzere iki bölümden oluşmaktadır. Alan yazında, öğretmenin çocukların oyunlarına yönelik aldığı roller ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve birçok sınıflama olduğu görülmüştür. Çalışmada en çok kabul gören sınıflamalar (Bodrova ve Leong, 2006; Jones ve Reynolds, 2015; Johnson, Christie ve Wardle, 2005; Vorkapić ve Katić, 2015) ile oyun gözlem formu oluşturulmuştur. İlk bölümde değerlendirme, ilgisiz, arabulucu, ortamı düzenleme, gözlemci, oyuncu, tasarımcı ve müdahaleci olarak öğretmenlere ait sekiz farklı rol belirlenmiştir. Ayrıca, diğer roller altında bir bölüm de gözlemler esnasında ortaya çıkması olası roller için oluşturulmuştur. Bu roller içeriği ile birlikte sırasıyla aşağıda belirtilmiştir:

- a. Değerlendirme, çocuğa çalışması hakkında geri bildirim verir.
- b. İlgisiz rol, çocukların oyunlarına ilgisizdir.
- c. Arabulucu rol, anlaşmazlıklarda çözüm sağlayıcı.
- d. Ortamı düzenleme, oyun için ortam hazırlar.
- e. Gözlemci, çocukları oyunda gözlemler ve notlar alır.
- f. Oyuncu, oyuna dahil olur.
- g. Tasarımcı, oyunun nasıl geliştirilebileceği hakkında düşündürücü sorular sorar.
- h. Müdahaleci, oyunu tamamıyla kendi yönetir.
- i. Diğer, veri toplama sürecinde belirlenen rollere uygun olmayan rolleri kapsar.

Oyun sırasında çocuklar tarafından başlatılan etkileşimlerin öğretmen rollerini yönlendiriciliği düşünülerek oluşturulan formun ikinci bölümü altı maddeden oluşmaktadır. Bu bölümde, kural ihlali bildirim, izin istemek, oyuna dahil etmek, yardım talebi ve oyun/ürün hakkında konuşmak ve duygularını paylaşmak olarak altı başlık belirlenmiştir. Çocuk tarafından başlatılan diğer etkileşimler başlığı, gözlemler sırasında oluşan farklı durumları kayıt etmek için oluşturulan yedinci başlıktır. Bu kapsamda, oyun zamanı etkinliği boyunca hem öğretmen rolünü hem de öğrencilerin rolleri yönlendiren etkileşim tercihini ortaya çıkarmayı amaçlayan yarı yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda gözlem sayısal veri üretmek yerine araştırmanın amacı olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar yapılmasını önemsemektedir. Bu doğrultuda hazırlanan formda araştırmacı ilgili rolü gösterdiğini düşündüğü öğretmen davranışını detaylı olarak betimlemiştir.

İşlem

Çalışma kapsamında yapılan tüm işlemler Tarsus Üniversitesi Yayın Etik Kurulu'nun 29.06.2021 tarih ve 05-2021/28 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin çalışmaya onay vermesinin ardından gözlem yapılacak gün ve saatler hem araştırmacı hem de öğretmenler için uygunluk durumuna göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin sınıf gezisi düzenlenmesi ve izinli olması gibi çeşitli nedenlerle belirlenen günde okulda bulunmadığı durumlarda farklı bir gün belirlenerek gözlemler tamamlanmıştır. Her öğretmenin sınıfında üç kez gözlem yapılmıştır. Her öğretmenin sınıfındaki ilk gözlem süreci tamamlandıktan sonra aynı süreçte ikinci ve üçüncü gözlemler yapılmıştır. İlk gözlemlerin sekiz öğretmenin sınıfında tamamlanması araştırmacı ve öğretmenin uygunluk durumuna göre yaklaşık 15 gün almıştır. Diğer gözlemlerde aynı zaman bloklarında yapılarak bir eğitim öğretim döneminde veri toplama süreci tamamlanmıştır. Bu gözlemler güne başlama zamanının hemen ardından başlayıp oyun zamanı boyunca devam etmiştir. Her bir gözlem süresi oyun zamanı ile paralel olarak ortalama 40-45 dakika sürmüştür. Gözlemi yapan araştırmacı elindeki gözlem çizelgesinin gerekli bölümlerine açıklayıcı notlar almak suretiyle gözlemleri tamamlamıştır.

Araştırmacı bir sınıfta gözlem yoluyla veri toplamaya başlamadan önce çocuklar ile güne başlama zamanında öğretmenin yönlendirmesi ile bir tanışma oyunu oynamıştır. Veri toplama süreci, 2021 yılının Ekim-Kasım-Aralık aylarında öğretmen ve araştırmacıya uygun belirlenmiş olan tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Verilerin analizi

Çalışmada çizelge içinde yer alan toplamda 24 adet gözlem verisi önce bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra anlamları belirlemeye yönelik girişimleri temsil eden içerik analizi yöntemi (Patton, 2014) ile analiz edilmesi süreci başlatılmıştır. Veriler bu aşamada sınıflandırılıp düzenlendikten sonra tamamı okunup incelenmiş daha sonra verilerin içinde tekrar eden ifadeler aynı kategori içine alınarak düzenlenip temsili bir kelime yazma işlemi olan kodlamaları (Creswell, 2014) yapılmıştır. Verilerin analizi sırasında kategori belirleme süreci, çizelge kapsamında belirtilen başlıklar temel alınarak oluşturulmuştur. Öğretmenin ve öğrencilerin çizelgede yer alan başlıklardaki eylemleri her gözlem gününde tüm tekrarları ile kayıt altına alınmıştır. Ancak, analiz sürecinde tekrarlı eylemler bir eylem olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, öğretmen anlaşmazlık çözme rolünde bir günlük gözlemde dört eylemde bulunsun bile bir tane olarak analiz kaydı oluşturulmuştur. Burada önemli olan katılımcıların ilgili eylemi kaç kere sergilediğinden öte gözlem günü içinde en az bir kere göstermesidir.

Nitel araştırmalarda veri toplama aracı araştırmacının kendisidir. Bu nedenle araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için ham verilere bulgularda yeterince yer verilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Çalışmada bu doğrultuda yeterince gözlem kayıt verilerine yer verilmiştir. Ayrıca kodlama işlemi sırasında araştırmanın nesnelliğini arttırması açısından kodlama güvenilirliğini sağlamak (Johnson ve Christensen, 2014) için bir kodlayıcı sürece dâhil edilmiştir. Verilerin yaklaşık ¼’ü her iki kodlayıcı tarafından bağımsız kodlandıktan sonra kodlayıcılar arasındaki anlaşma oranı kabul edilebilir çıkınca geri kalan veriler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlama güvenilirliği için ölçüt kabul edilen bağımsız iki kodlayıcı arasındaki anlaşma oranı (Silverman, 2015) %87 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin günlük eğitim akışı içinde önemli bir zaman dilimini oluşturan oyun zamanında hangi rolleri almayı tercih ettikleri ve çocukların oyun zamanı sürecinde hangi durumlarda öğretmenlerle etkileşime girdikleri konusunda yapılan gözlemlerden oluşan bulgular sunulmaktadır. Bulgular, önce öğretmenlerin rol tercihleri daha sonra çocukların etkileşim nedenleri sıralamasıyla sunulmaktadır.

Öğretmenin oyun zamanı rollerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin sınıflarında yapılan üç farklı gözlem hem Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan öğrenme merkezlerinde oyun zamanında öğretmenden beklenen roller hem de ilgili alan yazın dikkate alınarak belirlenmiştir. Tablo 1’de bu bağlamda oluşturulmuş öğretmen rolleri ve öğretmenlerin rol tercihlerinin olduğu toplamda 24 gözlem raporu verisinin analizi sunulmaktadır.

Tablo 1
Öğretmenlerin Oyun Zamanındaki Rol Tercihleri

Kategori	Kodlar	f	Katılımcı
Değerlendirme Rolü	Mimik ile değerlendirme	15	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö7-
	Söz ile değerlendirme	17	Ö8
İlgisiz Rol	Etkinlik hazırlığı	12	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö7
	Evrak işi yapma	10	Ö1-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8
	Sınıf dışı kalma	4	Ö6-Ö7
Arabulucu Rolü	Cesaretlendirme	4	Ö1-Ö7-Ö8
	Anlaşmazlık çözme	16	Ö1-Ö2-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8
Ortamı Düzenleme	Oyun materyallerini sunma	8	Ö3-Ö4-Ö7
	Sınıf içi düzeni sağlama	7	Ö2-Ö3
Gözlemci Rolü (izleyici)	Not alınmayan gözlem	9	Ö1-Ö3-Ö4-Ö5
	Not alınan gözlem	3	Ö3-Ö8
Oyuncu Rolü	Kurallı oyunlarda	8	Ö2-Ö4-Ö5-Ö8
	Öğrenme merkezlerinde	4	Ö3-Ö5
Tasarımcı Rolü	Düşündürücü sorular	6	Ö4-Ö5-Ö7-Ö8
	Öneri alma	3	Ö5-Ö8
Müdahaleci Rolü	Yönlendirme	4	Ö2-Ö6-Ö7
	Fikir verme	3	Ö2-Ö3
	Çalışmayı tamamlama	2	Ö3-Ö6
Diğer roller	Yardım etme	10	Ö1-Ö3-Ö4-Ö5-Ö7-Ö8
	İzin verme	12	Ö1-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7
	Rehberlik etme	7	Ö2-Ö4-Ö5-Ö8

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmada öğretmenlerin birçoğu araştırma kapsamında belirlenen rollerden olan “değerlendirme” rolüne uygun (f=32) davranışlar sergilemiştir. Frekansı en yüksek olan öğretmen rolü değerlendirme rolüdür. Özellikle öğretmenlerin bu rol kapsamında en çok çocukların davranışlarını ve çalışmalarını için onay alma yönelimlerini sözleri ile (f=17) onayladığı görülmüştür. Bu rol dâhilinde öğretmenlerin sergilediği diğer davranış ise mimik ile onaylamadır. Bu kapsamda öğretmenlerden sadece üç kere oyunu zenginleştirmeye yönelik etkileşimler gerçekleştirdiği görülmüştür. Aşağıda oyun zamanında öğrenme merkezlerinde öğretmenin değerlendirme rolüne dair gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Öğretmen merkezden ürünü gösterip “Olmuş mu? Nasıl olmuş?” sorularını yönelten öğrencilere sözlü olarak mimik, el ve kafa hareketleri ile onay verdi. Öğretmenin gözlemler sırasında ortaya çıkan sözlü değerlendirmelerinde bazıları “evet gayet güzel olmuş” ben çok beğendim bir de arkadaşlarına göster hadi” şeklindedir (Ö5).

Araştırmada gözlem verilerine bakıldığında öğretmenlerin değerlendirme rolünden sonra “ilgisiz” rol (f=26) tercihlerinde kayıtların yoğunlaştığı görülmektedir. Bu rol kapsamında öğretmenlerin en çok günlük eğitim akışı içinde yapacakları etkinliklerin planlaması ve hazırlığı (f=12) ile meşgul olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin bu rol kapsamında çocuklar öğrenme merkezlerinde oyun zamanında iken evrak işlerini düzenlemeyi (f=10) ve sınıf dışında bulunmayı (f=4) tercih ettikleri de diğer bulgulardır. Aşağıda oyun zamanında öğrenme merkezlerinde öğretmenin dâhil olmayan rol kapsamında tutulan gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Öğretmen öğrenme merkezinde çocuklar çalışmalarını yaparken etkinlik zamanında yapacağı çalışmanın hazırlıklarını tamamlamak ile meşguldü. Kalıp çizme, çoğaltma, kesme, yapıştırma gibi ön hazırlık işlemleri yaptı (Ö3).

Öğretmen önceki günlerin planlamaları ve değerlendirmelerine yönelik evrak işlerini tamamladı. Daha sonra mevcut günün planı ile ilgili çalışmalarını gözden geçirdi (Ö7).

Çocuklar öğrenme merkezinde çalışmalarını yaparken öğretmen stajyer öğrenciye idare ile işleri olduğunu ileterek sınıftan ayrıldı. Belli aralıklarla sınıfa gelip geri gitti (Ö6).

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde gerçekleşen oyun zamanı etkinliğinde “arabulucu” role (f=20) yönelik davranışlar sergilediği görülmüştür. Bu rol kapsamında öğretmenler en çok çocuklar arasında çıkan anlaşmazlık konularında çözüm sağlayıcı davranışlar göstermişlerdir. Az sayıda gözlemlerde öğretmenlerin arabulucu rolünde özellikle merkezlerdeki etkinliklerde izleyici konumunda olup sürece dâhil olmayanları cesaretlendirdiği (f=4) görülmüştür. Aşağıda oyun zamanında öğrenme merkezlerinde öğretmenin arabulucu rolüne dair gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Blok merkezinde materyal için tartışan çocukları birbirleri ile paylaşımları gerektiği konusunda uyardı. 5 çocuk Legolarla ayrı çalışmalar yapmak istiyordu. Öğretmen benzer çalışma yapacakları aynı grup olacak şekilde ayırdı. Oluşan iki gruba legoları rastgele paylaştırdı (Ö6).

Sınıfa geç gelen öğrenci vestiyerde çocukları izliyordu. Öğretmen öğrenme merkezlerinde istediği materyalle oynayabileceği konusunda cesaretlendirerek rehberlik etti (Ö8).

Araştırmada sekiz sınıfta yapılan gözlemlerde öğretmenlerin “ortamı düzenleme” rolüne (f=15) yönelik davranış sergilediği görülmektedir. Bu rolde katılımcıların oyun zamanında öğrenme merkezlerinde çalışma dışında farklı bir etkinlik yapılacaksa etkinliğe yönelik ortamı hazır hale getirici düzenlemeler gerçekleştirdiği görülmektedir. Masa ve sandalyeleri etkinliğe uygun düzende sınıfta konumlandırma en sık yapılan düzenlemelerdir. Ayrıca sınıf içi düzeni sağlama kapsamında öğretmen çocukların gereksinimlerine yönelik (tuvalet, su ihtiyacı gibi) rehberlik etmektedir. Bunun dışında bu rol kapsamında öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde materyalleri kullanım amaçlı hazır hale getirdikleri gözlenmiştir. Öğretmenler öğrenme merkezlerinde kullanılmak üzere bazı malzemeleri öğrenci için erişebilir olmayan yerlerden çıkarıp oyun zamanında kullanıma sunmakta daha sonra geri kaldırmaktadır. Aşağıda oyun zamanında öğrenme merkezlerinde oyun ve kurallı oyun planlamış öğretmenin ortamı düzenleme rolü gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Öğretmen oyun zamanı için planladığı kurallı bir oyun için sınıfta gereken ortamı hazırladı. Bazı eşyalar çocuklar ve yardımcı öğretmeninde yardımı ile duvara doğru çekilip boş alan oluşturuldu. Kenarlarına sandalyeler dizilerek oturma düzeni oluşturuldu. Oyun için gereken malzemeler (kaşık, boş kutu, kozalak, hulahop) önceden hazırlanmıştı (Ö3).

Öğretmen sınıfın ortasında masalarda merkezler düzenledi. Çocukların ilgi alanına uygun masada etkinliğini yapabileceği düzen kuruldu. Dramatik oyun merkezi ve blok merkezi sabitti. Diğer merkezler sınıfın ortasında masalarda öğretmenin dolaplardaki malzemeleri masaya koyması ile oluşturuldu (Ö3-Ö4).

Öğrenme merkezlerinde gerçekleşen oyun zamanında yapılan veri toplama sürecinde sınıfta öğretmenlerinin “gözlemci” rolüne (f=12) sınırlı sayıda yer verdiği tespit edilmiştir. Gözlemci rolünü sergileyen öğretmenlerin büyük çoğunluğu gözlemlerine yönelik not almamaktadır. Bu hali ile öğretmen tarafından oyun zamanı boyunca yapılan izlemeler çocukların etkileşimlerini oyun boyunca görsel takibe dayalı olarak gerçekleşmiştir. Veri toplama süreci boyunca gözlemlerin kayda geçirilmesi ise (f=3) oldukça az sayıda yapılmıştır. Aşağıda oyun zamanında öğrenme merkezlerinde öğretmenin gözlemci rolüne dair gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Çocukları oyunları sırasında gözlemledi. Önündeki dosyada yer alan gelişim alanlarının bulunduğu kâğıtlara notlar aldı (Ö3).

Öğrenme merkezlerinde çocuklar çalışmalarını yaparken öğretmen onları ve etkileşimlerini izledi. Ancak herhangi bir not almadı (Ö8).

Çalışmada öğretmenlerin “oyuncu” role yönelik çok fazla davranış sergileme eğiliminde olmadığı belirlenmiştir. Oyun zamanı boyunca yapılan tüm gözlemlerin sadece yarısında (f=12) öğretmenler çocukların oyunlarında katılımcı olarak oyuncu rolü ile görev almıştır. Bu katılımları da genellikle öğrenme merkezlerinde çocukların oynadığı süreçlerde değil oyun zamanında grup etkinliği olarak yapılan oyunlar zamanında gerçekleşmiştir. Öğrenme merkezinde çocuklar etkileşimde iken az sayıda gerçekleşen öğretmenin oyuncu rolü ise (f=4) kısa süren etkileşimler şeklinde olmaktadır. Aşağıda oyun zamanında öğrenme merkezlerinde öğretmenin oyuncu rolüne dair gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Dramatik oyun merkezinde oynayan çocukların oyununa dâhil olup hasta rolünde performans sergiledi (Ö4).

Oyun zamanı etkinliğinde bahçede kurallı bir oyun (istop oyunu) oynanırken öğretmende çocukların oyunlarına katıldı. Sıra kendisine gelince renk söyleyip koşmaya başladı (Ö5).

Çalışmada gerçekleştirilen gözlemler boyunca öğretmenlerin az sayıda (f=9) yöneldiği rollerden biri “tasarımcı” rolüdür. Bu rol kapsamında öğretmenlerin çocuklara düşündürücü sorular sorduğu bazı kayıtlar (f=6) bulunmaktadır. Tasarımcı rolünde öğretmenler tarafından sergilenen diğer bir etkileşim ise öneri almadır. Öğretmenler gözlem süreci boyunca çocuklardan üç kere öneri almıştır. Aşağıda oyun zamanında öğrenme merkezlerinde öğretmenin tasarımcı rolüne dair gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Çocuklar öğrenme merkezinde oynarken hamurdan oluşturdukları şekli sembolleştirilme yaparken zenginleştirmek için öğretmen etkileşime geçti. Şeklin sembole yaklaştırılmasında sınıftaki malzemeleri düşündürüp örnekler vererek neler yapılabileceği konuşuldu (Ö4).

Öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde oyun zamanında en az katılımcı oldukları rol “müdahaleci” (f=9) rolüdür. Öğretmenlerin bu rol kapsamında çocuklarla etkileşimlerinde yönlendirme (f=4) yaptığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çocukların çalışmalarını tamamlama davranışları da bu rol kapsamında ele alınmıştır. Katılımcıların bir diğer müdahaleci olduğu rol ise çocukların merkezlerde çalışırken fikir verme (f=3) eğiliminde olmalarıdır. Aşağıda oyun zamanında öğrenme merkezlerinde öğretmenin müdahaleci olma rolü kapsamında tutulan gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Öğretmen öğrenme merkezinde kavram kartları ile yapı-inşa oyunu kuran çocuğa kartların kullanım amacını hatırlatıp müdahale etti (Ö2).

Öğrenci öğrenme merkezinde resim çalışması yaparken öğretmen ne yaptığını sordu çocuk ağaç deyince “bence pek benzememiş, bak yukarıda var, duvarımızdaki panoya bakarak benzetebilirsiniz” dedi (Ö3).

Çalışmada öğretmenin oyun zamanında öğrenme merkezlerindeki süreçlerin haricinde girdiği roller “diğer roller” (f=29) kapsamında ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmen çocukların gereksinimleri durumunda yardım etme, duyguları ve düşünceleri ile ilgili konularda rehberlik etme ve hem fiziksel ihtiyaç giderme hem de farklı konularda izin vermeye yönelik etkileşimlerde bulunmaktadır.

Çocukların oyun zamanı öğretmenle iletişim taleplerine yönelik bulgular

Araştırma kapsamında her bir öğretmenin sınıflarında öğrenme merkezlerinde oyun zamanında yapılan 3 farklı gözlem boyunca çocukların hangi durumlarda öğretmenleri ile iletişime girmeyi tercih ettikleri incelenmiştir. Bu bağlamda Tablo 2’de çocuklar tarafından öğretmenle başlatılan iletişimlere ilişkin toplam 24 gözlem raporundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2

Oyun Zamanında Çocuklar Tarafından Öğretmen ile Başlatılan Etkileşimler

Kategori	Kodlar	f
Kural ihlali bildirimini	İzinsiz eşya alımı	7
	Anlaşmazlığı bildirme	6
	Materyale zarar verme	3
	Sınıftan izinsiz çıkma	2
	İzin istemek	Fiziksel ihtiyaç
Oyuna dâhil etme	Materyali kullanma	5
	Grup oyunu	6
Yardım talebi	Bireysel oyun	2
	Çalışmayı tamamlamak	4
Oyun/Ürün hakkında konuşmak	Fiziksel yetersizlik	3
	Bilgi istemek	3
	Ürünü anlatma	8
Duygu/düşünce paylaşımı	Onay alma	16
	Sıklık	2
	Sevdiği nesnelere	2
	Mutluluk verici olay	2

Tablo 2 incelendiğinde sekiz sınıfta yapılan gözlemlerde çocukların öğrenme merkezinde çalışırken sınıf içinde belirlenmiş “kurallara yönelik herhangi bir ihlal durumu” (f=18) oluştuğunda öğretmenle iletişime geçmeyi tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu ihlaller en sık oluşandan başlayarak; izinsiz eşya alımı, anlaşmazlığı bildirme, materyale zarar verme ve sınıftan izin almadan dışarı çıkma olarak sıralanmaktadır. Aşağıda oyun zamanında öğrenme merkezlerinde çocukların kural ihlalini öğretmene bildirmek kapsamında tutulan gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Öğrenme merkezinde çalışma yaparken çocuklardan biri arkadaşının masayı boyadığını öğretmene söylemek için iletişime geçti (Ö5).

Çocuklardan biri izinsiz arkadaşının dışarı çıktığını söyledi (Ö1).

Çocukların günlük eğitim akışı boyunca öğrenme merkezlerinde çalışırken en çok öğretmenleri ile iletişime geçtikleri kategorilerden biri “izin istemek”tir (f=17). Çocuklar özellikle tuvalet kullanımı, su içme, el yıkama gibi fiziksel ihtiyaçlarına yönelik öğretmenle etkileşime geçmektedir. Fiziksel ihtiyaçları gidermek dışında çocuklar ulaşamadıkları materyallerin kullanımı için öğretmenden kullanım izni talep etmektedir (f=5). Çocukların öğrenme merkezlerinde oyun zamanı boyunca nadiren de olsa öğretmenle iletişime geçtikleri bir diğer izin konusu merkezdeki materyallerin kullanımınıdır. Aşağıda oyun zamanında öğrenme merkezlerinde çocukların öğretmenden izin isteme kapsamında tutulan gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Çocuklar tuvalete gitmek ve su içmek için her defasında öğretmenden izin istedi (Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8).

Çocuklardan biri dolabın üstünde yer alan hulohopla oynamak için izin istedi (Ö7).

Dramatik oyun merkezinden merkeze yeni katılmış araba oyuncağını kullanmak için 2 çocuk öğretmenden izin istedi (Ö2).

Çocuklar nadiren de olsa oyun zamanının da öğretmenleri “oyunlarına dâhil etmeye” yönelik öğretmenle iletişime geçmiştir (f=8). Özellikle öğrenme merkezinde değil de grupla oyun etkinliği yapıldığı zamanlarda öğretmenin oyuna katılımı çocuklar tarafından istenmektedir (f=6). Öğrenme merkezlerindeki çalışmaları sırasında sadece iki kere öğretmenin dâhil olması için çocukların öğretmenden talepte buldukları gözlenmiştir. Aşağıda oyun zamanında çocukların öğretmenin oyuna katılımını isteme konusunda tutulan gözlem notlarından örnekler yer almaktadır.

Çocuklardan biri oyun zamanında yapılan grupla oyun etkinliğinde öğretmenle eş olmak istediğini söyledi (Ö3).

Çocuklardan biri dramatik oyun kurgusunda (hasta-doktor) öğretmenin hasta kendisinin doktor olarak oynamasını istedi (Ö4).

Çocuklar öğretmenleri ile yardıma ihtiyacı olduğu bazı durumlarda etkileşime geçmeyi tercih etmektedir (f=10). Bu kapsamda çocuklar öğrenme merkezlerinde çalışmalarını yaparken çalışmayı tamamlama konusunda öğretmenden yardım talep etmeye yönelik etkileşime geçmişlerdir. Bunun dışında çocukların öğretmenden yardım isteme amaçlı iletişime geçtiği bir diğer konu fiziksel olarak çalışma ile ilgili süreçte yetersiz olduğu durumlardır. Son olarak çocuklar öğretmenleri ile bilgi ihtiyacı olduğunda etkileşime geçip yardım istemektedir.

Çocuklardan biri minik insan figürlerinin bulunduğu kutuyu açmak için uğraştı. Yapamayınca öğretmenden yardım istedi (Ö3).

Bir grup çocuk çalışmalarında kullanmak üzere ipli malzemeyi uygun şekilde geçiremediği için öğretmenden yardım istedi (Ö7).

Çalışmada çocuklardan bazıları öğrenme merkezinde yaptığı çalışmaları anlatmak ve öğretmenin görüşünü almak için öğretmenle etkileşime girmeyi tercih etmektedir (f=24). Çocukları büyük çoğunluğu da öğretmenden çalışmaları hakkında onay almaya yönelik öğretmenle etkileşime girme eğilimindedir (f=16). Bu kategori altında çocuklar öğrenme merkezinde yaptığı ürünü anlatmak için öğretmenin yanına gelebilmekte ya da sadece uzaktan göstererek öğretmenin kısa sözcük ve mimiklerle onaylamasını beklemektedir.

Çocuklardan biri hamurlar ve artık malzemelerle yaptığı güneş maketini göstermek için öğretmen masasına geldi. Öğretmenim nasıl olmuş? diye sordu (Ö4).

Öğrenme merkezlerindeki oyun zamanında çocuklar tarafından öğretmenle başlatılan etkileşimlerden biri de duygu ve düşünce paylaşımıdır (f=6). Bu kapsamda çocuklar okul içi veya okul dışı yaşantıları ile ilgili öğretmenle iletişime geçmeye yönelmektedir. Bu kategori kapsamında çocuklar mutlu oldukları bir olayı, sevdikleri bir nesneyi ya da öğrenme merkezindeki çalışma süreçlerinden sıkıldıklarını iletmek için öğretmenle etkileşime geçmektedir.

Çocuklardan biri teyzesinin doğum yaptığını ve annesi ile hediye alıp bebeği görmeye gittiklerini sevinçle anlattı (Ö5).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin günlük eğitim akışı içindeki oyun zamanında en sık kullandıkları rol “değerlendirme rolü” olarak ortaya çıkmıştır. Çocuk tarafından başlatılan etkileşimler incelendiğinde ise oyun/ürün hakkında konuşmak kategorisinde bilgi verme ve onay alma amacıyla çocukların öğretmenle iletişime geçmeye yöneldiği görülmüştür. Çocuğun bu amaçla iletişime geçmesi sonucu öğretmenin değerlendirme rolü kapsamında sözle ve mimikle çocuklara dönüt verdiği görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin oyun zamanında en çok kullandığı rolünün çocuğun başlattığı etkileşimlerden onay alma ve ürün hakkında konuşma davranışının etkisiyle değerlendirme rolü olduğunu göstermektedir. Bu rol kapsamında öğretmenin övgü ifadelerini ve mimiklerini sıklıkla kullandığı görülmektedir. Övgülerin olumlu davranışı pekiştirmede ve çocukların görevlerini tamamlamada teşvik edici olduğu düşünülür. Ancak etkili şekilde yapılmayan övgü çocukları değerlendirir, birbiri ile kıyaslar, başarılarını şansa bağlar ve dikkatlerini bozma eğilimi gösterir (Porter, 2020). Ayrıca yüksek kaliteli destekleyici ortamlar olması beklenen okul öncesi eğitim sınıfları çocukların öğretmen tarafından sürekli değerlendirildiği yer olmak yerine çocukların kendi kendilerini düzenleyebildiği yerler olmalıdır (Kostelnik, Soderman, Whiren ve Rupiper, 2019).

Öğretmenlerin oyun zamanında değerlendirme rolünden sonra en sık karşılaşılan diğer rolü “ilgisiz rol” dür. Bu rol öğretmenin çocuklar öğrenme merkezlerinde çalışmalarını yaparken çocuklar ve çocuklarla ilgili süreçlerden ilgisiz olduğunu göstermektedir. Öğretmen bu zaman dilimini etkinlik hazırlama ve evrak işi ile geçirmektedir. Bazı durumlarda da sınıftan çıkmaktadır. Oysaki çocuklar için zengin öğrenme deneyimlerinin gerçekleştiği öğrenme merkezlerinde gerçekleşen oyun zamanı öğretmenlerin çocukların gelişimini takip etmede ve desteklemede her anını değerlendirdiği bir zaman dilimi olmalıdır (Morrison, 2021).

Katılımcıların sınıflarında sergilediği diğer rolü “arabulucu” roldür. Bu rol kapsamında çocuklar öğrenme merkezinde bağlamda yer alan akran ve materyallerle etkileşimde iken aralarında çıkan anlaşmazlık durumlarına öğretmen çözüme kavuşturmaktadır. Çalışmada çocukların öğretmenle başlattığı etkileşimlerin kategorileri incelendiğinde öğretmenin arabulucu rolüne kural ihlali bildirimini kategorisinin karşılık geldiği görülmektedir. Buna göre çocukların izinsiz eşya kullanımı anlaşmazlığı bildirme, materyale zarar verme, sınıftan izinsiz çıkış durumlarında öğretmenle iletişime geçmesi ile öğretmende arabulucu rolün oluştuğu söylenebilir. İlgili lalan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin çocukların oyun halindeyken genellikle anlaşmazlık durumlarında son vermek için çocuklarla etkileşime geçtiğine yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir (Logue ve Harvey, 2009). Öğretmenlerin sorun durumlarda rehberlik etmesi önemlidir ancak direkt çözümü sunmak ya da karar verici olmak yerine daha demokratik bir tutumla sınıfı yönetmesi beklenmektedir (Weinstein ve Mignano, 2011). Örneğin, anlaşmazlık durumunda uzlaşmak için neler yapabileceklerini düşünmelerini istemek problem çözme becerilerini geliştirici bir anlayıştır. Farklı bir rehberlik anlayışı olarak da uzlaşma becerileri ile ilgili hikâye etkinlikleri planlayabilir (Luckenbill ve Nuccitelli, 2013).

Öğretmenlerin çocuklar öğrenme merkezinde çalışma yaparken benimsedikleri bir diğer rol “ortamı düzenleme” rolüdür. Bu rol öğretmenin planladığı oyunlarda sınıf içi düzenlemeyi organize etmede ve çocuklar tarafından erişebilir olmayan materyallerin temininde ortaya çıkmaktadır. Çocukların öğretmenle başlattığı etkileşimlerde yer alan izin istemek kategorisinde yer alan materyali kullanma izni öğretmenin ortamı düzenleme rolünün belirleyicisi olarak görülebilir. Bu kapsamda çocuklar bazı oyun materyallerinin kullanımı için öğretmenden izin istemeye yönelik etkileşim başlatmaktadır. Bu etkileşimler öğretmende sınırlı bir ortamı düzenleme rolü oluşumuna kaynaklık etmektedir. Oysaki öğretmenlerin her çocuğun öğrenebileceğine inandığı ve çocuklara deneyimlerini anlamlandırmalarına yardımcı olacağı destekleyici ortamlar oluşturmaları erken çocukluk eğitiminin önem verdiği konuların başındadır. Bunu için sınıf düzeni ve materyallerin aktif keşif ve deneyime dayalı olarak konumlandırılması gerekir (NAEYC, 2009). Öğrenme ortamını düzenleme çocukların oyun ve öğrenme uğraşlarını

destekleyen çocukların en iyisini yapabilmeleri için teşvik edici özellikler taşınmalıdır. Ortamın nasıl düzenlendiği hangi davranışların kabul edildiği konusunda çocuklara mesaj verir. Örneğin açık alan çocuklara etrafta koşmaya davet eder. Ayrıca ulaşılabilir olmayan materyaller hem sürekli öğretmene bağımlı olmaya hem de öğrenme fırsatlarının kaçmasına neden olabilir (Bredekamp, 2015; Morrison, 2021).

Öğretmenlerin “gözlemci” rol kapsamında tüm kayıtların sadece yarısında performans sergilediği tespit edilmiştir. Bu rol kapsamında yapılan gözlemlerde öğretmenlerin not almayı tercih etmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu haliyle eylemleri izleyici olmanın ötesine geçememiştir. Kayıt tutma yoluyla yapılan gözlem rolü performansı tüm veri toplama süreci boyunca sadece üç kere sergilenmiştir. Çocuk tarafından başlatılan etkileşimler içinde ürünü anlatma ve onay alma davranışlarının öğretmenin gözlemci rolünü pekiştirdiği söylenebilir. Literatür bize çocukların öğrenme merkezinde meşgulken öğretmenlerin, çocukları öğrenmelerini nasıl destekleyeceklerine karar vermek için gözlemleyen araştırmacılar olduğunu ifade etmektedir (McDonald, 2018). Gözlem, gözlenmek istenen her ne ise onun resminin sözcükler aracılığıyla çizilmesi işlemidir. Bu nedenle gözlem bilgilerinin doğru şekilde kayıt altına alınması, depolanması çocuk ile ilgili değerlendirme süreçlerinin sağlığı açısından önemlidir (Beatty, 2018). Çalışmada çok nadir olarak öğretmenlerin gözlemci rolde davranış sergilediği görülmektedir. Oysaki gözlem eğitim-öğretim süreci boyunca düzenli ve sürekli olarak her çocuk için gerçekleştirilmelidir (Bredekamp, 2015). Gözlem notlarının betimleyici olarak detaylı şekilde yazılması anında ve güvenilir bilgi sağlar. Daha sonra değerlendirme yapmak üzere varsayım ve fikir oluşturmada önemlidir. Diğer yöntemlerle elde edilemeyecek detaylara doğal ortamda ulaşmayı sağlar (Kostelnik, Soderman, Whiren ve Rupiper, 2019). Ayrıca öğretmenin bu rolü diğer rollerini de şekillendirmede önemlidir. Örneğin gözlem yapmadan oyuna katılmak isteyen bir öğretmen geliştirmekte olan bir oyunu bozabilir. Benzer şekilde gözlem yapmayan bir öğretmen yardıma ihtiyacı olan bir çocuğu görmez ve bir öğrenme fırsatı kaçırılmış olabilir. Gözlemler tüm bunların dışında güvenlik gereksinimi kapsamında acil müdahale gerektiren durumlar için de çok önemlidir. Öğretmenler gözlemlere dayanarak: Çocuklar bugün ne kazandı? Öğrenmek için bir fırsat kaçtı mı? Oyundan ne öğrendiler? vb. soruları cevaplayabilir (Gronlund, 2012; McDonald, 2018). MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmenlerin özellikle çocukların öğrenme merkezinde gözlem yaparak sürece katılması gerektiğini vurgulamaktadır. Program ayrıca merkezleri, çocuğu ve eğitim planını değerlendirebilmek için öğretmenin yapacağı gözlemlerin gelişim gözlem formuna kaydedilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin genellikle planlamasını kendi yaptığı kurallı oyunlarda “oyuncu” rolünde bulunmayı tercih ettiği görülmektedir. Öğretmenler öğrenme merkezlerinde çocukların kurduğu oyunlarda rol almaya nadiren yönelmektedir. Zaten çocuk tarafından başlatılan etkileşimlerde de çocukların öğretmenlerini oyuna dâhil etmeye yönelik isteklerinin genellikle tüm sınıfla oynanan kurallı oyunlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenme merkezlerindeki oyunlarına çocuklar nadiren öğretmeni dâhil etmeye yönelmektedir. Literatür çocukların öğrenme merkezlerindeki oyunlarına öğretmen katılımı konusunda ikiye ayrılmış durumdadır. Bazı çalışmalar çocukların merak, oyunbazlık ve sosyallik ile donatılmış halde dünyaya geldiklerini kendi öğrenmelerini ve gelişimlerini yönlendirmede özgür bırakılması gerektiğini vurgular. Bu anlayışa göre oyunda yetişkin katılımı öğrenme ve gelişimi olumsuz etkiler (Gray, 2013; Murray, 2018). Diğerleri ise öğretmen katılımının kazanımları üzerinde durmaktadır (Hirsh-Pasek, ve Golinkoff, 2008; Martlew, Stephen ve Ellis, 2011; Pyle ve Bigelow, 2015). Benzer şekilde Vygotsky (1978), oyunun sağlamış olduğu etkileşim ortamı sayesinde çocuğun akranlarından, ebeveyn ve öğretmenlerinden pek çok şeyi öğrenebileceğini vurgulamaktadır.

Çalışmada öğretmenler tarafından en az kullanılan rollerden biri “tasarımcı” rolüdür. Bu rol kapsamında çocuklar öğrenme merkezlerinde çalışırken düşündürücü sorular sorma ve öneri almaya yönelik öğretmenlerin etkileşime geçmesi beklenmektedir. Araştırmada bu rol kapsamında öğretmenlerin oyunu geliştirme ve zenginleştirme adına nadiren düşündürücü sorular

sorduğu ve çok az da öneri aldığı gözlemlenmiştir. Çocuk tarafından başlatılan etkileşimlerden bilgi isteme davranışı beraberinde öğretmenlerin tasarımcı rolünde düşündürücü sorular sormaya yönelik nadiren girişimde buldukları görülmüştür. Oysaki son dönemde yapılan araştırmalar çocukların oyunları sırasında öğretmenlerin zenginleştirici etkileşimlerinin çocuk-öğretmen ilişkisini geliştirmenin yanında çocukların öğrenmesini zenginleştirdiği, akademik, bilişsel, dil, yaratıcılık ve sosyal-duygusal becerilerini desteklediğini göstermiştir (Driscoll ve Pianta, 2010; Trawick-Smith ve Dziurgot, 2011; Van Oers ve Duijkers, 2013).

Çalışmada “müdahaleci rol” kapsamında çocukların oyunlarında yönlendirme, çalışmayı tamamlama ve fikir vermeye yönelik öğretmenlerin az sayıda etkileşime girdiği görülmektedir. Çocuk tarafından başlatılan etkileşimlerden yardım talebi kategorisindeki çalışmayı tamamlama ve fiziksel yetersizlik davranışlarının bu rolün oluşumuna kaynaklık teşkil edebileceği düşünülmektedir. Öğretmenler çocukların oyunları sırasında katılım/müdahale konusunda sınırları çizmede zorlanabilirler. Katılım sağlayıp oyunu çocuğun gelişimini destekleme açısından güçlendirme ile tüm süreçleri ile oyunun akışını tekeline geçirme anlamında kullandığımız müdahaleci olma rolü farklıdır (Göncü, 2019; Tsai, 2015). Yönetimi ele alan ve düşündürmeye değil fikir vermeye yönelik bir müdahalenin çocukları kalıcılığı yüksek keşfederek öğrenme fırsatından mahrum bırakacağı bir gerçektir (Gray, 2013; Rengel, 2014). Çocuklar öğrenme merkezlerinde çalışmalarını yaparken oyun süreci dışında kalan yardım etme, fiziksel ihtiyaçlarını gidermek için (tuvalet, su içme) izin verme ve duygu ve düşünce paylaşımlarında rehberlik etmeye yönelik öğretmen davranışları diğer roller kapsamında ele alınmıştır. Öğretmenin çocuğa yardım etme, izin verme rehberlik etme eylemlerini kapsayan diğer rolünün çocuk tarafından başlatılan duygu/düşünce paylaşımı ve yardım talebi kategorisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu kapsamda çocuklar okul içi veya okul dışı çeşitli yaşantılarına yönelik duygu ve düşünce paylaşımları yapmaktadır. Ayrıca fiziksel olarak yetersiz olduğu bir konuda (bir konuda bilgi isteme veya kapak açma gibi) yardım isteyebilmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin okul öncesi eğitim sürecinin önemli bir zaman dilimini oluşturan öğrenme merkezlerinde oyun zamanında öğretmen ve çocukların başlattığı etkileşimler bağlamında kullandıkları rolleri hakkında önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin oyun zamanı öğretmen rol tercihlerinin ilgisiz rolde yığılım göstermeleri nedeniyle oyun zamanında herhangi bir rol almasının gerekliliği üzerinde yeterince inanca sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin birçok rolü sergilemede çocukların başlattığı etkileşimlerin belirleyici olduğu çalışmanın bir diğer sonucudur. Öğretmenler oyun zamanı sürecinde ilgisiz rolden sonra değerlendirmeci rolünü diğer rollere göre daha fazla sergilemektedir. Öğrencinin onay alma ve izin isteme amaçlı etkileşime geçmesinin öğretmeni değerlendirmeci rolü sergilemeye sevk ettiği düşünüldüğünde öğretmenin yoğun olarak ilgisiz rolü tercih ettiği sonucu güçlenmektedir. Bu kapsamda ilgili sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin oyun zamanı etkinliğinin amacı, eğitsel değeri, süreç yönetimi ve niteliği konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca günlük eğitim akışında uzun bir dilimi kapsayan oyun zamanı sürecinde öğretmenin alabileceği roller ve bu rollerin çocukların gelişimlerini ne yönde etkileyebileceği konusundaki içeriklerin çeşitli eğitimlerle öğretmenlere ulaştırılması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin genellikle çocukların başlattığı etkileşimler sonucu çocuklar arasındaki sorunları çözmeye yöneldiği arabulucu rolünü sıklıkla kullandığı karşımıza çıkmaktadır. Çocuklarda problem çözme becerileri geliştirme amaçlı bu rolün kullanım prosedürü ve sıklığı hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki olarak en önemli niteliklerinden biri çocukların gelişimlerini destekleyici çevreler oluşturmalarıdır. Ancak çalışmada öğretmenin buna karşılık gelmesi beklenen bağlamı düzenleyici rolü programın önerdiğinin aksine çocuğun talebi ile ulaşamadığı oyun materyallerini ortaya çıkarma şeklinde kendini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu rol kapsamında sınıftaki eşyaların yerine yerleştirilmesi gibi düzen-tertip işlerini yürüttüğü söylenebilir. Bu sonuçlar kapsamında öğretmenlerin tüm çocukları destekleyici öğrenme ortamları yaratma konusunda geliştirilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenin programın kendisinde

beklediği ve eğitimsel ve öğretimsel olarak daha güçlü olan gözlemci ve tasarımcı gibi rolleri nadiren sergilediği görülmektedir. Bu kapsamda programa uygulama ve teori açısından yetkin olan alanında uzman eğitimciler tarafından öğretmenin oyun zamanı ideal rol seçimlerine yönelik örnek olaylarla zenginleştirilmiş içeriklerle etkinlikler düzenlenmelidir. Ayrıca güncelleme çalışmaları devam eden programda bu konuya daha detaylı yer verilmesi önerilmektedir. Bu çalışmada öğrenme merkezlerindeki oyun zamanında her öğretmenin sınıfında üç kere toplamda 24 gözlem raporu ile üç aylık süre içinde sınıf içi gözlemler yapılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Planlanacak çalışmalarda farklı veri toplama araçları kullanılarak (örneğin görüşme) veri toplama süreci zenginleştirilebilir. Ayrıca konu hakkında öğretmenlere verilmesi planlanan eğitim, seminer vb etkinlikler öncesinde ve sonrasında oluşması olası değişikliği görmek için araştırmalar planlanabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, Tarsus Üniversitesi Yayın Etiği Kurulu'nun 29.06.2021 tarihli 05-2021/28 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmektedir.

Finansal Destek (Financial Support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Beaty, J. J. (2018). *Erken çocuklukta gözlem ve değerlendirme*. (Çev., M., Boz). Anı Yayıncılık.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, (pp. 156-176). Cambridge University Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Self-Regulation as a key to school readiness: How early childhood teachers can promote this critical competency. In M. Zaslow, & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 203-224). Paul H Brookes Publishing.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (Çev., H. Zeynep İnan, T. İnan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Brown. A. P. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni niteli nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev., S. B. Demir). Eğitimci Kitap Yayınevi.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38-64.
<https://doi.org/10.1080/10409280802657449>.
- Göncü, A. (2019). *Oyunda büyüme, çocuk gelişimi ve eğitime sosyokültürel bakış*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Gray, P. (2013). Definitions of play. *Scholarpedia*, 8(7), 30578.
<https://doi:10.4249/scholarpedia.30578>
- Gronlund, G. (2012). *Planning for play, observation, and learning in preschool and kindergarten*. Redleaf Press.
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College Press.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2008). Why play = learning. *Encyclopedia on early childhood development*, 1, 1-7.

- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* (Çev., S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. Addison Wesley Longman.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Pearson Education.
- Jones, E., & Reynolds, G. (2015). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Teachers College Press.
- Korat, O., Bahar, E., & Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4), 386-393.
- Kostelnik M. J., Soderman A. K., Whiren A. P., & Rupiper M. L. (2019). *Gelişime uygun eğitim programı -erken çocukluk eğitiminde en iyi uygulamalar* (Çev., E. Ahmetoğlu, İ. H. Acar). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Logue, M. E., & Harvey, H. (2009). Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32-49. <https://doi.org/10.1080/02568540903439375>
- Luckenbill, J., & Nuccitelli, S. (2013). *Puppets and problem solving: Circle time techniques*. Retrieved from <http://caeyc.org/main/caeyciproposals/pdfs/Luckenbillepup-pet.pdf>
- Martlew, J., Stephen, C., & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71-83. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.529425>
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.
- McDonald, P. (2018). Observing, planning, guiding: How an intentional teacher meets standards through play. *YC Young Children*, 73(1), 31-35.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Morrison, G. S., (2021). *Günümüzde Erken Çocukluk Eğitimi*, (Çev., S. Korkmaz). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Moyles, J. (2015). Starting with play: Taking play seriously. *The Excellence of Play*, 4, 14-24.
- Murray, J. (2018). The play's the thing. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 335-339. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1527278>
- NAEYC (2009). *Position statement: Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age*. Retrieved from <https://www.naeyc.org/our-work/families/10-naeyc-program-standards>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme metotları*. (Çev., M. Bütün, S. B. Demir). Pegem Yayıncılık.
- Porter, L. (2020). *Young children's behaviour: Guidance approaches for early childhood educators*. Routledge Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781003118510>
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>
- Rengel, K. (2014). Preschool teachers' attitudes towards play. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 113-125.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. Sage Publishing.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.005>

- Tsai, C. Y. (2015). Am I interfering? Preschool teacher participation in children play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1028-1033. <https://doi.org/1028-1033>. 10.13189/ujer.2015.031212
- Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 511-534. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>
- Vorkapić, S. T., & Katić, V. (2015). How students of preschool education perceive their play competences—an analysis of their involvement in children's play. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 111-130. <https://doi.org/10.26529/cepsj.162>
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society, the development of higher mental psychological processes*. Harvard University Press.
- Weinstein, C. S., & Mignano, A., Jr. (2011). *Elementary class- room management: Lessons from research and practice* (Sth ed.). McGraw-Hill.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Sage Publications.

Extended Abstract

Introduction

In our country, in the Pre-School Education Curriculum updated in 2013, play has found a wide place both as a technique in activity type and different activities, and as play time in the daily education flow (MEB, 2013). Playtime is a rich teaching time in which children direct their learning in line with their interests and capacities in learning centers. Teachers actively and passively in this time period can take on many roles such as guide, mediator, manager, leader, enabler, participant, supporting actor and supporter (Bodrova & Leong, 2006). The teacher's only passive role in the game is to organize the environment, ensure safety, supply materials, provide time and space. Effective participation requires more than just playing with children or guiding the activity at the same time. Because teacher participation can only have a positive effect if the teacher is sensitive enough to the situation to provide an appropriate learning framework (Bodrova & Leong, 2003). Observation by the teacher is very important here. In the case of children who have little interaction with others, appropriate teacher intervention can increase the child's social skills and level of participation. Or the teacher may be expected to encourage the simple, repetitive solitary child to participate in more complex, challenging and group play. In fact, the most appropriate opportunity for effective participation occurs when the child's teacher invites them. However, for some children (children who are proficient in playmaking) less teacher involvement is required (Kurt, 2021).

In line with this information, the present study is important in terms of seeing the roles of preschool teachers in the play activity in the learning centers, which fill an important time period in early childhood education, and the level of interaction of children with the teacher. In the light of this information, it is aimed to examine the roles of teachers in the context of the interaction of the teacher and the child during the game period in the learning centers in the preschool education classes.

Method

In the research, the case study method, which is included in the qualitative research methodology that allows in-depth information collection, was used. The study group of the research consisted of 8 teachers and students in their classrooms. Purposive sampling method was used to determine the study group. In line with the purpose of the research, the related literature was examined, and the game observation form was first presented to the expert opinion by the researcher. After the expert opinion was taken, a pilot application was made in the classrooms of 3 different teachers for the form in which the appropriate changes were made. The form, which was finalized after

the pilot application, consisted of two parts to record the roles of the teachers and the interactions initiated by the child during the children's games in the centers. In the literature, the studies on the roles of the teacher for the children's games were examined and it was seen that there were many classifications. The game observation form was created with the most accepted ones in the study (Bodrova & Leong, 2006; Jones & Reynolds, 2015; Johnson, Christie & Wardle, 2005; Vorkapić & Katić, 2015). In the first part, eight different roles of teachers were determined as evaluation, non-involvement, mediator, context organizer, observer, actor, designer and interventionist. In addition, a section under other roles was created for possible roles that may arise during observations. The second part of the form, which was created to determine the decisiveness of the interactions initiated by the children during the game, in the roles of the teachers, consisted of 6 items. In this chapter; 6 titles were determined as notification of rule violation, asking for permission, involving in the game, requesting help, talking about the game/product and sharing their feelings. The title of other interactions initiated by the child is the 7th title created to record the different situations that occurred during the observations. In this context, a semi-structured observation form was created that aims to reveal both the teacher role and the interaction preference of the students that are likely to guide the teacher's roles during the playtime activity.

In the study, a total of 24 observation data in the chart were first transferred to the computer environment. Then, the data were analyzed by content analysis method. During the analysis of the data, the category determination process was created on the basis of the titles specified in the table. In qualitative research, the data collection tool is the researcher himself. Therefore, in order to increase the validity and reliability of the research, it is necessary to include enough raw data in the findings (Yıldırım & Şimşek, 2012). In this direction, sufficient observation record data are included in the study. In addition, a coder was included in the coding process to ensure coding reliability in order to increase the objectivity of the research during the coding process (Johnson & Christensen, 2014). After approximately ¼ of the data was coded independently by both encoders, the remaining data were coded by the researcher when the agreement rate between the encoders was acceptable. The agreement rate between two independent coders, which was accepted as a criterion for coding reliability, was calculated as 87% (Silverman, 2015).

Result and Discussion

It is seen that the most used role of teachers during playtime is the role of approving the child's product with the act of approving. Within the scope of this role, it is seen that the teacher frequently uses praise expressions and facial expressions. However, praise that is not done effectively evaluates children, compares them with each other, attributes their success to chance and tends to disrupt their attention (Porter, 2020). In addition, preschool classrooms, which are expected to be high-quality supportive environments, should be places where children can organize themselves, rather than where children are constantly evaluated by the teacher (Kostelnik, Soderman, Whiren, & Rupiper, 2019). The most frequently encountered role of teachers after the evaluation role in playtime is the "non-involved role". This role shows that the teacher is uninterested in the processes related to children and children while children are working in learning centers. However, playtime, which takes place in learning centers where rich learning experiences take place for children, should be a time period in which teachers evaluate every moment in following and supporting children's development (Morrison, 2021).

The other role that the participants perform in their classrooms is the "mediator" role. It is important for teachers to guide in problem situations, but they are expected to manage the classroom with a more democratic attitude rather than offering direct solutions or being decision-makers (Weinstein & Mignano, 2011). As a different understanding of guidance, they can plan story activities related to reconciliation skills (Luckenbill & Nuccitelli, 2013). Another role that teachers adopt while children are working in the learning center is the role of "setting the context". How the context is organized gives a message to the children about what behaviors are accepted. For example, the open space invites children to run around. In addition, inaccessible materials

can cause both constant teacher dependency and missed learning opportunities (Bredekamp, 2015; Morrison, 2021). It has been determined that teachers perform in only half of all recordings within the scope of the "observer" role. However, observation should be carried out regularly and continuously for each child throughout the education process (Bredekamp, 2015). Descriptive and detailed writing of observation notes provides immediate and reliable information. It is important in forming assumptions and ideas for later evaluation. It provides access to details that cannot be obtained by other methods in the natural environment (Kostelnik, Soderman, Whiren, & Rupiper, 2019).

In the research, it is seen that teachers generally prefer to play the role of "player" in games with rules that they plan themselves. The literature is divided into two about teacher participation in children's play in learning centers. Some studies emphasize that children are born equipped with curiosity, playfulness and sociability and should be left free to direct their own learning and development. According to this understanding, adult participation in play negatively affects learning and development (Gray, 2013; Murray, 2018). Others focus on the achievements of teacher participation (Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2008; Martlew, Stephen & Ellis, 2011; Pyle & Bigelow, 2015). In the study, it is seen that teachers interact in a limited number of ways to guide, complete the work and give ideas in children's plays within the scope of the "interventionist role". The role of being an interventionist, which we use in terms of ensuring participation and empowering the game in terms of supporting the development of the child, and monopolizing all the processes and the flow of the game, is different (Göncü, 2019; Tsai, 2015). It is a fact that an intervention that takes the management and gives ideas, not thinking, will deprive children of the opportunity to learn by discovering high permanence (Gray, 2013; Rengel, 2014).