



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Zamanlarında Sergiledikleri Davranışların Öğretmen Roller ve Çocuk Katılım Modeli Bağlamında Değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika Örneği

Pınar AKSOY*

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 16.04.2019	Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarında okul öncesi öğretmenlerinin sergiledikleri davranışların öğretmen rolleri ve çocuk katılım modeli bağlamında (Türkiye ve Amerika örneğinde) değerlendirilmesidir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine dayanmaktadır. Çalışma grubunu Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilde okul öncesi eğitime devam etmekte olan 22 farklı okul öncesi eğitim kurumundan ve Amerika Birleşik Devletleri'nin orta-güney bölgesinde yer alan bir ilde 18 farklı okul öncesi eğitim kurumundan tesadüfî örnekleme doğrultusunda seçilen birer okul öncesi eğitim ortamı ile buralarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan yapılandırılmamış gözlemler doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Oyun zamanları içerisindeki öğretmen rolleri değerlendirildiğinde; Türkiye örneğindeki öğretmenlerin daha çok etkileşimsiz ve müdahaleci rollerini ve Amerika örneğindeki öğretmenlerin rehber ve işbirlikçi rollerini öne çıkaran davranışları sergilediği ortaya konmuştur. Oyun zamanlarının başlatılması, sürdürülmesi ve sonlandırılması aşamasında öğretmenlerin sergiledikleri davranışların çocuk katılımını sağlama durumlarının Amerika örneğindeki öğretmenlerde daha iyi düzeyde olduğu belirlenirken, oyun zamanlarının sonlandırılmasında her iki gruptaki öğretmenlerin belirgin bir şekilde daha müdahaleci olduğu ve çocuk katılımını daha sınırlı bir şekilde desteklediği de tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin etkili öğretmen rolleri ve çocuk katılımını sağlama yolları üzerine teoriden uygulamaya bilgi sahibi olmaları için desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Anahtar Sözcükler: Karşılaştırmalı eğitim, okul öncesi eğitim, oyun, öğretmen rolü, çocuk katılımı
<i>Kabul Tarihi:</i> 06.12.2019	
<i>Erken Görünüm Tarihi:</i> 11.01.2020	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.04.2021	

Evaluation of the Behaviors Displayed By Preschool Teachers during the Playtimes in the Context of Teacher Roles and Child Participation Model (In the Samples of Turkey and the United States)

Article Information	ABSTRACT
Received: 16.04.2019	The purpose of this study is to evaluate the behaviors displayed by preschool teachers during the playtimes carried out at the beginning of the day in preschool education in the context of teacher roles and child participation model (in the samples of Turkey and the United States). This study is based on the case study design which is one of the qualitative research methods. The study group consists of 22 different preschool education institutions and one teacher from each institution in the province of a city center, located in the Black Sea Region of Turkey, were chosen with random sampling method and 18 different preschool education institutions and one teacher from each of these institutions in a city from the mid-south region of the United States, were chosen with random sampling method. Content analysis was used to analyze the data that was collected by means of researcher's unstructured observations. When the roles of teacher in the playtime were evaluated, it was revealed that teachers in the Turkey sample displayed behaviors that highlighted mostly non-interactive and intervening role and teachers in the America sample displayed behaviors that highlighted mostly guide and cooperative role. It was stated that the behavior of teachers during the initiation, maintaining, and ending of playtime was better in the teachers of United States sample, meanwhile it was also revealed that the teachers in both groups were significantly more intrusive in the ending of playtime and supported child participation in a more limited manner. The results obtained from the study reveal that preschool teachers should be supported to have knowledge from theory to practice on effective teacher roles and ways to ensure child participation. Keywords: Comparative education, preschool education, play, teacher role, child participation
Accepted: 06.12.2019	
Online First: 11.01.2020	
Published: 30.04.2021	
doi: 10.16986/HUJE.2020057988	
Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi	

Kaynakça Gösterimi: Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışların öğretmen rolleri ve çocuk katılım modeli bağlamında değerlendirilmesi: Türkiye ve Amerika örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 369-392. doi: 10.16986/HUJE.2020057988

* Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Tokat-TÜRKİYE. e-posta: aksoypnr@gmail.com (ORCID: 0000-0001-6107-3877)

Citation Information: Aksoy, P. (2021). Evaluation of the behaviors displayed by preschool teachers during the playtimes in the context of teacher roles and child participation model (in the samples of Turkey and the United States). *Hacettepe University Journal of Education*, 36(2), 369-392. doi: 10.16986/HUJE.2020057988

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde öğretmen rehberliğine ve sistemli bir şekilde hazırlanmış eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Okul öncesi eğitimde Waldorf, Montessori, High Scope, Proje yaklaşımı, Bank Street, Head Start gibi birtakım eğitim yaklaşımları bulunmakta ve bu yaklaşımlardan hangisinin benimseneceği kurumun olanaklarına, hedef kitlenin öncelikli ihtiyaçlarına veya çocuklarda öne çıkarılması hedeflenen kazanımlara göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde güncel olarak Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından 2013 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Programı kullanılmaktadır. Bu programda blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun şeklindeki öğrenme merkezleri kullanılarak, öğrenme süreçleri yürütülmektedir. Farklı ülke programlarında bunlara ek olarak kum-su merkezi, okuma-yazma merkezi, bilim merkezi, matematik merkezi, bilgisayar merkezi, eğitici oyuncak merkezi gibi merkezlere de rastlanabilmektedir. Hepsinin neticesinde okul öncesi dönem çocuklarının büyüme, gelişme ve öğrenmelerini desteklemek esastır. Öğrenme merkezleri genel olarak; günlük eğitim akışında yer alan etkinliklerde gelişim alanları doğrultusunda ele alınan kazanım ve göstergelere göre seçilmiş farklı materyalleri bünyesinde barındıran, birbirinden çeşitli malzemelerle ayrılmış olan oyun alanları şeklinde açıklanmaktadır. Bu çerçevede günlük eğitim akışının çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve beklentilerine uygun olarak yürütülmesi çok önemlidir. Öğretmenin o gün yapacağı çalışmalara düzenli bir şekilde yer verdiği çerçeve bir planı ifade eden günlük eğitim akışı; güne başlama zamanını, oyun zamanını, etkinlik zamanını, günün değerlendirme zamanını ve rutin etkinlikleri (beslenme, dinlenme, uyku zamanı gibi) içermektedir. Bunlardan günün başlangıcında yer alan bir zaman diliminde olan güne başlama zamanı; öğretmenle çocukların selamlaşması ile başlarken, karşılıklı sohbet etmeye yönlendirilmesiyle devam etmektedir. Öğretmen günün hava durumu, haftanın hangi günü olduğu, okula gelene kadar neler yapıldığı gibi konularda sorular sorarak çocuklarla sohbet etmekte ve şarkı söyleme, öykü anlatma, parmak oyunları gibi etkinliklerle güne başlangıç yapabilmektedir. Oyun zamanları ise güne başlama zamanının ardından öğrenme merkezlerinde oynanan oyunlarla veya bahçede yürütülecek açık havada oyunları, gün içerisinde yapılacak eğitimle ilgili alan gezileri ve sabah yürüyüşleri ile gerçekleştirilebilmektedir (MEB, 2013). Günümüz döneminde gün içerisinde yer verilen oyun zamanlarının çocuğun ilerideki yaşama hazırlanmasında önemli bir deneyim olduğu ve çocuk merkezli süreçlerle birlikte zengin uyarıcılarla donatılmış bir çevrede yürütülmesi gerektiği yaygın olarak kabul edilen bir görüş haline gelmektedir.

Çocukların oyun oynama gereksinimini karşılayabilmek için, günlük eğitim programı kapsamında farklı türlerde ve farklı kazanımlara hizmet edecek şekilde çeşitli oyun oynama fırsatlarına yer verilmesi oldukça önemlidir. Türkiye’de 2013 yılında güncellemesi yapılan Okul Öncesi Eğitim Programı’nda gün içerisinde oyun oynanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu noktada serbest (yapılandırılmamış) oyunlar yanında, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış oyun şeklindeki oyun yapıları üzerinde durulmaktadır. Bunlardan yapılandırılmamış oyunlar; bireysel, eşli, küçük veya büyük grup hâlindeki oyunlarla çocukların kişisel ilgi ve tercihleri doğrultusunda oynadıkları oyunlardır. Buradaki oyunlarda çocuklar nerede, kiminle, hangi materyalle ve nasıl oynayacaklarına kendileri karar vermektedir. Yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri ise çocukların gelişiminin bütün boyutlarda desteklenmesini hedefleyen, öğretmen veya çocuk tarafından başlatılan, çocukların aktif katılımı ile sürdürülen, çocuk merkezli, açık uçlu bir süreç olarak işleyen yaratıcı oyun etkinliklerinden oluşmaktadır. Diğer taraftan yapılandırılmış oyun etkinlikleri de çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemek amacıyla kuralları başkası tarafından belirlenmiş oyun etkinliklerine küçük ve/veya büyük grupların katılımının sağlandığı oyunlardır (MEB, 2013). Farklı eğitimciler ve düşünürler tarafından ileri sürülen görüşler de oyunun her şekilde vazgeçilmez oluşunu vurgulamaktadır. Montessori’ye göre, oyun çocuğun en önemli işidir. Rousseau, oyunu çocuk için bir hak ve gelişiminin doğal bir parçası olarak açıklamaktadır. Oyunun disiplin ve düzen kazanmada önemli bir işleve sahip olduğuna değinen Comenius, değer eğitimindeki ve ahlâk gelişimindeki rolüne dikkat çekmiştir. Yetişkin için iş neyse çocuk için de oyun aynı önemdedir diyen Froebel’e göre, oyun çocuk için bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir. Piaget de oyunu dış dünyadan alınan uyarıları özümleme ve uyum sistemine yerleştirme yolu olarak ele almıştır. Bu doğrultuda, oyunun çocuklar tarafından yönetilen, eğlenceli olan ve kendiliğinden ortaya çıkan eylemler olduğu öne çıkmaktadır. Neticede çocuk için oyun oynamak yaşamakla ve yaşamak oyun oynamakla eşdeğer bir hale gelmektedir (Anderson McNamee, ve Bailey, 2010; Duman, 2010; Gazezoğlu, 2007; Mayesky, 2009; Oktay, 2009). Çağdaş eğitim yaklaşımları doğrultusunda oyuna duyulan önem her geçen gün artmakta ve okul öncesi eğitimde oyun zamanlarının gerekli olduğu konusunda daha çok hemfikir olunmaktadır. Oyunun gelişimsel değişiklikler için önemli bir araç olduğu görüşü kabul edilmekle birlikte, oyunun değerinin korunması aşamasında oyun süreçlerinde yer alan yaklaşım ve uygulamalar anahtar görevi görmektedir. Okul öncesi eğitimde güne başlangıç zamanı, oyun zamanlarının başlamasının bir ön koşuludur. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’na göre; okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların okula gelişinden sonra ve okul çıkışı öncesinde oyun etkinliklerine zaman ayrılması önerilmektedir. Okula gelişten sonraki oyun zamanları; çocukların güne adapte olması, okulda kalmaya istekli olması, gün içerisindeki etkinliklere aktif katılım göstermesi gibi durumların sağlanmasında ayrıca önemlidir. Oyunun okul öncesi dönem çocuğunun güvende olma, gelişim gösterme ve katılım sağlama haklarını kullanabileceği bir öğrenme ortamı olmasından kaynaklı olarak, oyun sürecinin çocuk yararına işletilmesi durumunda sağlayacağı kazanımlarda artışın yaşanması da söz konusudur.

Çocukların içinde bulundukları yapıyı, ortamı, ilişkileri etkilemesinin, değiştirmesinin ve dönüştürmesinin kaçınılmaz olduğu görüşü yakın dönemde daha çok kabul gören bir durum olurken, çocuğun yarattığı bu değişiklikler çocuk katılımını ortaya koymaktadır. Çocukların katılımlarını desteklemenin bir yolu yaratılan etkiyi kabul etmek iken, bir diğeri de katılımlarını artırmaya yönelik yollara başvurmaktır. Çocuk katılımını sağlamak için çocukların dünyasına adım atabilmek, onları fark etmek ve dinlemek, dahası gerçeklerine yaklaşmak gerekmektedir (Erbil, 2016). Diğer bir ifadeyle, çocuğun ve çocuğun yaşadığı topluluğun yaşantısını etkileyen kararların alınması sürecine kendisinin de katılmasına fırsat verilmesi gerekli görülmektedir. Modern dünyada çocuğun bir "kişi" olduğu kabul edilen bir durum haline gelmiştir. Çocukların aktif bir vatandaş olabilmesi ve toplumsal rolünü edinebilmesi, bilgilenmesi ve demokratik sınırlar içinde kendini ifade edebilmesi ancak katılım hakkına sahip olması ile olasıdır (Şahin ve Polat, 2012). Katılım hakkı çocuğun görüşlerini açıklama, kendisini ilgilendiren konularda sürece katılma, fikirlerini dile getirme gibi toplumda aktif bir rol kazanmasına olanak veren haklardır (Fountain, 1993). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde ve Uluslararası İnsan Hakları Sözleşmesi'nde herhangi bir durumdan kaynaklı olarak (ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka görüş, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet gibi) ayırım gözetilmeksizin bireyin kendine özgü hak ve özgürlüklerden yararlanma hakkına sahip olduğu da vurgulanmıştır. Bu durumu kabul eden bir sözleşme olarak, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (12. madde) çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkının olduğu, bu hakkın sağlanmasında çocuğun yaşına ve olgunluk derecesine uygun olacak şekilde gereken özenin gösterilmesi gerektiği ortaya konmuştur (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989). Çocuk haklarının hayata geçirilmesi noktasında çocuk hakları eğitiminin önemi büyüktür (Howe ve Covell, 2005). Çocuk haklarının tam olarak uygulanmasında çocuk haklarını temele alan bir okul kültürüne de ihtiyaç duyulmaktadır (Lansdown, Jimerson ve Shahroozi, 2014). Okulların çocukların haklarını öğrendikleri birer kurum olması yanında, çocukların eğitim haklarını da gerçekleştiren birer kurum olması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Osler ve Starkey, 1998). Çocukların katılım hakkının gerçekleştirilmesinde çocuklara eğitim veren kurumların çocukların görüşlerini alarak uygulama yapmaları ve etkinlik düzenlemeleri gerektiği yönünde bir görüş ortaya çıkarken, çocukla birlikte çalışan kişi ve kurumların çocukların görüşünü alarak işleyen bir mekanizma oluşturmaları da gerekli görülmektedir. Değirmencioğlu'na (2010) göre, çocukların gelişim hakkını sağlamanın yolu katılım hakkını yerine getirmekten geçmektedir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin gerek çocukların katılımlarını sağlamaya yönelik olarak ortamda düzenlemeler yapması gerekse de eğitim sürecinde çocuk katılımını sağlamaya yönelik yaklaşım içerisinde olması ile çocuk katılımını artırması olasıdır. Neticede kurumsal çatı altında verilen okul öncesi eğitimde, çocukların yaşına ve gelişim özelliklerine göre ihtiyaç duydukları şeylerden yola çıkarak gerekli hizmetlerin verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarında yapacağı çalışmalarda çocukları anlaması, onların iradesini görmesi, onlara saygı duyması ve onları güçlendirmesi gerekmektedir. Çocukların sosyal hayatın birer katılımcısı olarak görülmesi ile kontrol edilen ve müdahale uygulanan kişi rolünden çıkarılması ve buna koşut bir durum olarak dinlenen, görüşleri dikkate alınan ve karar almada söz sahibi olan kişi olarak var olması mümkün olacaktır (Mayall, 2002). Çocukların dinlenmesi konuşmak için kendini güvende hissetmesini sağlarken, yetişkinlerin çocuklara yönelik beklentilerinin ve algılarının şekillenmesine de katkı getirmektedir. Bu çerçevede, yetişkinlerin çocukların dinlenmeye değer yetkinlikte olup olmadığına yönelik inançlarına göre çocuklara yönelik algıları oluşmaktadır (Clark, 2005). Eğitim ortamı içerisinde öğretmenlerin çocuklara karşı yaklaşım biçimleri, çocuklar arasındaki etkileşimleri destekleme şekli ve sınıf içerisinde yer alan etkileşimin içeriği (Luff, 2009) de çocuk katılım süreçleri açısından önemli olmaktadır. Eğitim sürecindeki olumlu veya olumsuz unsurların ortaya çıkarılması ve üretkenliğin belirlenmesi noktasında okul öncesi öğretmenlerinin davranışlarının neler olduğu ile çocuk katılımının sağlanma düzeyi ele alınması gereken önemli noktalar olmaktadır. Bu durumlar genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin uygun rol ve sorumlulukları içeren uygulamalarla çocukların katılım haklarını destekleme işlevinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu görüşü destekler bir şekilde, okul öncesi dönem çocuklarının da etkinliklere gönüllü katılımlarının sağlanmasını ve katıldıkları etkinliklerin daha az yapılandırılmış olmasını talep ettikleri saptanmıştır (Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar, 2017). Bu kapsamda Şahin ve Polat (2012) çocuk katılımı ile ilgili başka ülkelerdeki örneklerin incelenmesinin ve çocuk katılımı ile ilgili gerekli düzenlemelerin ülkemize adaptasyon çalışmasının yapılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu hususta çocuğun katılım hakkının tanıtımına ve yerine getirilmesine yönelik düzenlemelerin ve uygulamaların insan hakları adına da bir gereklilik olduğu ileri sürülmüştür. Çocuk katılımının sağlanmasının yaşam sürecinde önemli olduğu görüşü ile oyunun çocuğun gelişimindeki rolünün büyük olduğu gerçeği birlikte ele alındığında, oyun zamanlarının çocuk katılım bağlamındaki içeriğinin araştırmaya değer bir durum olduğu düşünülmektedir. Bu noktada yapılacak tespitlerin oyun zamanlarındaki uygulamaların belirlenmesine ve çocukların katılım haklarının ne ölçüde garanti altına alındığının ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde oyun ile ilgili ulusal düzeydeki çalışmalarda; öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının (Aysu ve Aral, 2016; Ramazan, Arslan Çiftçi ve Tezel, 2018), öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımaları (Gülay Ögelman ve Karakuzu, 2016) ve çocukların sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin (Çelebi Öncü, 2017) incelenmesi yönünde çalışmaların yürütüldüğü görülürken, serbest oyun zamanlarının oldukça sınırlı sayıda çalışmada (Özyürek ve Aydoğan, 2011; Akgün, 2013; Gülay Ögelman, 2014) ele alındığı belirlenmiştir. Oyun zamanlarını çocuk katılım hakları bağlamında değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte, çocuk katılımına yönelik olarak okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen çalışmaların da ayrıca az sayıda olduğu saptanmıştır. Ulusal düzeyde son yıllarda yapılan bir çalışmada (Koran, 2017) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışlarının değerlendirildiği görülürken, bir başka çalışmada (Coşkun, 2015) da çocuk katılım haklarına ilişkin inançların araştırıldığı tespit edilmiştir. Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar arasında ise okul öncesi dönemde öğretmen kontrolüne göre çocuk katılımının nasıl gerçekleştiğine (Emilson ve Folkesson, 2006) ve okul öncesi dönem çocuklarının katılıma ilişkin algılarının

nasıl olduğuna (Sheridan ve Prampling Samuelsson, 2001) yönelik çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda ele alınan çocuk katılım hakkının oyun zamanları bağlamında incelenmemiş olmasının yanı sıra, farklı ülkelerdeki süreçleri değerlendiren, bir bakıma da karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına kaynaklık eden herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması ise ayrıca dikkat çekicidir. Okul öncesi dönemde oyuna ilişkin olarak yürütülen çalışmalarda oyun sürecinin başlatılmasına, sürdürülmesine ve sonlandırılmasına ilişkin süreçlerin bir arada ele alınmasından daha ziyade sürdürülmesine ilişkin süreçlere odaklanıldığı görülmektedir; bu çerçevede farklı ülkelerde yürütülen oyun zamanlarında yer alan süreçleri değerlendiren bir çalışmaya da ulaşılamamıştır. Bu çalışmanın çıkış noktasını, güne başlangıç zamanı içerisinde yer alan oyun zamanlarının başlatılmasında, sürdürülmesinde ve sonlandırılmasında sergilenen öğretmen davranışlarının neler olduğunun tespit edilmesi ile birlikte, öğretmenin rolünün ve buradaki durumların çocuk katılım hakkı bağlamındaki yerinin ne olduğunun bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında Türkiye ile Amerika Birleşik Devletleri örneğinde karşılaştırmalı incelemelerin yapılmasının, farklı strateji-yöntem-teknikler ile yürütülen uygulamaların ortaya çıkarılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Oyun zamanlarına ilişkin süreçlerin/davranışların beraberinde yürütülen uygulamaların veya yapılan eksikliklerin/yanlışların neler olduğunun belirlenmesinin de oyun zamanlarının çocuk katılım hakkı bağlamında destekleyici bir unsur olarak yer alabilmesinde önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Bu noktalardan hareketle yürütülen bu çalışmanın problem cümlesini “Türkiye ve Amerika örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinin güne başlangıçtaki oyun zamanlarının başlatılmasında, sürdürülmesinde ve sonlandırılmasında sergiledikleri davranışlar öğretmen rolleri ve çocuk katılım modeli bağlamında nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarında okul öncesi öğretmenlerinin sergiledikleri davranışların öğretmen rolleri ve çocuk katılım modeli bağlamında (Türkiye ile Amerika örneğinde) değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanları Türkiye ile Amerika örneğindeki eğitim ortamlarında ne kadar süre yürütülmektedir?
2. Okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının başlatılmasında Türkiye ile Amerika örneğindeki öğretmenlerin sergiledikleri davranışlarda öne çıkan öğretmen rolleri nelerdir?
3. Okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının başlatılmasında Türkiye ile Amerika örneğindeki öğretmenlerin sergiledikleri davranışlarda öne çıkan çocuk katılım modelleri nelerdir?
4. Okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının sürdürülmesinde Türkiye ile Amerika örneğindeki öğretmenlerin sergiledikleri davranışlarda öne çıkan öğretmen rolleri nelerdir?
5. Okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının sürdürülmesinde Türkiye ile Amerika örneğindeki öğretmenlerin sergiledikleri davranışlarda öne çıkan çocuk katılım modelleri nelerdir?
6. Okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının sonlandırılmasında Türkiye ile Amerika örneğindeki öğretmenlerin sergiledikleri davranışlarda öne çıkan öğretmen rolleri nelerdir?
7. Okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının sonlandırılmasında Türkiye ile Amerika örneğindeki öğretmenlerin sergiledikleri davranışlarda öne çıkan çocuk katılım modelleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarında Türkiye ile Amerika Birleşik Devletleri’ndeki okul öncesi öğretmenlerinin sergiledikleri rollerin Roger Hart’ın çocuk katılım modeli bağlamında değerlendirilmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmaların fenomenoloji (olgu bilim), gömülü (örtük) teori, durum çalışması, eleştirel nitel araştırmalar, öyküsel analiz, etnografi ve temel nitel araştırma şeklinde farklı türleri yer almaktadır. Bu çalışma durum çalışması deseni bir çalışmadır. Nitel durum çalışmasında belirli bir duruma ilişkin ortamlar, bireyler, olaylar veya süreçler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta ve bunların ilgili durum üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Daha genel bir ifadeyle; durum çalışmasında, bir durum derinliğine araştırılmakta ve buna ilişkin sonuçlar ortaya konmaktadır. Durum çalışması nitel araştırmalarda çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda çalışma kapsamında yer alan öğretmenlerin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışların öğretmen rolleri ve çocuk katılım modeli bağlamındaki yerinin ne olduğu üzerinde durulmuştur.

2.2. Araştırma Grubu

Çalışma grubunda biri Amerika Birleşik Devletleri örneğinde verileri ve bir diğeri de Türkiye örneğinde verileri temsil edecek şekilde iki ayrı grup yer almaktadır. Birinci çalışma grubunu; Amerika Birleşik Devletleri’nin orta-güney eyaletindeki bir şehirde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile ulaşılmış olan kurumlardan tesadüfi örneklemeye doğrultusunda seçilen 18 farklı okul öncesi eğitim sınıfı ile bu sınıflarda görev yapmakta olan birer okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubunu; Türkiye’nin Orta Karadeniz Bölgesi’ndeki bir ilin merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile ulaşılan kurumlardan tesadüfi örneklemeye doğrultusunda seçilen 22 farklı okul öncesi eğitim sınıfı ile bu sınıflarda görev yapmakta olan birer okul öncesi öğretmeni

oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, çalışma grubunu her biri farklı okul öncesi eğitim kurumunun bünyesinde yer alan 40 farklı okul öncesi eğitim sınıfı ile bu sınıfların her birinden seçilen toplam 40 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Süreci

Çalışma verileri araştırmacı tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında birebir yapılan gözlemlerle elde edilmiştir. Bu süreçteki çalışma verileri araştırmacının çalışma izni dâhilinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Ocak-Nisan ayları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nin orta-güney eyaletindeki bir şehirde ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Kasım-Şubat ayları arasında Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilin merkezinde yapılan gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı çalışma grubunda yer alan kurumları güne başlama saati öncesinde ziyaret etmiş ve güne başlangıçtaki oyun zamanlarının başlama-sürdürülme-sonlandırılma süresince eğitim kurumunda yer alarak gözlem yapmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından yapılandırılmamış gözleme başvurulmuş ve sürecin müdahale olmaksızın her bir sınıf için birer kez gözlemlenmesine dayanan katılımcı olmayan gözlemci tekniği kullanılmıştır. Araştırmacının gözlem süresi her bir eğitim sınıfının güne başlangıçtan oyun zamanlarının yürütülme süresine göre değişmekle birlikte; her iki ülkeden çalışma grubu üzerinde yapılan gözlemler en az 15 dakikalık ve en fazla 120 dakikalık süreyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı çalışma gözlemlerini not tutarak yazılı hale getirmiş ve kurum izni dâhilinde oyun zamanlarındaki süreçlerden örnek fotoğraflar çekerek gözlem yapılan durumları kayıt altına almıştır. Araştırmacının Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri örneğindeki çalışma gözlemlerinden oluşturulan raporlar ve edinilen fotoğraflar çalışmanın veri kaynaklarını temsil etmektedir. Çalışma verileri, çalışma amacı doğrultusunda Türkiye'nin Orta Karadeniz bölgesindeki bir ilin merkezinde yer alan 22 farklı okul öncesi eğitim sınıfı ile Amerika'nın orta-güney eyaletindeki bir şehirde yer alan 18 farklı eğitim sınıfında olmak üzere toplamda 40 okul öncesi eğitim sınıfında araştırmacı tarafından yapılan birer defalık gözlem sonuçlarıyla sınırlıdır. Bu ortamlara ilişkin çoklu verileri ortaya koymak üzere oyun zamanlarının bir bölümü değil, başlatılma, sürdürülme ve sonlandırılma süreçlerinin her biri araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerle bütüncül bir şekilde değerlendirmeye alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada araştırmacı tarafından yapılan yapılandırılmış gözlemlerle elde edilen veriler, çalışma amacı doğrultusunda düzenlenmiş ve analiz için hazır hale getirilmiştir. Bu doğrultuda, çalışmada Türkiye ile Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenlerin oyun zamanlarında sergiledikleri rollerin neler olduğu ve bu rollerin çocuk katılım modeli bağlamındaki yerinin ne olduğu noktasında öne çıkan uygulamalar/yaklaşımlar esas alınmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan çalışma verileri nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde, içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara-ilişkilere ulaşmayı amaçlayan ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temaları keşfetmeye yarayan analiz sürecidir. Bu bakımdan içerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirmekte ve önceden belirgin olmayan temaların/boyutların ortaya çıkarılmasına da olanak tanımaktadır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirme ve bunları anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlama şeklindedir. Buna göre; toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin gözlenmesiyle elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesinde, içerik analizinin dört aşamadan oluşan analiz süreçlerinden faydalanılmıştır. Bunlar aşağıda sunulmuştur.

1. *Verilerin Kodlanması:* İçerik analizinin ilk aşaması olan verilerin kodlanması aşamasında, gözlemlerden elde edilen bilgiler araştırmacı tarafından incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmaya çalışılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği üzerinde durulmuştur. Bu aşamada öncelikle öğretmenlerin gözlem sürecinde sergiledikleri davranışlar gözden geçirilmiş ve davranışın içeriğinde yer alan roller belirlenmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin davranışlarının temsili karşılığı için belirlenen roller kodlamada kullanılan kavramlar olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin rollerine ilişkin kodlamadaki kavramların oluşturulması sürecinde, araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taraması sonucunda öğretmene ilişkin rollerin ilgili çalışmalarda yaygın olarak ifade edilme şekli esas alınmıştır (MEB, 2013). Bu çerçevede güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarındaki öğretmen davranışlarının içeriğinden ortaya çıkan kavramlara göre kodların oluşturulması sağlanmıştır. Çalışma kapsamında yer alan öğretmenlerin oyun zamanlarındaki davranışlarından yola çıkarak, tümevarımcı bir anlayışla kod listeleri oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında yer alan öğretmenlerin oyun zamanlarındaki davranışlarından yola çıkarak tümevarımcı bir yaklaşımla kod listeleri oluşturulmuştur. Çalışma amacı göz önünde bulundurularak ortaya çıkan bu kod listesi, verilerin incelenmesi ve düzenlenmesi sürecinde anahtar liste olarak görev yapmıştır. Bu aşamada ayrıca çalışma kapsamında yer alan öğretmenlerin davranışları Türkiye örneğindeki öğretmenlerin her biri için Ö1, Ö2, Ö3... Ö22 şeklinde ve herhangi bir karışıklığı önlemek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenlerin her biri için öğretmen sözcüğünün İngilizce karşılığı (teacher) olarak T1, T2, T3... T18 şeklinde bir kod isim verilmiştir. Çalışmada gerekli yerlerde öğretmenlerin isimleri yerine buradaki kod isimleri kullanılmış ve öğretmenlerin kimlikleri hakkındaki bilgilerin gizli tutulması sağlanmaya çalışılmıştır.
2. *Temaların Bulunması:* İçerik analizinin ikinci aşamasında, ilk olarak okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışlara ilişkin kodları temsil eden temaların ve sonrasında bu temaların çocuk hakları modelindeki

karşılığını ortaya koyan diğer bir temanın ortaya çıkarılması üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda öncelikli olarak öğretmenlerin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışlara ilişkin oluşturulan kodları açıklayabilen ve öğretmen davranışlarını belirli kategoriler altında toplayabilen temaların (rollerin) belirlenmesi sağlanmıştır. Daha sonra da bu temaların çocuk hakları modelindeki karşılığını ortaya koyan diğer bir temanın (çocuk katılım basamağının) ortaya çıkarılması üzerinde durulmuştur. Birinci aşamadaki temaların bulunması aşamasında, öncelikle belirlenmiş kodlar bir araya getirilmiş ve bu kodların ortaya çıkan benzerlikleri ile farklılıkları incelenmiştir. Buna dayanarak belirlenmiş olan çalışma grubundaki öğretmenlerin davranışlarını bir araya getiren temalar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen özellikleri, eğitimde öğretmenin yeri ve öğretmenden beklenen roller üzerine yer alan alanyazın çalışmaları gözden geçirilmiştir. Alanyazın çalışmalarından elde edilen bilgilerin ışığında verilerin tam olarak yansıtılması ve veri setinin etkili bir biçimde düzenlenmesi amacıyla yönelik olarak, öğretmen davranışları için araştırmacı tarafından oluşturulan “*etkileşimsiz, müdahaleci, rehber ve işbirlikçi*” şeklinde temaların kullanılması yoluna gidilmiştir. Öğretmenlerin davranışlarının çocuk hakları modelindeki karşılığını ortaya koyan diğer bir temanın ortaya çıkarılması aşamasında ise Roger Hart’ın (1992) sınıflamasından faydalanılmıştır. Hart’ın çocuk katılım modeline göre; çocuk katılımı manipülasyon (zorlama) (birinci basamak), dekorasyon (ikinci basamak), maskotluk (göstermelik katılım) (üçüncü basamak) ile bilgilendirerek görevlendirme (dördüncü basamak), danışılarak bilgilendirme (beşinci basamak), yetişkinlerin başlattığı ve kararların çocuklarla birlikte alındığı projeler (altıncı basamak), çocukların başlattığı ve yönettiği projeler (yedinci basamak) ve çocukların öncülük ettiği, yetişkinlerle ortak alınan kararlar (sekizinci basamak) şeklinde gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin oyun zamanlarında sergiledikleri rollerin çocuk katılım modeli bağlamındaki yerine ilişkin temaların hâlihazırda bu sınıflamaya dayalı olarak oluşturulmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Ardından veri seti ile oluşturulan temalar okul öncesi eğitimi alanında öğretmen davranışları ve çocuk katılımı üzerine çalışmalar yapmakta olan iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Bu doğrultuda, öğretmenlerin davranışlarına ilişkin kodlar ve bunları temsil eden temalar ile bu davranışların çocuk katılım modeli bağlamında ortaya koyduğu temalar gözden geçirilmiştir. Burada yer alan her bir aşamadaki görüş birliğinin sınanmasında, Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlilik= Görüş birliği/ Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100) kullanılmıştır. Görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları hesaplanarak yapılan değerlendirmeler sonucunda, öğretmenlerin davranışlarına ilişkin kodlar ve bunları temsil eden temalar (roller) için araştırmacı ile iki alan uzmanı arasında herhangi bir farklı değerlendirilmeye rastlanmamıştır. Bu sonuç, araştırmacı ile uzmanlar arasında %100’lük bir görüş birliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin davranışlarının çocuk katılım modeli bağlamında ortaya koyduğu temalar açısından ele alındığında; bir alan uzmanı ile üç temada ve bir diğer alan uzmanı ile bir temada farklı bir değerlendirmenin yapıldığı belirlenmiştir. Bu bakımdan çalışmada %92,50- %97,50 arasında bir görüş birliği olduğu tespit edilmiştir. Miles ve Huberman’a (1994) göre nitel araştırmalarda %70 ve üzeri bir oran araştırmacı/uzman görüşü birliği için güvenilir kabul edilmektedir. Bu çerçevede çalışma bulguları için elde edilen görüş birliği oranının oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir. İç ve dış tutarlılığı sağlamaya yönelik yürütülen adımlardan sonra, verilerin kodlanma ve temaların oluşturulma aşaması tamamlanmıştır.

3. *Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi ve Tanımlanması:* Bu aşamada, çalışmada elde edilen verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi yapılmıştır. Bu kapsamda verilerin anlaşılır bir dille açıklanmasına ve sunulmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin oyun zamanlarındaki davranışlarının kodlanması ve kodlanmış davranışların temalar altında sınıflandırılması aşaması ile oyun zamanlarındaki davranışlarının çocuk katılım hakkı bağlamındaki yapısının belirlenmesi aşamasında net ve anlaşılır olan kavramların kullanılması tercih edilmiştir. Aynı kod/tema altında yer alan farklı ifadelerdeki veriler gerektiğinde birbirleriyle ilişkilerine göre bir arada sunulmuş ve elde edilen bilgiler organize edilmiş bir biçimde ortaya konmuştur.
4. *Bulguların Yorumlanması:* İçerik analizinin son aşamasında, elde edilen bulguların tanımlanmasına ve elde edilen bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ile sonuçların sunulmasına yer verilmiştir. Bu aşamada ilk olarak okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışlarla bunları temsil eden roller üzerinde durulurken, ikinci olarak öğretmenlerin oyun zamanlarında sergiledikleri davranışların çocuk katılım hakkı bağlamındaki karşılığı açıklanmıştır. Bu kapsamdaki verilerin değerlendirilmesinde frekans (f) ve yüzde (%) değerlerinden de faydalanılarak, çalışma grubu içerisindeki oranları doğrultusunda yorumların yapılması sağlanmıştır. Bu bölümde araştırmacı bulguları açıklamaya, bulgulardan yola çıkarak sonuçları ortaya koymaya, elde edilen sonuçlara ilişkin tartışma yapmaya ve neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde öneriler ileri sürmeye çalışmıştır.

2.5. Çalışmada Etik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasına yönelik olarak belirli adımlar takip edilmektedir. Bu noktada izlenen adımların başında çalışmanın etik biçimde sürdürülmesi gelmektedir. Çalışma kapsamında toplanan veriler çalışma amacına hizmet edecek şekilde bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır. Her iki ülke (Türkiye ve Amerika) örneklemine ilişkin verilerin toplandığı okulda görev yapmakta olan müdür ve öğretmenlerin araştırmacının çalışma kapsamındaki gözlemlerini yürütmek üzere sınıflarda yer almasına ilişkin onayları alınmış ve bu durumu gönüllü olarak kabul eden okullarda çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma gözlemleri okul öncesi eğitimde eğitim ortamları ve öğretmen-çocuk davranışları üzerine daha öncesinde çalışmalar yürütmüş olan ve okul öncesi eğitimi alanında görev yapmakta olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bunun yanı sıra, araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerle ortaya konan verilere ilişkin görüş birliğinin sınanması amacıyla iki alan uzmanının da görüşlerine başvurulmuş ve kodlayıcılar arasında yüksek oranda güvenilir olan

sonuçlara ulaşılmıştır (bu kısım verilerin analizi kapsamında yer alan temaların bulunması aşamasında detaylı olarak açıklanmıştır). Çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının ve bu sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenlerin isimleri gizli tutulmuş ve verilerin raporlaştırılması sürecinde öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır. Çalışmada güvenilirliği güçlendiren bir diğer durum olarak, çok sayıda okul için gözlem yapılmış ve çalışmadan elde edilen verilerin araştırmacı tarafından tarafsız bir şekilde kaydedilmesine özen gösterilmiştir. Veri toplama ve değerlendirme sürecinde herhangi bir önyargıya sebebiyet vermemesi için çalışma kapsamındaki öğretmenlerle araştırma konusu üzerine bir görüşme yürütülmemiştir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen sonuçların detaylı betimlemeleri içerecek şekilde ve anlaşılır bir dille aktarılmasına da özen gösterilmiştir. Bu kapsamda elde edilen ham veriler ve kodlamalar da kontrolün sağlanmasına yönelik olarak araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur. Bu doğrultuda, çalışmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliği sağlamaya yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiş ve verilerin geçerlik ile güvenilirliği sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışma amacı doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma bulguları çalışma amacında yer aldığı sıraya göre Türkiye ve Amerika şeklinde kategorileştirilerek tablolar halinde sunulmuş ve böylece her iki ülke örneğindeki çalışma grubuna ilişkin bulguların karşılaştırmalı olarak bir arada ulaşılabilir olması sağlanmıştır. Buna göre; Türkiye ile Amerika örneği üzerindeki çalışma grubunda okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının yürütülme süresi Tablo 1’de ve okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarının başlatılmasında, sürdürülmesinde ve yürütülmesinde sergiledikleri davranışlar ile sergiledikleri rollerin ve sergiledikleri rollerin çocuk katılım modeli bağlamındaki karşılığı da Tablo 2- Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 1.

Okul Öncesi Eğitimde Güne Başlangıçta Yer Alan Oyun Zamanlarının Yürütülme Sürelerine İlişkin Dağılımlar

Süre	Türkiye	Amerika
15 dakika	-	1
20-25 dakika	-	3
30-35 dakika	1	9
40-45 dakika	2	3
50-55 dakika	3	1
60-65 dakika	10	1
70-75 dakika	3	-
75-90 dakika	2	-
120 dakika	1	-
Toplam	22	18

Tablo 1’de okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarına Türkiye ve Amerika örneğindeki çalışma grubunda ayrılan sürelerin dağılımları yer almaktadır. Bunlar incelendiğinde; Türkiye örneğindeki grupta en az 35 dakika civarından başlayan ve en fazla 120 dakikaya kadar ulaşan aralıklarla güne başlangıçta oyun zamanlarının yürütüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum Amerika örneğindeki grupta değerlendirildiğinde ise 15 dakika ile 60 dakika arasında değişen aralıklarla güne başlangıçta oyun zamanlarına yer verildiği belirlenmiştir. Bu çerçevede Türkiye örneğindeki grupta çoğunlukla ($f=10$) 60-65 dakikalık sürelerle ve Amerika örneğindeki grupta çoğunlukla ($f=3$) 30-35 dakikalık süreler halinde yürütüldüğü saptanmıştır. Bu bulgu, okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının Türkiye ile Amerika’da yürütülme sürelerinin farklılık gösterdiğini ortaya koyarken, oyun zamanlarının yürütülme sürelerinin Türkiye örneğindeki uygulamalarda belirgin bir şekilde birbirinden çok farklı sürelerde olduğunu da göstermiştir.

Tablo 2.

Okul Öncesi Eğitimde Güne Başlangıçta Yer Alan Oyun Zamanlarının Başlatılmasında Öğretmenlerin Davranışları ile Bu Çerçevede Sergiledikleri Rollerin Dağılımları

Türkiye			Amerika		
Oyun zamanlarının başlatılması		Öğretmen Kodu	Oyun zamanlarının başlatılması	Öğretmen Kodu	
Öğretmenlerin Oyun Zamanlarında Yerine Getirdikleri Roller	Etkileşimsiz	İletişim kurmaksızın çocuğun sınıfa gelince seçimine bırakma	Ö2, Ö5, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö22.	-	
	Müdahaleci	Çocukları doğrudan belirli merkezlere yönlendirme	Ö4, Ö19	-	-
		Çocuklara masalara geçmesini söyleyerek çalışma sayfası/oyun hamuru dağıtma	Ö15, Ö17	-	-
	Rehber	Çocuklara istedikleri merkezlere geçebileceklerini açıklama	Ö1, Ö3, Ö7, Ö9, Ö11, Ö14, Ö18, Ö20	Açık havada seçtikleri etkinlikleri yürütmesi için bir düzen halinde çocuklarla bahçeye çıkma	T2, T8, T9, T11, T13, T17, T18
		Oyun oynamanın kurallarını hatırlatarak, çocuklara istedikleri oyunu oynayabileceklerini açıklama	Ö6, Ö10, Ö21	Çocukların olmak istediği merkezi orada olması gereken kişi sayısına göre birlikte seçme	T1, T10
		-	-	Kum ve su havuzunda kapı aralayıcı sorular eşliğinde ön denemeler yapma	T3, T14
		-	-	Çocukların evden getirdiği oyuncakları sırayla tanıtması ile onlarla nasıl oynayacakları üzerine sohbet etme	T7
	İşbirlikçi	-	-	Müzik eşliğinde çocuklarla beden jimnastiği yapma/dans etme	T4, T12, T15,
		-	-	Kısıklı sekte bir müzik eşliğinde çocuklarla yoga yapma	T5
		-	-	Arı kostümü giyerek çocuklarla müzikli oyun çalışması yapma	T6
		-	-	Hareketli bir müzik eşliğinde eline aldığı bir direksiyon (drama) ile sınıfta çocuklarla yürüyüş yaparak, çocukları istediği merkeze ulaştırma	T16
Toplam		22	Toplam	18	

Tablo 2’de okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının başlatılmasında Türkiye ve Amerika örneğindeki grupta yer alan öğretmenlerin davranışları ile bu çerçevede sergiledikleri rollerin dağılımları görülmektedir. Buna göre; Türkiye örneğindeki çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin oyun zamanlarının başlatılmasında çocuklara istedikleri merkeze geçebileceklerini ve oyunun kurallarını açıklayarak, istedikleri oyunu oynayabileceklerini söyleme şeklindeki davranışlarla daha çok rehber (f=12) rolünde oldukları görülürken, akabinde iletişim kurmaksızın sınıfa gelince ne yapacağını çocuğun seçimine bırakma ile etkileşimsiz (f=6) bir rolde oldukları saptanmıştır. Bu kapsamda, “Oyuncakları paylaşarak, oynadıktan sonra yerine kaldırarak, sonra köşemizi/bulunduğumuz yeri temiz tutarak sırayla oynuyoruz!” şeklinde bir ifadeyle oyunun kurallarının hatırlatan bir ifadeye yer verdikleri de gözlenmiştir. Bunların yanı sıra, çocukları doğrudan (blok ve drama gibi) belirli merkezlere yönlendirme veya çocukların masalara geçmesini söyleyerek çalışma sayfası/oyun hamuru dağıtma ile müdahaleci (f=5) bir öğretmen rolünü öne çıkardıkları görülmüştür. Bu durum Amerika örneğindeki çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde; Türkiye’dekinden farklı bir şekilde öğretmenlerin çoğunlukla (f=12) çocukların etkinlikleri için onlarla birlikte bahçeye çıkma, merkezde olması gereken kişi sayısına göre oynayacakları merkezi belirlemelerine yardımcı olma, kum ve su havuzunda denemeler yapma ve oyuncaklarla nasıl

oyunayacakları üzerine sohbet etme şeklinde davranışlarla rehber rolüne sahip oldukları görülmüştür. Bu kapsamdaki T1 ve T10'un yer aldığı eğitim ortamlarında her merkezde aynı anda yer alabilecek çocuk sayısının merkezdeki dolabın önüne çocuk boyunda olacak şekilde yazılı ve görsel olarak yapılandırılmış olmasından hareketle, merkezdeki kişi sayısına göre rehberliğin yapılması da birçok açıdan dikkat çekicidir. Bu süreci çocuklarla beden jimnastiği/dans/yoga yapma ve müzikli oyun oynama ve çocukların istedikleri merkezlere ulaşmasının sağlanmasında rol oynama şeklindeki davranışlarla işbirlikçi rolün (f=6) izlediği görülmüştür.

Tablo 3.

Okul Öncesi Eğitimde Güne Başlangıçta Yer Alan Oyun Zamanlarının Başlatılmasında Öğretmenlerin Sergiledikleri Rollerin Roger Hart'ın Çocuk Katılım Modeli'ne Göre Dağılımları

Katılım Şekli	Katılım Türü	Türkiye	Amerika
Katılım Basamakları	8. basamak	Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar	-
	7. basamak	Çocukların Başlattığı ve Yönettiği Projeler	-
	6. basamak	Yetişkinlerin Başlattığı ve Kararların Çocuklarla Birlikte Alındığı Projeler	-
	5. basamak	Danışılarak Bilgilendirme	-
	4. basamak	Bilgilendirerek Görevlendirme	-
Katılım Yok	3. basamak	Maskotluk (Göstermelik Katılım)	-
	2. basamak	Dekorasyon	-
	1. basamak	Manipülasyon (Zorlama)	-

Tablo 3'de okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının başlatılmasında öğretmenlerin sergiledikleri rollerin Roger Hart'ın Çocuk Katılım Modeli'ne göre dağılımları incelendiğinde; Türkiye ile Amerika örneğinde görülen katılım basamakları arasında önemli farklılıkların olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye örneğinde belirgin bir grup çocuğun (f=7) kendisiyle iletişim kurulmadığı için (ikinci basamak) dekorasyon olarak ve bir grup çocuğun (f=4) da öğretmen tarafından ilgili merkezlere yönlendirilmesi şeklinde (üçüncü basamak) maskot olarak sürece dâhil edildiği görülmüşken, daha çoğunluklu olarak (f=11) da istedikleri merkezde ve oyunla oynayabileceklerinin kendilerine açıklanmasıyla bilgilendirerek görevlendirmeye (dördüncü basamak) dayalı bir katılımın içerisinde yer aldığı görülmüştür. Amerika örneğindeki çalışma grubunun ise çoğunlukla açık havaya çıkmaları ile çocuğun etkinliğini seçmesi (f=7) sonucunda çocukların başlattığı-yönettiği projeler şeklinde (yedinci basamak) bir katılımın söz konusu olduğu görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin çocuklarla birlikte açık havaya çıktığı, çocukların bir kısmının oyun ekipmanlarını (salıncak, kaydırak, tahterevall, tırmanma merdiveni, dönme dolap gibi), bir kısmının bahçedeki araç-gereçleri (evcilik kapları, hulahop çember gibi) kullanmayı seçerken, bir kısmının da bahçede çeşitlenmiş (resim şöalesinde resim yapma, yere tebeşirle resim yapma veya bisiklet sürme gibi) etkinlikleri yerine getirmeyi seçtiği gözlenmiştir. Dikkat çekici bir şekilde, bir öğretmenin (T3) kum-su havuzunun olduğu yere giderek, "Acaba bu su tulumbası nasıl daha çok su verir, deneyelim mi?" diyerek ön bir uygulama yaptığı ve ardından da çocukların dönüşümlü olarak su havuzunun olduğu yerdeki su tulumbasını kullanmaya (iki elle, daha kuvvetli bir şekilde, daha çok kişiyle, farklı kısımlarından tutarak vb.) devam ettiği görülmüşken, bir başka öğretmenin (T14) de "Kütüklerin altında da canlılar yaşıyor olabilir mi?" şeklinde bir soru sormasıyla, çocukların koşarak bahçedeki kum havuzu etrafında yer alan tahta kütükleri kaldırdığı ve gördükleri solucanları, karıncaları ve yosunları inceledikleri gözlenmiştir. Burada yetişkinin sorularıyla ve ön denemeleri ile başlattığı ancak devamının çocuklar tarafından getirildiği etkinlik örnekleri (altıncı basamak) yer almaktadır. Yine öğretmenin arı kostümü giyerek çocuklarla müzikli oyun çalışması yapması (T6), hareketli bir müzik eşliğinde eline aldığı bir direksiyon ile sınıfta çocuklarla yürüyüş yaparak -mış gibi yapma (drama) ile çocukları istediği merkeze ulaştırması (T16) ve çocukların evden getirdikleri oyuncaklarla ne oynayacakları üzerine sohbet ederek (T7) düşünme süreçlerinin işletilmesi sonucunda, yetişkinlerin başlattığı ve kararların çocuklarla birlikte alındığı projeleri (altıncı basamak) temsil eden bir aşamada katılımın öne çıktığı görülmüştür. Daha başka olarak, öğretmenlerin birkaçının (f=4) müzik açarak, müziğin ritmine göre hep beraber beden jimnastiği yapacaklarını/dans edeceklerini açıkladığı ve çocukların katılımıyla birlikte hareketlerin yapıldığı (T4, T12, T15), bir diğerinin (T5) de çocuklara nasıl yoga yapmak istediklerini sorduğu ve herkesin olmak istediği yerde rahat edeceği bir şekilde yogaya katılım göstermesinin (beşinci basamak) söz konusu olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.

Okul Öncesi Eğitimde Güne Başlangıçta Yer Alan Oyun Zamanlarının Sürdürülmesinde Öğretmenlerin Sergiledikleri Rollerin Dağılımları

Türkiye			Amerika	
	Oyun zamanlarının sürdürülmesi	Öğretmen Kodu	Oyun zamanlarının sürdürülmesi	Öğretmen Kodu
Etkileşimsiz	Bir sonraki etkinliği hazırlama	Ö2, Ö5, Ö8, Ö13, Ö16, Ö22	-	-
	Cep telefonundan etkinlik araştırma	Ö19	-	-
Müdahaleci	Anlaşmazlık yaşayan çocuk olduğunda sorunu çözmek için ortama dâhil olma	Ö1, Ö4, Ö10, Ö17, Ö21	-	-
	Öğretmen masasından çocukları izleme ile sorunlu bir durumu gözlediğinde yerine getirilecek adımları açıklama	Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö14, Ö18	-	-
Rehber	Çocukların merak ettiği soruları cevaplamak üzere aralarına dâhil olma	Ö7, Ö12, Ö15, Ö20	Açık hava etkinliklerinde/ kum ve su merkezinde yer alan çocukların oyunlarına fikir vermek üzere dolaşma	T2, T3, T9, T11, T13, T14, T17, T18
	-	-	Sınıf içindeki oyun grupları arasında fikir vermek üzere dolaşma/gözlem yapma	T10, T15
	-	-	Küçük gruplar halinde dönüşümlü olarak bisküvi ve meyvelerden şekiller ortaya çıkarmak için fikir verme	T1
	-	-	Fonda klasik müzik ile yakınlarında dolaşarak çocukları izleme	T7
	-	-	Çocukların açık hava etkinliklerini gözlemlene ve el zilini çalarak oyun alanlarını değiştirmelerini sağlama	T8
İşbirlikçi	-	-	Dönüşümlü olarak farklı merkezlerdeki oyun gruplarının oyunlarında rol alma	T4, T5, T12, T16
	-	-	Arı kostümü içerisinde bir merkezde kalarak, bulunduğu merkeze gelen çocuklarla oyun kurma	T6
Toplam		22	Toplam	18

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye ve Amerika örneğindeki grupta yer alan öğretmenlerin okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının sürdürülmesindeki davranışları ile bu çerçevede sergiledikleri rollerin birbirinden farklı dağılımlarda olduğu görülmektedir. Buna göre; Türkiye örneğindeki çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin en fazla (f=11) müdahaleci, sonra etkileşimsiz (f=7), daha az oranda ise işbirlikçi (f=4) rolünde oldukları görülürken; Amerika örneğindeki grupta yer alan öğretmenlerin en fazla rehber (f=13) ve ardından işbirlikçi (f=5) rolünü yerine getirdikleri belirlenmiştir. Türkiye örneğindeki çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin önemli oranda bir kısmının da oyun zamanlarının sürdürülmesi sürecine aktif katılım göstermediği, bir sonraki etkinliği hazırlayarak (f=5) veya cep telefonundan etkinlik

araştırarak (f=1) süreçte var olduğu gözlenmiştir. Bu durum öğretmenin oyun zamanlarına çocukların katılımını ve öğrenmesini teşvik edici şekilde katılmadığını gösterirken, öğretmenlerin gün içerisindeki öğrenme süreçlerine yönelik hazırlıklarının da güne başlangıçta tamamlanmamış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede daha çok sanat etkinlikleri ile ilgili (kâğıt kesme, malzeme ayarlama gibi) durumları yürüttükleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla üstlendikleri rollerden olan müdahaleci rol kapsamında bir grup öğretmenin (f=5) de öğretmen masasında oturarak uzaktan çocukları izleme yoluyla oyun zamanlarını geçirdiği gözlenmiştir. Buna ek olarak, belirgin bir oranda öğretmenin (f=6) de öğretmen masasında oturmaya devam ederek sorunlu bir durumla karşılaştığını gördüğünde (oyuncak paylaşmama, sıraya geçmek için kavga etme ve birbirinin oyununu bozma gibi) çocuklara yerine getirilecek (oyuncakla kimin oynayacağı, hangi çocuğun nereye geçeceği, birlikte nasıl oynayabilecekleri ve kimin özür dilemesi gerektiği gibi) adımları açıkladığı belirlenmiştir. Bu çerçevede dikkat çekici bir şekilde, Türkiye örneğindeki bir il merkezini temsil eden çalışma grubu üzerinde yapılan gözlemlerde okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğretmen masalarının genelde öğrenme merkezlerinin ötesinde bir yerde konumlandırılırken, Amerika örneğindeki bir şehirdeki çalışma grubu üzerinde yapılan gözlemlerde ise öğretmen masalarının daha çok çocukların öğrenme merkezleri arasında ve onlarla yakinen bir arada bulunan bir yerde konumlandırıldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda bir kısım (f=2) öğretmenin de çocukların merak ettiği soruları cevaplamak üzere aralarına dâhil olduğuna rastlanmıştır. Dramatik oyun merkezinde “Anne ayının görevleri nedir ki?” diye arkadaşına soran ve “Bitkinin yaprağı aşağıya düşmüş, neden acaba?” diye konuşan çocuğu fark etmesinin ardından, bu konularda açıklama yapmak üzere yanlarına gittiği gözlenmiştir.

Amerika örneğindeki gruplar açısından durum değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak öne çıkan rehberlik rolü içerisinde açık hava etkinliklerinde/kum ve su merkezinde/sınıf içindeki oyun gruplarında fikir vermek üzere dolaşma/gözlem yapma (f=10) şeklinde davranışların sergilendiği görülmüştür. Örneğin; öğretmenin dramatik oyun merkezindeki çocukların evcilik kapları ile yaptığı kahveyi içmeye gelmesi, doktorculuk oynayan grubu hasta olarak ziyaret etmesiyle bir grup çocuğun elindeki stetoskopla onunla ilgilenmesi ve yine dramatik oyun merkezinde oyuncak olta ile balık tutan çocukların masasına tabağını alarak oturması gibi yollarla çocukların öğrenme süreçlerine rehberlik ettiği gözlenmiştir. Yine küçük gruplar halinde dönüşümlü olarak bisküvi ve meyvelerden şekiller ortaya çıkarmak için fikir verme, fonda klasik müziğin açık olmasıyla yakınlarında dolaşarak çocukları izleme veya çocukların açık hava etkinliklerini gözlemleme ve el zilini çalarak oyun alanlarını değiştirmelerini sağlama gibi yollarla bir kısım (f=3) öğretmenin rehber olarak süreçte yer aldığı saptanmıştır. Bunların yanı sıra, Türkiye örneğindeki çalışma grupları arasında gözlenmeyen bir durum olarak bazı öğretmenlerin oyun gruplarında rol alma (f=3) veya merkezde kalarak oraya gelen çocuklarla oyun kurma (f=2) şeklinde süreçlerle işbirlikçi öğretmen rolüne sahip olduğu saptanmıştır.

Tablo 5.

Okul Öncesi Eğitimde Güne Başlangıçta Yer Alan Oyun Zamanlarının Sürdürülmesinde Öğretmenlerin Sergiledikleri Rollerin Roger Hart'ın Çocuk Katılım Modeli'ne Göre Dağılımları

Katılım Şekli	Katılım Türü	Türkiye	Amerika
Katılım Basamakları	8. basamak	-	T4, T5, T6, T10, T12, T15, T16
	7. basamak	-	T2, T3, T7, T9, T11, T13, T14, T17, T18
	6. basamak	-	T1
	5. basamak	Ö12, Ö15, Ö20	T8
	4. basamak	Ö1, Ö7, Ö18	-
Katılım Yok	3. basamak	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö22	-
	2. basamak	-	-
	1. basamak	-	-

Tablo 5'e bakıldığında, oyun zamanlarının sürdürülmesinde Türkiye ile Amerika örneğinde öğretmenlerin sergiledikleri rollere göre çocukların farklı aşamada katılım gösterdikleri yönünde bir bulguya ulaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin oyun süreçlerinde sergiledikleri farklı davranışların hem öğretmenin üstlendiği rolde farklılığı ortaya koyduğunu hem de çocukların katılım hakkı açısından farklılığa yol açtığını göstermektedir. Türkiye örneğindeki çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin büyük bir kısmının (f=12) başka bir işle meşgul olma veya uzaktan çocukları izleme gibi süreçlerle öncesinde bilgilendirme

içermeyen katılımı destekledikleri görülürken, birkaçının (f=3) da sorunlu durum karşısında bilgilendirme yaparak çocukların katılımlarını yönlendirdiği belirlenmiştir. Buna karşın, oyunun kurallarının hatırlanması veya yaşanan sorunun çözüm yollarının belirlenmesi için gerekli olan adımları öğretmenin çocukların görüşlerini almadan/ne yapılması gerektiğini sorgulatmadan doğrudan kendisinin açıkladığı belirlenmiştir. Bu durumu kısmen daha iyi bir şekilde işleten üç öğretmenin ise çocukların düşünmelerini teşvik eden ve sorularının yanıtlanmasını sağlayan bir rehberlikle aktif katılım süreci içerisinde olmalarını sağladığı gözlenmiştir. Bu durumlar Amerika örneğindeki çalışma grubu açısından ele alındığında; öğretmenlerin bir kısmının oyun zamanlarının sürdürülmesinde rehber rolünü üstlenirken, çocukların öncülük ettiği oyunlara ortak kararla dâhil olduğu (f=7), bir kısmının da çocukların başlattığı ve yönettiği (öğretmenin sadece kapı aralayıcı sorularla ve çocukları izleme ile) süreçte yer aldığı (f=9) belirlenmiştir. Örneğin; T6 arı kostümü ile bir merkezde kalırken, oraya gelen bir grup çocuğun seçtiği oyun olarak domino kartları ile sırayla oynadıkları gözlenmiştir. Yine Türkiye örneğinde görülmeyen bir bulgu olarak, yetişkinlerin başlattığı ve çocuklarla birlikte kararların alındığı proje uygulamasına Amerika örneğinde bir kez rastlandığı ve danışılarak bilgilendirme yoluyla katılımın Amerika örneğinde daha fazla gerçekleştiği saptanmıştır.

Tablo 6.

Okul Öncesi Eğitimde Güne Başlangıçta Yer Alan Oyun Zamanlarının Sonlandırılmasında Öğretmenlerin Sergiledikleri Rollerin Dağılımları

		Türkiye	Amerika	
		Oyun zamanlarının sonlandırılması	Oyun zamanlarının sonlandırılması	
		Öğretmen Kodu	Öğretmen Kodu	
Öğretmenlerin Oyun Zamanlarında Yerine Getirdikleri Roller	Etkileşimsiz	-	-	
	Müdahaleci	Oyun süresinin sona erdiğini/ toplanmaları gerektiğini söyleme	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22	Oyun süresinin sona erdiğini/ toplanmaları gerektiğini söyleme
		Düdük çalma	Ö9	Okul zili çalma
		Oyun süresi sona erdiği için en çok oyuncak toplayanı günün kazananı ilan edeceğini açıklama	Ö1	Bahçede el zili çalması
		Şarkı ile toplanmalarını sağlama	Ö3, Ö4, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö21	Lirik bir müzik açma
		-	-	Oyun süresince fonda çalan klasik müziği toplanma işareti olarak kapatma
	-	-	Çan ziline (beer bell) üç defa basma	
	Rehber	Oyun süresinin sona ermesi için kalan süreyi (5 dakika) bildirme	Ö7	Her bir merkezde bir çocuğu toplanmak için başkan seçme
		-	-	5/10 dakikalık kum saatini ters çevirme
	İşbirlikçi	-	-	Çocuklarla birlikte merkezlerdeki oyuncakları toplamaya başlama
		-	-	Sakin bir müzik eşliğinde eline aldığı bir direksiyonla oyuncaklarını toplayan çocukları yürüyüşe alma
Toplam		22	18	

Tablo 6 incelendiğinde, Türkiye ve Amerika örneğindeki grupta yer alan öğretmenlerin (okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan) oyun zamanlarının sonlandırılmasındaki davranışları her ülke için de daha çok müdahaleci rolde ağırlıkta olduğu görülmektedir. Buna karşın, Türkiye örneğinde yalnızca bir öğretmende rastlanan rehber rolü ile hiç rastlanmayan işbirlikçi rolünün, Amerika örneğindeki öğretmenlerde daha fazla oranda olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında yer alan her iki ülkeye ait örneklerde oyun zamanlarının sonlandırılmasına ilişkin etkileşimsiz teması altında herhangi bir davranışa rastlanmamış olması da dikkat çekicidir. Türkiye örneğindeki grupta yer alan öğretmenlerin oyun süresinin sona erdiğini/toplanmaları gerektiğini süre sonunda (sadece sözlü olarak) söyleyerek (f=12) bildirdiği gözlenmiştir. Bu durumu öğretmenin çocuklara “Artık toplanıyorsunuz.”, “Oyun süresi sona erdi.”, “Şimdi herkes oyuncaklarını toplamaya başlasın.”, “Haydi! Herkes kendisinin oynadığı oyuncacı toplansın.”, “Oyuncaklarımızı yerlerine kaldıralım.” gibi cümlelerle ifade

ettiği görülmüştür. Bunun akabinde söylenen şarkı ile oyun zamanının sonlandırılmaya çalışıldığına (f=7) ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Burada “Tik tak- tik tak saatine bak” şarkısı (“Tik tak, Dinle bak, Şimdi saat çalacak; Tik tak tik tak, Tiki tiki tik tak; Kalbim gibi atıyor, Zamanı gösteriyor; Tik tak tik tak, Tiki tiki tik tak; Her zaman ona bakıp, Şaşırmam hiç zamanı; Tik tak tik tak, Tiki tiki tik tak; Hayatı canlandırır, Zamanı kazandırır; Tik tak tik tak, Tiki tiki tik tak”) (f=5) ile “Hoplayalım, zıplayalım, oyuncaklarımızı toplayalım” şarkısı (f=2) eşliğinde oyuncakların toplanmasının söz konusu olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede farklı okullarda dâhi belirgin bir oranda aynı şarkının söylenerek oyuncakların toplanmasının istenmesi de dikkat çekicidir. Bunlardan başka olarak; bir öğretmenin düdük çalma ve bir diğerinin de en çok oyuncak toplayanı günün kazananı ilan edeceğini söyleme gibi müdahaleci bir öğretmen rolündeki davranışlarla oyun zamanlarını sonlandırmaya çalıştıkları görülmüştür.

Bu duruma ilişkin Amerika örneğinden elde edilen bulgulara bakıldığında; oyun süresinin sona erdiğini/toplanmaları gerektiğini söyleme (f=4), okul zili çalma (f=2), yardımcı öğretmenin bahçede el zili çalması (f=2), lirik bir müzik açma (f=2) ile oyun süresince fonda çalan klasik müziği toplanma işareti olarak kapatma (f=1) ve çan ziline (beer bell) üç defa basma (f=1) şeklinde uygulamalara ulaşılmıştır. Türkiye örneğinde bir öğretmen tarafından oyun süresinin sona ereceği 5 dakika öncesinde bildirilirken, Amerika örneğinde iki öğretmen tarafından ise (biri 5 dakikalık ve biri 10 dakikalık) kum saatinin ters çevrilmesiyle hatırlatıldığı görülmüştür. Buna ek olarak, sınıftaki panoda resimleri yer alan çocukların sırayla belirli merkezlerin başkanı olması ve ilgili merkezin başkanı olan çocuğun orada oynayan arkadaşlarıyla birlikte oradaki oyuncakların toplanmasından sorumlu olması (f=1) ile de oyun zamanlarının sonlandırılmasına ilişkin bir sürecin işletildiği belirlenmiştir. Amerika örneğindeki çalışma grubunda gözlenen bir başka durum olarak öğretmenin çocuklarla birlikte oyuncakları toplamaya başlaması (f=2) ve dramatik bir kurgu yaratarak müzik eşliğinde kullandığı direksiyonla birlikte (oyunun başlatılma şekline benzer bir yapıda) oyuncaklarını toplayan çocukları yürüyüşe alması (f=1) şeklinde bir oyun sonlandırma sürecine yer verildiği de görülmüştür. Bu bulgular, Amerika örneğinde yer alan öğretmenlerin oyun zamanlarının sonlandırılmasında Türkiye örneğindeki öğretmenlere göre daha az müdahaleci ve daha fazla rehber ve işbirlikçi bir rolde davranış sergilediklerinin ifadesi niteliğindedir.

Tablo 7.

Okul Öncesi Eğitimde Güne Başlangıçta Yer Alan Oyun Zamanlarının Sonlandırılmasında Öğretmenlerin Sergiledikleri Rollerin Roger Hart'ın Çocuk Katılım Modeli'ne Göre Dağılımları

Katılım Şekli	Katılım Türü	Türkiye	Amerika
Katılım Basamakları	8. basamak	Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinlerle Ortak Alınan Kararlar	-
	7. basamak	Çocukların Başlattığı ve Yönettiği Projeler	-
	6. basamak	Yetişkinlerin Başlattığı ve Kararların Çocuklarla Birlikte Alındığı Projeler	T6, T10, T16
	5. basamak	Danışılarak Bilgilendirme	-
	4. basamak	Bilgilendirerek Görevlendirme	Ö3, Ö4, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö21
Katılım Yok	3. basamak	Maskotluk (Göstermelik Katılım)	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22
	2. basamak	Dekorasyon	-
	1. basamak	Manipülasyon (Zorlama)	-
			T2, T3, T7, T9, T12, T13, T14, T15, T5, T8, T11, T17

Tablo 7'ye göre; oyun zamanlarının sonlandırılmasında Türkiye örneğindeki çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sergiledikleri davranışlarla çocukların en fazla (f=15) maskot olarak (göstermelik) katılım göstermesini teşvik ettikleri, Amerika örneğindeki çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ise en fazla (f=8) çocukların bilgilendirerek görevlendirme düzeyinde bir katılım göstermesini sağlayan davranışlar içerisinde oldukları belirlenmiştir. Örneğin; Türkiye'de bir öğretmenin oyuncaklar arasında eline geçirdiği bir düdüğü çalarak toplanmalarını istediği ve bir diğer öğretmenin çocukların henüz toplanmaya başlamadıklarını gördüğünde en çok toplayanı günün kazananı ilan edeceğini açıkladığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle, daha öncesinden çocuklara açıklanmış veya çocukların kararlarıyla oluşturulmuş bir durum olmadığı dikkat çekmektedir. Türkiye örneğine ilişkin bulgulardan farklı bir şekilde Amerika örneğindeki öğretmenlerin davranışlarının yetişkinlerin başlattığı-kararların çocuklarla birlikte alındığı projeleri (f=3) oluşturacak rollere denk geldiği ortaya

konmuştur. Amerika örneğindeki gözlemlerde ise okul zili çaldığında (T2, T3), oyun zamanı boyunca açık olan müzik katıldığında (T7), bahçede el zili çaldığında (T9, T14) lirik bir müzik açıldığında (T12, T15) ve çan zili çalındığında (üç defa olması toplanma için) (T13) ile toplanmaları gerektiği hakkında daha öncesinde bilgilerinin olması ve bu düzenin genel olarak etkinliğe geçişte kullanıldığı bilgisine ulaşılmış olması, her zaman devam eden bir rutinle çocukların oyun zamanlarını sonlandırdıklarını ve beraberinde bilgilendirerek görevlendirme içeren bir katılım içerisinde olduklarını göstermektedir. Daha başka bir bulgu olarak, Amerika örneğindeki öğretmenlerin çocuklarla birlikte merkezlerdeki oyuncakları toplamaya başlaması ve sakin bir müzik eşliğinde eline aldığı bir direksiyonla oyuncaklarını toplayan çocukları yürüyüşe alması ile de oyun zamanlarının sonlandırılma sürecinin öğretmenin başlattığı ve çocuklarla birlikte kararların alındığı aşamada bir katılımı örneklendirmesi söz konusu olmuştur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışma amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlar alanyazın çalışmaları ile tartışılarak ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarının sistematik bir şekilde sunulmasını sağlamak amacıyla, benzer yapıdaki çalışma amaçları belirli başlıklar altında bir arada sınıflandırılmıştır.

4.1. Oyun Zamanlarının Yürütülme Sürelerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, okul öncesi eğitimde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarında Türkiye ile Amerika örneğinde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin davranışları ile bu davranışların ortaya koyduğu roller ve sergilenen rollerin Roger Hart'ın çocuk katılım modeli bağlamında değerlendirmesi yapılmıştır. Buna ilişkin olarak öncelikli olarak oyun zamanlarına ayrılan süreler incelendiğinde; Türkiye örneğindeki oyun zamanlarının 30 dakika ile 120 dakika arasında değişen aralıklarla ve çoğunlukla 60-65 dakika arasında yürütüldüğü görülmüştür. Amerika örneğindeki oyun zamanlarının da 15 dakika ile 60-65 dakika arasında değişen aralıklarla ve çoğunlukla 30-35 dakika arasında yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu sonuç, Türkiye örneğindeki eğitim ortamlarında oyun zamanlarına ayrılan zamanların Amerika örneğinden belirgin bir şekilde daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Türkiye örneğinde oyun zamanı adı altında iki saatlik bir zaman diliminin organize edilmemiş süreçlerle geçirilmesi, eğitimin niteliğine ket vurabilecek bir durumdur. Bu bağlamda oyun zamanları için günlük eğitim akışına engel oluşturmayacak şekilde zaman ayrılması özen gösterilmesi gereken bir durum olmaktadır. Türkiye'nin Karabük ve Bolu illeri üzerinde Özyürek ve Aydoğan'ın (2011) yürüttüğü çalışmada, oyun zamanlarına ayrılan sürenin ağırlıklı olarak 45-60 dakika arasında, akabinde 30-45 dakika arasında ve sonrasında 60-90 dakika arasında olduğu tespit edilmiştir. Gülay Ogelman'ın (2014) Denizli ili örneğindeki çalışması da çalışmada yer alan sınıfların yarısına yakınında oyun etkinliklerinin ortalama 60-90 dakika kadar yürütüldüğünü ortaya koymuştur. Çalışmanın Amerika örneğindeki sonuçları ise oyun zamanlarının en az olarak 15 dakika kadar sürerken, en fazla 60-65 dakikalık bir süreyle devam ettiğini ve çoğunlukla 30-35 dakika arasında sürdüğünü göstermiştir. Bu sonuçları destekler bir şekilde, Miller ve Almon'un (2009) Amerika örneğinde (New York ve Los Angeles eyaletlerinde) yürüttüğü çalışma sonucunda, çocukları güne başlangıçta etkinliklere hazırlayıcı rutinlerin en fazla 30 dakika sürdüğü saptanmıştır. Amerika örneğindeki oyun zamanlarının başlatılmasından sonlandırılmasına kadar olan sürelerin Türkiye örneğine göre daha kısa süre devam ettiği de vurgulanan bir durum olmaktadır. Oyun etkinliklerinin çocukların gereksinimlerini karşılayacak kadar mevcut olması gereken bir durum olması yanında; okul öncesi eğitimin etkisini düşürecek şekilde kontrolsüz ve amaçsız bir şekilde yürütülmemesi de üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bu kapsamda oyun zamanlarına ayrılan sürenin niceliksel kısmından ziyade içeriğinin nasıl olduğunun dikkate alınması da sürenin anlamlılığının ortaya konması noktasında katkı sağlayıcıdır. Çalışma amacı doğrultusunda, öğretmenlerin oyun zamanlarındaki davranışları ile rollerinin ve çocuk katılımını sağlama basamaklarının incelenmesi bu noktada önem arz etmektedir.

4.2. Oyun Zamanlarının Başlatılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmada güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının başlatılmasına ilişkin sonuçlara bakıldığında; Türkiye örneğindeki grupta Amerika örneğinden bütünüyle farklı bir şekilde etkileşimsiz teması altında bir grup ($f=7$ ile %31.82 oranında) öğretmene ilişkin davranışların yer aldığı belirlenmiştir. Bu kapsamdaki uygulamalarda öğretmenlerin iletişim kurmaksızın sınıfa gelince ne yapacağı noktasında herhangi bir iletişim kurmaksızın veya gereken desteği sağlamaksızın çocuğu serbest bıraktığı gözlenmiştir. Buradaki öğretmenlerin oyun zamanlarının başlatılması sürecine aktif katılım göstermediği ve çocuğu bulunduğu ortamın bir nesnesi konumunda bırakan bir yaklaşım içerisinde olduğu söylenebilir. Bunun aksine çocuk-öğretmen arasında kurulan etkili bir iletişimin çocuğun anlam evreninin genişlemesine ve sosyal yaşamın gerektirdiği tutum ve davranışları öğrenmesine katkı sağlaması olasıdır. Çocuklarla sınıfa girişte sohbet edilmemesi veya fark edildiğini gösterecek bir şekilde iletişime geçilmemesi, benlik saygıları, öz güven gelişimleri ve sosyal becerileri açısından risk teşkil eden durumlardır. Türkiye örneğinde bir ilde yapılan Gülay Ogelman'ın (2014) çalışmasında, oyun zamanlarının başında genellikle çocukları bir araya toplayıp sohbet etme gibi yollarla bir giriş yapılmadığı ve sonlandırılmasında herhangi bir şekilde sohbet edilmediği, doğrudan başka bir etkinliğe geçildiği ve sınıfların yaklaşık yarısında çocukların kendilerinin serbest zamanda neler yapılacağına karar verdiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Buna ek olarak, Türkiye örneğindeki gruptaki öğretmenlerin bir kısmının oyun zamanının başında çocukları doğrudan (blok ve drama gibi) belirli merkezlere yönlendirme veya çocukların masalara geçmesini söyleyerek çalışma sayfası/oyun hamuru dağıtma ile (toplamda $f=4$ ile %18.18 oranında) müdahaleci bir öğretmen rolünü sergiledikleri saptanmıştır. Bu durum bu grupta yer alan okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarının başlatılmasında çocuklara çok fazla seçenek sunmadıklarını ve ağırlıklı olarak daha önceden

planlamadan bu süreçleri başlattıklarını düşündürmektedir. Böylesi bir durum, Elkind'in (2011) kendi girişimleriyle ve istekleriyle başlatmadıkları oyunların çocuklar üzerinde kaygı verici olduğunu ileri süren görüşüne göre iyileştirilmesi gereken bir durumdur. Türkiye örneğindeki Özyürek ve Aydoğan'ın (2011) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerini planlarken kazanım-göstergeleri, akabinde çocukların isteklerini ve günün konusunu ve kısmen de materyallerin mevcut olma durumunu dikkate aldığı belirlenmiştir. Oyun zamanları sayesinde çocukların kendilerini gerçekleştirmeye yönelmeleri, yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri ve yeni öğrenme deneyimleri elde edebilmeleri için özgür olma, seçim yapma, hayal kurma, deneme-yanılma gibi süreçleri işletmeleri gerekmektedir. Whitebread, Coltman, Jameson ve Lander'in (2009) vurguladığı gibi, çocuklara göre bir etkinliğin oyun olabilmesi için onlara seçim yapma ve süreci kontrol etme hakkı vermesi gerekmektedir. Çocuklar tarafından başlatılan eğlenceli faaliyetler öz-düzenleyici davranışların desteklenmesi noktasında ayrıca önemli olmaktadır. Bu aşamada başvurulacak süreçlerin Türkiye'deki çalışma grubu gözlem sonuçlarında oldukça sınırlı düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Oyun zamanlarının başlatılmasında sınırlılıkların olması, etkin öğrenmeyi savunan High Scope yaklaşımının planla-yap-değerlendir modeline ilişkin uygulamalardan da ayrı düşen bir durumdur. Öte yandan; Türkiye örneğindeki öğretmenlerin bir kısmının (toplamda $f=11$ ile %50 oranında) çocuklara istedikleri merkezlere geçebileceğini ve oyunun kurallarını hatırlatarak, istediği oyunu oynayabileceğini açıkladığı da gözlenmiştir. Oyunun kurallarının hatırlatılmasına yönelik olarak *"Oyuncakları paylaşarak, oynadıktan sonra yerine kaldırarak, sonra köşemizi/bulunduğumuz yeri temiz tutarak sırayla oynuyoruz!"* şeklinde bir ifadenin kullanıldığına rastlanması kuralların çocuk katılımı olmaksızın sunulduğunu gösterirken, 2013 yılında güncellenen eğitim programında öğrenme merkezi şeklinde bahsi geçen kavramın öğretmenler tarafından daha önceki programda geçtiği haliyle ilgi köşesi kavramı ile kullanılmaya devam edildiğini de ortaya koymaktadır. Kendisini yenileyebilen ve değişime ayak uydurabilen öğretmenlerin ancak yenilikçi, araştırmacı ve özgün düşünen bireylerin yetiştirilmesi noktasında katkı sağlayıcı olacağı bir gerçektir.

Amerika örneğindeki çalışma grubuna ilişkin sonuçlara göre; güne başlangıçtaki oyun zamanlarının başlatılmasında öğretmenlerin açık hava etkinlikleri için çocuklarla birlikte bahçeye çıkma, merkezde olması gereken kişi sayısına göre oynayacağı merkezi belirleme, kum ve su havuzunda (kapı aralayıcı sorular eşliğinde) ön denemeler yapma ve evden getirilen oyuncaklar üzerine sohbet etme gibi rehber rolünde yollara başvurdıkları saptanmıştır. Bu kapsamdaki birkaç eğitim ortamında her merkezde aynı anda yer alabilecek çocuk sayısının yazılı ve görsel olarak merkezdeki dolabın önüne çocuk boyunda olacak şekilde yapıştırılmış olmasına dayanarak bir rehberliğin yapılması; çocukların kurallara uyma, düzeni sağlama, aktif öğrenme ve seçim yapma gibi süreçleri edinmeleri noktasında örnek teşkil edebilecek türden uygulamalardır. Bunlardan başka olarak; öğretmenlerin oyun zamanlarının başlatılmasında çocuklarla beden jimnastiği/dans/yoga yapma ve müzikli oyun oynama ve çocukların istedikleri merkezlere ulaşmasının sağlanmasında rol oynama gibi işbirlikçi bir rolün (toplamda $f=6$ ile %33.33) de içerisinde yer aldıkları görülmüştür. Bu sonuçlar; Amerika'daki grubun oyun süreçlerinin başlatılmasında çok yönlü uygulamalara başvurulduğunu ve aynı zamanda öğretmenlerin oyuna başlama süreçlerinin aktif birer katılımcısı olduğunu göstermektedir. McWilliam ve Casey (2008) okul öncesi eğitim ortamlarındaki öğrenme merkezlerinin cazip hale getirilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Nitekim farklı oyun süreçlerinin çeşitli becerilerin öne çıkarılmasında önemli olduğu bilinmektedir. Pepler ve Ross (1981) ıraksak ve yakınsak oyun etkinliklerine göre, problem çözme becerilerinde farklılıklar olduğunu saptamıştır. Bu kapsamda, okul öncesi dönem çocuklarındaki ıraksak düşüncenin oyuncu olma ve serbest oyun oynama durumunda çok daha yüksek düzeye ulaştığı görülmüştür (Artar, 1993). Okul öncesi dönem çocuklarının serbest oyun zamanlarını inceleyen Rubin ve Howe'ye (1986) göre de kendiliğinden ortaya çıkan -mış gibi oyunlar problem çözme becerileri yanında, bakış açısı alma becerileri üzerinde katkı sağlayıcı olmaktadır. Bu noktada başvurulacak serbest oyunda çocuk; kiminle oynayacağına, ne oynayacağına, oyunda neyi kullanacağına ve nerede oynayacağına kendisi karar vermektedir. Bu doğrultuda, serbest oyunda çocuk aktif olmakta ve sonuca odaklanmamakta, dışarıdan bir baskı olmaksızın içsel motivasyonla sürece katılım göstermekte, deneyimlerini kullanmakta, tek başına veya grup içerisinde bağımsız öğrenme deneyimleri elde etmektedir (Bruce, 1991). Burada bahsi geçen unsurların serbest oyunun başlatılmasından sonlandırılmasına kadar olan sürede yer alması koşuluyla, serbest oyunun istenen yönde etki uyandırması mümkün olacaktır. Özellikle çalışmanın Türkiye örneğindeki okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen sonuçlara dayanarak, öğretmenlerin güne başlangıç ve oyun etkinliklerine geçiş sürecine ilişkin bilgi ve deneyimlerinin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Tal, Fares, Azmi ve Waab'in (2008) çalışması da serbest oyun konusunda eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklarla anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiğini ve karşılıklı iletişim-etkileşim süreçlerini daha iyi kullandığını ortaya koymuştur. Eğitim sürecinde çocuklara neler kazandırılacağına güne başlamadan önce planlanmış olması ve öğrenme stratejileri için gerekli ipuçlarının oluşturulması ile birlikte çocukların öğrenmeye hazır hale getirilmesi mümkün olacaktır.

4.3. Oyun Zamanlarının Sürdürülmesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmada güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının sürdürülmesine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde; Türkiye grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmının (toplamda $f=7$ ile %31.82) oyun etkinliklerinin sürdürülmesi sürecinde (kâğıt kesme, malzeme ayarlama şeklinde girişimlerle) bir sonraki etkinliği hazırlamakla meşgul oldukları ve cep telefonundan etkinlik araştırması yaparak etkileşimsiz bir rolde yer aldıkları belirlenmiştir. Bu durumlar, okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik veya malzemeleri hazır bir şekilde sınıfa gelmediklerinin bir göstergesi niteliğindedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin gelişim alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme ile materyal seçebilme ve hazırlayabilme şeklinde özel alan yeterlilikleri de yer almaktadır. Bu durum Özyürek ve Aydoğan'ın (2011) tespitindeki gibi, öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiğinde; öğretmenlerin etkinliklerindeki çalışmalar için gereken çizimleri önceden yaptıklarını ve çocukların ilgisini çekerek etkinliklerini yürüttüklerini dile getirmeleri söz konusu olmasına karşın, birçok

çalışmadaki gözlem sonuçları bu çalışma sonuçlarına benzer niteliktedir. Erşan (2006) öğretmenlerin çocukları gözlemek yerine başka işlerle meşgul olduklarını ve sadece çocukların yardımı ihtiyacı olduğunda aralarına katıldıklarını gözlemiştir. Bir diğer çalışma kapsamında Aysu ve Aral (2016) ise öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılım göstermediklerini ve bu süreyi çoğunlukla başka işlerle ilgilenerek veya bir sonraki etkinlikler için hazırlıklar yaparak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Gülay Ögelman (2014) da öğretmenlerin serbest oyun zamanlarında çocukları gözleme ve onların oyunlarına aktif bir şekilde katılma süreçlerinin sınırlı oranda olduğunu ve bu süreçte öğretmenlerin ağırlıklı olarak yazı yazma, etkinlik/materyal hazırlama gibi başka işlerle ilgilendiğini, bir kısmının sınıfın dışında zaman geçirdiğini, bir kısmının ise bilgisayar/cep telefonu ile meşgul olduğunu saptamıştır. Çocukların gözünden durumu değerlendiren Koçyiğit ve Başara Baydilek'in (2015) çalışması da okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarına katılım göstermediklerini ortaya koymuştur. Laevers ve Declercq (2011) çocukların katılım süreçlerinin sistematik bir şekilde gözlemlemesine öğrenme ortamlarının etkili hale getirilmesi noktasında da bir ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Bu noktalardan hareketle, çalışmada öğretmenlerin oyun zamanlarının sürdürülmesi sürecine gereken önemi vermemiş olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim sürecinde birtakım tehlikelerle karşılaşılması ve sorunlar yaşanması kaçınılmazdır. Bu noktada öğretmenin sadece sorunla karşılaşıldığında müdahalede bulunması yerine bütüncül bir disiplin modeli eşliğinde iyi bir gözlemci olması ve olası sorunları dikkate alması gerekmektedir. Bunun ötesinde bir başka grup öğretmenin de oyun zamanlarının sürdürülmesinde çocuklar soru sorduklarında onları cevaplamak üzere çocukların aralarına dâhil olması, birtakım koşut durumlar karşısında öğretmenin desteğinin ortaya çıktığına ilişkin bir sonuç olarak açıklanabilir.

Araştırmacı tarafından yürütülen bu çalışmanın sonucunda, Türkiye örneğinde incelenen sınıflardaki oyun zamanlarının büyük bir kısmının öğretmen rehberliğinden uzak bir şekilde ve çocukların seçtikleri merkezlerde serbest olarak (tek başına veya arkadaşlarıyla birlikte) zaman geçirmeleri şeklinde sürdürüldüğü görülmüştür. Hay, Bryne ve Butler'in (2000) vurguladığı gibi çocukların sorun çözme becerilerinin gelişiminde öğretmenin süreç içerisinde etkin katılım göstermesinin ve rehber rolünde olmasının önemi büyüktür. Ramazan, Arslan Çiftçi ve Tezel (2018) öğretmenlerin serbest oyun zamanlarında sergilenmesini gerekli gördüğü roller arasında gözlemci, rehber/yönlendirici, izleyici gibi rolleri kısmen öne çıkarırken; katılımcı rolüne yeterince değinmediklerini saptamıştır. Okul öncesi öğretmenleri de oyun zamanlarının yürütülmesinin önündeki engelleri çocuklarla ilgilenmenin meşakkatli olması, çalışma süresindeki fazlalıklar, iş yükünden dolayı yorgun olmaları, tecrübe yetersizlikleri, sınıf yönetimindeki eksiklikler ve aile katılımının sağlanamaması gibi nedenlere bağlamaktadır (Ulutaş Avcu, 2015). Aysu ve Aral'ın (2016) okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerinin kullanımı ve eğitim programının uygulanması gibi konularda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirlemesi de bu durumu destekleyen bir durumdur.

Çalışmada oyun zamanlarının sürdürülmesinde Amerika örneğine ilişkin sonuçlar da öğretmenlerin daha çok rehber (toplamda $f=13$ ile %72.22) ve ardından işbirlikçi rolünü (toplamda $f=5$ ile %27.77) öne çıkaran davranışları yerine getirdikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda büyük bir oranda çocukların açık havada oyun ekipmanlarını/materyallerini/kum-su havuzunu kullanırken veya sınıfta merkezlerde oynarken öğretmenin fikir vermek üzere gözlem yapma veya aralarında dolaşma ile süreçte yer aldığı görülmüş, dönüşümlü olarak farklı merkezlerdeki oyun gruplarının oyunlarına dâhil olma ve arı kostümü içerisinde çocuklarla birlikte oyun kurma gibi yollarla katılım gösterdiği de gözlenmiştir. Oyun programları aracılığıyla verilen eğitimler, okul öncesi dönem çocuklarının denge sağlama, sekme, koşma, sıçrama, dayanma gücü (durarak uzun atlama), tenis topu fırlatma ve yakalama gibi birçok becerileri üzerinde ilerleme kaydetmelerini sağlamıştır (Ballı, 2006; Dursun, 2003; Kerkez, 2006). Bu bağlamda güne başlangıçtaki oyun etkinliklerinde burada çocukların gelişim alanlarını destekleyecek türden süreçlerin yer aldığı ileri sürülebilir. Buna ek olarak, öğretmenin dönüşümlü olarak farklı merkezlerdeki oyun gruplarına aktif olarak katılım göstermesi de yer alan süreçlerden olmuştur. Bu durumlar, çocukların öğretmenin davranışlarından deneyimler elde etmesi noktasında katkı sağlayabilecek türden süreçlerdir. Bu kapsamda çocukların merkezlerini değiştirmeleri amacıyla bir yardımcı öğretmenin el zili çalması da çocukların farklı merkezlerde oynamaya yönlendirilmesine ve bir merkezde oynama sürelerinin düzenlenmesine yönelik bir uygulama olarak ele alınabilir. Bu tür uygulamalar drama ve blok gibi merkezlere göre daha az tercih edilebilen fen ve matematik gibi merkezlerin kullanılabilir hale gelmesine katkı sağlayıcı bir süreç olarak da değerlendirilebilir. Akgün (2013) tarafından Fransa'da yapılan gözleme dayalı bir çalışmada, öğretmenlerin sabahki rutin etkinliklerinde sözel ve sözel olmayan yollarla uyarıda/müdahalede bulunmaya ve beraberinde çocukların dikkatlerini toplamaya ve rehberlik etmeye çalıştıkları saptanmıştır. Çalışmanın Amerika örneğindeki bir sınıfında çocukların oyunlarına devam ederken fonda klasik müziğin açıldığının gözlenmesi de dinlendirici unsura başvurulmuş olduğunun bir ifadesi niteliğindedir. Gürşen Otacıoğlu'nun (2008) özgürlük ve yaratıcılık unsurları ile birlikte yürütülen müzik eğitiminin çocuklar üzerinde olumlu gelişmeleri sağladığını belirtmesi, müziğin oyun zamanlarında kullanımı açısından dikkat çekicidir. South Korea'da yürütülen bir çalışmada serbest oyun zamanları sırasında öğretmenlerin arka fonda kullandıkları müzikler incelenmiş ve öğrenme sürecinde yer alacak kazanımların desteklenmesi amacıyla müziklerin kullanılabilmesi vurgulanmıştır (Lee ve Welch, 2017). Yine bir başka örnekte çocukların seçtikleri merkezlerde oyunlarına devam ederken öğretmenin küçük gruplar halinde bisküvi ve meyvelerden şekiller ortaya çıkarması ve çocukların da onları inceleyerek yemesi şeklinde bir uygulamaya rastlanmıştır. Güne başlangıç vakitleri içerisinde yürütülen bu etkinliğin öğretmen-küçük grup etkileşimini de kapsayan bir süreç olduğu söylenebilir.

4.4. Oyun Zamanlarının Sonlandırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmada güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının sonlandırılmasında Türkiye örneğindeki öğretmenlerin ağırlıklı olarak çocuklara oyun süresinin sona erdiğini/toplanmaları gerektiğini bildirme veya şarkı ile toplanmalarını sağlama

şeklindeki müdahaleci rol eşliğindeki davranışları sergiledikleri saptanmıştır. Bu kapsamda kullanılan şarkıların ise “*Tik tak-tik tak saatine bak*” veya “*Hoplayalım, zıplayalım, oyuncaklarımızı toplayalım*” şarkısı şeklinde belirli şarkılar olması dikkat çekicidir. Bu uygulamaların yürütüldüğü sınıflarda birbirinden farklı ortam özelliklerinin ve birbirinden farklı yapıda çocukların olma olasılığına karşın, kullanılan şarkıların böylesine benzer olması da öğretmenlerin çeşitlenmemiş bir şekilde uygulamalarını yürüttüklerinin bir göstergesi niteliğindedir. Okul öncesi öğretmenin araştırmacı, yaratıcı, çok yönlü düşünen ve yenilikçi özelliklere sahip olması bireysel nitelikleri ve eğitimin içeriği bağlamında önemlidir. Sesli ve Bozgeyikli’nin (2015) öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarının sorun çözme becerilerine göre farklılaştığına ilişkin tespiti de bunu örneklediren bir durumdur. Buradaki müzik/şarkı kullanımı toplanmada uygun bir yol olmakla birlikte, öncesinde hatırlatma olmaksızın çocukların hemen toplanmalarının istenmesi de çocukları oyun sürecinden birden koparan bir unsur olacaktır. Bu aşamada rehber rolünde yer alan bir öğretmenin (Ö7) oyunun bitmesi için kalan süreyi (5 dakika sonra şeklinde) haberdar etmesi ise bu noktada katkı sağlayıcı olabilmektedir. Müdahaleci rolü benimseyen öğretmenlerden birinin (Ö1) de oyun süresi sona erdiğinde en çok materyali toplayanı günün kazananı ilan edeceğini açıklaması, daha çok davranışçı yaklaşımın savunduğu bir yaklaşımla ödül verme eğiliminde olduğunun da ifadesidir. Okul öncesi dönem çocuklarının temizlik, toplanma ve düzen vb. ile ilgili becerilerinin geliştirilmesi noktasında oyuncakları/materyalleri toplamasına ve yerlerine kaldırmasına yönelik süreçler içerisinde yer alması gerekli olmakla birlikte, oyun zamanlarının sonlandırılmasının da çocuğun oyun sürecindeki kazanımlarını yarıda bırakmayacak şekilde özenle neticelendirilmesi gerekmektedir. Özyürek ve Aydoğan’ın (2011) Türkiye örneğinde bir ilde yürüttüğü çalışmada, serbest zaman etkinliklerinde en çok oyun etkinliklerine yer verildiği, okuma yazmaya hazırlık ve dil etkinlikleri gibi süreçlerin daha az desteklendiği belirlenmiştir. Türkiye örneğinde Dikmen (2002) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerinde öğretim stratejileri, yöntem-teknikleri ve pekiştirici kullanma düzeyleri bakımından çok yüksek seviyede olmadığı ortaya konmuştur. Bu durumlar değerlendirildiğinde; öğretmenlerin oyun zamanlarını günün bir parçası olacak şekilde değerlendirmeye yönelik yetkinliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Oyun zamanlarının sonlandırılmasına ilişkin Amerika örneğindeki çalışma sonuçları ele alındığında ise Türkiye örneğindeki sonuçlardan birtakım farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Türkiye örneğindeki gruplarda hiç rastlanmamış bir durum olarak, oyun zamanlarının bir grup öğretmenin işbirlikçi rolü eşliğinde sonlandırıldığı görülmüştür. Burada dramatik bir kurgu yaratarak müzik eşliğinde öğretmenin kullandığı direksiyonla birlikte toplanılması farklı bir strateji örneği olmuştur. Yine merkezdeki oyuncakları çocuklarla birlikte toplama şeklinde davranışları sergileyen öğretmenlerin de olduğu gözlenmiştir. Amerika örneğindeki öğretmenlerin arasında gözlenen bu durum rol paylaşımı yapma, sorumluluklarını yerine getirme ve düzenin sağlanmasında görev alma gibi becerilerin işletilmesi noktasında öğretmenin de sürece dâhil olduğunun göstergesi niteliğindedir. Buna göre; oyun zamanlarının sonlandırılmasında Amerika örneğindeki öğretmenlerin Türkiye örneğindeki öğretmenlerden daha çok rehber ve işbirlikçi bir rolde oldukları görülmüştür. Buna karşın, Amerika örneğindeki öğretmenlerin (toplamda $f=12$ ile %66.67) oyunun sonlandırılmasında oyunun başlatılmasında ve sürdürülmesinde olmadığı kadar müdahaleci bir rol içerisinde yer aldıkları saptanmıştır. Bu durum Türkiye örneğindeki çalışma grubu ile karşılaştırıldığında daha az bir oranda kaldığı görülürken, Türkiye örneğindeki öğretmenlerinin tamamına yakınının (toplamda $f=21$ ile %95.45) bu aşamada müdahaleci role sahip olması ayrıca dikkat çekici olmuştur. Bu kapsamdaki örneklerle bakıldığında; Türkiye örneğindeki kısmen benzer bir uygulama olarak süre hatırlatmasının (bir grupta 5 dakika ve diğer bir grupta 10 dakika öncesinde) kum saatinin ters çevrilmesiyle yapıldığı ve bunlardan farklı olarak lirik bir müzik açılması, okul ziline/el ziline çalınması, çan ziline (üç defa) basılması, oyun süresince çalan müziğin kapatılması şeklinde birtakım farklı uygulamaların olduğu da ortaya konmuştur. Çalışma kapsamında farklı öğretmen davranışlarına ve çocuk katılım stratejilerine ulaşılmış olması, çalışmanın Türkiye ve Amerika örneğinde karşılaştırmalı bir çalışma olması ile birlikte farklı mekanizmalara ilişkin durumları da yansıtır olmasından kaynaklanmış olabilir. Koçyiğit ve Başara Baydilek’in (2015) çocukların gözünden bir şeyin oyun olarak değerlendirilebilmesi için oyuncak, eğlence, hareket ve tercih hakkı içermesi gerektiğini saptaması da çocukla ilgili olan bütün süreçlerin bu çerçevede gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

4.5. Oyun Zamanlarında Çocuk Katılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmada güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarının başlatılmasında, sürdürülmesinde ve sonlandırılmasında öğretmenlerin sergiledikleri rollerin çocuk katılımı modeli bağlamındaki karşılığı değerlendirildiğinde; Türkiye ve Amerika örneğindeki bulgulara farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, oyun zamanlarının başlatılmasında Roger Hart’ın çocuk katılım basamaklarına göre Türkiye örneğindeki öğretmenlerin ikinci-dördüncü basamakta ve Amerika örneğindeki öğretmenlerin beşinci-sekizinci basamakta bir katılımı destekleyici yapıda davrandığı yönündedir. Oyun zamanlarının başlatılmasında Türkiye örneğindeki öğretmenlerin yarısının ($f=11$ ile %50) bilgilendirerek görevlendirme türünde çocuk katılımını destekledikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda çocuklara istedikleri merkeze geçebileceklerini söyledikleri ve ayrıca oyun oynamanın kurallarını hatırlatarak istedikleri oyunu oynayabileceklerini açıkladıkları görülürken, çocukların gönüllü katılımlarını da desteklenmeye çalıştıkları dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, öğretmenin büyük bir kısmının ($f=7$ ile %31.81) davranışlarının da çocukların bir dekor olarak katılım göstermesini destekler bir şekilde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bir diğer kısmının ($f=4$ ile %18.18) ise oyun zamanlarının başlatılmasında çocukları bir maskot gibi görerek, onların fikirlerini almadığı ve kendi fikirlerine göre çocukları yönlendirdiği görülmüştür. Bu çerçevede öğretmenlerin çocukların bireysel tercihlerini veya ilgi alanlarını dikkate almaksızın doğrudan sınıftaki belirli merkezlere geçmelerini söylediği veya seçim hakkı vermeksizin kendisinin oluşturduğu masa etkinliklerine çocukların katılım göstermesini beklediği gözlenmiştir. Bu durumların müdahaleci öğretmen rolünü ortaya koyarken, göstermelik katılım (katılım yok) düzeyindeki bir çocuk katılımını da teşvik ettiği söylenebilir. Oysa çocuk katılımı sadece çocuğun bir etkinliğin

içerisinde yer alması değil, aynı zamanda etkinliğe ilişkin fikirlerinin alınması, çocukların görüşleri doğrultusunda rol ve sorumlulukların belirlenmesi ve çocuklardan gelen fikirlerin uygulamaya geçirilebilmesi için işbirliği yapılması gibi süreçleri de içermektedir (Lansdown, 2005). Oyun alanları olarak sadece kapalı alanların veya sadece sınıfın kullanılıyor olması da Hart'ın katılım basamaklarına göre farklılıkların yaşanmasının bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Birtakım özgürlük tanımsızın veya bir şekilde seçim yapma fırsatı vermeksizin çocukların katılım haklarını desteklemek mümkün olmamaktadır.

Oyun zamanlarının başlatılmasındaki öğretmen davranışlarının çocuk katılım bağlamındaki yeri Amerika örneğine göre incelendiğinde; öğretmenlerin en fazla (f=7 ile %38.89) çocukların başlattığı ve yönettiği projelere, akabinde (f=5 ile %27.78) de yetişkinlerin başlattığı ve kararların çocuklarla birlikte alındığı projelere yer verdiği görülmüştür. Bu kapsamda çocukların istediği şekilde açık havada seçtikleri etkinlikleri yürütmek üzere bahçeye çıkarken öğretmenin rehber olduğu ve açık havada çocukların oyun ekipmanlarını/araç-gereçlerini kullanmayı veya resim yapma, bisiklet sürme gibi bahçede mevcut olan aktiviteleri yerine getirmeyi seçtiği belirlenmiştir. Buradaki öğretmenlerin çocuklar ihtiyaç duyduklarında destek olabilecek ancak kararlarına da müdahale etmeyecek şekilde aralarında dolaştığı gözlenmiştir. Çocukların sınıf ortamı yanında açık havada yer almaları hem okul bahçesi gibi sevdikleri alanlarda olmalarını sağlamış hem de farklı öğrenme deneyimleri elde etmeleri için bir fırsat yaratmış olacaktır. Arabacı ve Çıtak'ın (2017) da tespit ettiği gibi açık hava oyun alanlarının çocukların sevdiği oyun mekânları olduğu gerçeğinden hareketle; çocukların bu alanlarda bulunmalarını sağlayan süreçlere yer verilmiş olması aynı zamanda onların katılım haklarının korunması noktasında katkı sağlayıcı olabilecektir. Buna ek olarak, bir kısım öğretmenin (f=4 ile %22.22) de kendilerinin tasarladığı beden jimnastiği/dans/yoga yapma şeklindeki etkinlikleri yürüttüğü ancak bu etkinlikleri çocukların görüşleri eşliğinde devam ettirdiği görülmüştür. Dolayısıyla, çocuklar kendilerinin görüşlerinin alınacağı bilincinde olmasıyla birlikte, karar alma sürecinin etkin birer katılımcısı olmaktadır. Bunların yanında iki öğretmenin kendisinin de çocukların olmak istediği merkezi orada olması gereken kişi sayısına göre çocuklarla birlikte kontrol etmesi şeklinde bir davranışla, çocukların öncülük ettiği, yetişkinlerle ortak alınan kararların söz konusu olduğu üst düzeyde bir katılım türünü öne çıkardığı saptanmıştır. Laevers'in (1993) katılım gösteren bir bireyin mevcut potansiyelini gerçekleştirmesinin mümkün olabileceğine ilişkin görüşü de içerisinde böylesi bileşenlerin olduğu öğrenme süreçlerinin gerekliliğini ortaya koyan bir durumdur.

Oyun zamanlarının sürdürülmesinde Türkiye'deki öğretmenlerin davranışları eşliğinde çoğunlukla (f=12 ile %81.82) maskotluk (göstermelik katılım) türünde ve sonrasında eşit oranda (f=3 ile %13.64) bilgilendirerek görevlendirme ile danışılarak bilgilendirme türünde katılımı ortaya koyduğu görülmüştür. Göstermelik katılımı teşvik eden öğretmenlerin davranışları genel olarak değerlendirildiğinde; bu kapsamdaki öğretmenlerin oyun sürecinde bir sonraki etkinliği hazırladığı, cep telefonundan etkinlik araştırdığı veya çocuklar bir sorun yaşadığında doğrudan yapacakları adımları açıkladığı görülürken, çocukların etkinliğin seçimi veya işleyişi noktasında bir fikir ileri sürmediği ve öğretmenin sözünü yerine getirmek üzere yönlendirildiği merkeze geçtiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, çocukların katılımı sistemli bir şekilde teşvik edilmemekte ve çocuklar içerisinde yer aldıkları etkinliklere bilinçli olarak katılmamaktadır. Böylesi bir yaklaşım girişimde bulunmak için başkasından onay bekleyen veya başkalarının fikirleri karşısında kendi görüşünü dile getiremeyen bireylerin yetişmesinde tehlike içeren bir durumdur. Alderson'a (2004) göre, çocuklarla yapılan çalışmalarda dâhi çocuklar devam etmediği zamanlarda çalışmaya ara verilmesi veya istemediği soruların onlara sorulmaması ile çocuk katılım haklarına saygılı uygulamaların yerine getirilmesi sağlanmaktadır. Böylesi bir durum çalışmanın kalitesi için gerekli olurken, çocuk katılımını da öne çıkaran bir durum olmaktadır. Bu nedenle, çocukların eğlenme ve öğrenmeleri için iyi bir fırsat olan oyun zamanlarının öğretmenlerin tercihleri ekseninde geçirilmesi yerine, çocukların görüşlerinin alındığı, sorulara yanıtlarının dinlendiği ve aldığı kararları uygulamaları için fırsatların verildiği bir zaman dilimi olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durumlar Amerika örneğindeki süreçler açısından değerlendirildiğinde; öğretmenlerin çoğunlukla çocukların başlattığı ve yönettiği projelerle (f=9 ile %50) ve akabinde çocukların öncülük ettiği, yetişkinlerle ortak alınan kararların olduğu süreçlerle (f=7 ile %38.89) çocuk katılımını desteklediği görülmüştür. Akabinde bir öğretmenin danışılarak bilgilendirme ve bir öğretmenin de yetişkinlerin başlattığı ve kararların çocuklarla birlikte alındığı projeler ile katılımı teşvik ettiği ortaya konmuştur. Bu çerçevede Amerika örneğindeki öğretmenlerin oyun zamanlarını daha çok günlük öğrenme sürecinin bir parçası şeklinde ele aldıkları düşünülmektedir. Bu bağlamdaki uygulamaların günümüz eğitim anlayışını temsil eden yapılandırmacı yaklaşımın "öğrenmeyi öğreten" bireylerin yetiştirilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerini destekleyen durumlar olduğu söylenebilir. Bu durumlar, Holmes'in (2005) okul öncesi dönem çocuklarının kendi yaşamları hakkında uzman olduğunu ve kendi seslerinin duyurulması için sosyal yaşam içerisine dâhil edilmesi gerektiğini vurgulayan görüşü ile benzer nitelikte uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Lansdown (2010) katılım sürecinin bir gruba ait olma, karar verme ve uygulamaya geçme şeklinde ortaya konan günlük yaşam becerilerinin kullanımı ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda ülkelerin eğitim uygulamaları içerisinde katılımın yer alma şekli, eğitim politikaları ve okulların sosyolojik yapısı hakkında fikir vermektedir (Kanyal ve Cooper, 2012). Çocukların katılım süreçlerinin desteklenmesi katılım gösterebilecekleri eğitim süreçlerinin yaratılması ile birlikte, katılım süreçlerini engelleyen faktörlerin de ortamdan kaldırılmasını içermektedir (Venninen, Leinonen, Lipponen ve Ojala, 2014). Amerika örneğindeki öğretmenlerin oyun zamanlarının sürdürülmesinde çocuklarla bir arada olması, giderilmesi gereken sorunların görülmesi ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması noktasında katkı sağlayıcıdır. Çalışma sonucunda oyun zamanlarının sürdürülmesinde Roger Hart'ın çocuk katılım basamaklarına göre, Türkiye örneğindeki öğretmenlerin üçüncü-beşinci basamakta ve Amerika örneğindeki öğretmenlerin beşinci-sekizinci basamakta bir katılımı öne çıkardığının tespit edilmiş olması, bu doğrultuda yapılacak iyileştirmeler için dikkate alınması gereken durumları ortaya koymaktadır.

Oyun zamanlarının sonlandırılmasında Türkiye örneğindeki öğretmenlerin davranışlarının çoğunluğunun (f=15 ile %68.18) maskotluk (göstermelik katılım) ve akabinde bir kısmının (f=7 ile 31.82) bilgilendirerek görevlendirme şeklinde bir çocuk katılımını sağladığı belirlenmiştir. Amerika örneğindeki öğretmenlerin davranışları ele alındığında; çoğunlukla bilgilendirerek görevlendirme (f=8 ile %44.44), akabinde göstermelik katılım ve sonrasında yetişkinlerin başlattığı-kararların çocuklarla birlikte alındığı projeler şeklinde katılım türlerini desteklediği görülmüştür. Bu sonuçlar, oyun zamanlarının sonlandırılmasında çocuk katılımını sağlama düzeylerinin Amerika örneğindeki öğretmenlerin Türkiye örneğindeki öğretmenlerden kısmen daha iyi durumda olduğunun, buna karşın daha üst düzeyde (yedinci-sekizinci basamakta) bir katılımı da öne çıkaramadığının ifadesi niteliğindedir. Amerika örneğindeki öğretmenlerin oyun zamanlarının sonlandırılmasındaki davranışlarının oyun zamanlarının başlatılmasına ve sürdürülmesine göre çocuk katılımını daha az destekleyici bir yapıda olduğu dikkat çekmiştir. Bu durum, oyun zamanlarının sonlandırılmasının oyun için ayrılmış olan sürenin sona erişini ve öğrenme sürecinde yer alan etkinliklerin başlangıcını içeriyor olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu çerçevede öğretmenlerin gün içerisinde yürütecekleri etkinlikleri başlatmak üzere çocukların ne yapacağına karar verme ve buna uygun olarak çocukların davranışlarını yönlendirme eğilimi daha fazla olmuş olabilir. Ebeveynlerin çocuk katılımını sağlama durumlarının tespitine yönelik olarak yürütülen bir çalışmada (Avcı ve Akar Genç, 2017), farklı ortam ve şartlar ile farklı alanlarda (boş zamanı değerlendirme, oyun, evde yaşam ve temel ihtiyaçlar) ebeveynlerin gösterdiği katılım derecelerinin değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Hong Kong ve Avustralyalı aileler üzerinde Wong ve Flee'ın (2013) yaptığı bir çalışmada, ailelerin çocuklarını oyundan ziyade organize olmuş etkinliklere yönlendirmede daha istekli olduğunun belirlenmesi de çocuğun kendisine sosyal yaşamda verilen fırsatlar ölçüsünde yol alabileceğinin bir göstergesi niteliğindedir. Bu kapsamda öğretmenlerin sahip oldukları eğitsel değerlerin ekseninde eğitim uygulamalarında farklılıklara rastlanmış olması olasıdır. Çocuğun yönlendirilmeye muhtaç bir varlık veya yaşam içerisinde kendisine yüklenen rolleri yerine getirmesi gereken bir aktör olduğu yönünde anlayışlarla sürdürülen çabaların destekleyici ve katılımcı olması da mümkün değildir. Yapılan bu çalışmada oyun zamanlarının sonlandırılmasında Roger Hart'ın çocuk katılım basamaklarına göre, Türkiye örneğindeki öğretmenlerin üçüncü-dördüncü basamakta ve Amerika örneğindeki öğretmenlerin üçüncü-altıncı basamakta bir katılımı desteklediğine yönelik sonuçlara ulaşılmış olması da öğretmen davranışlarının ve çocuk katılımının bütüncül bir şekilde ele alınmasının gerekliliğini vurgular niteliktedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi eğitimde önemli bir yere sahip olan oyun zamanlarının nitelikli hale getirilmesinde bir standardın yakalanmasının gerekli olduğunu ve bölgeden bölgeye/ülkeden ülkeye niteliği tartışılabilir uygulamalar yerine her koşul ve şartta zenginleştirilmiş süreçlere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin oyun zamanlarında etkili öğretmen rollerini sergilemeye ve çocuk katılımını sağlamaya yönelik süreçlerinin daha nitelikli hale getirilmesi önemli bir adım olacaktır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Hizmetler Müdürlüğü ve Sivil Toplum Kuruluşları gibi çocuklarla ilgili paydaşlarda yer alan kurum ve kuruluşların etkili öğretmen rollerinin sağlanması ve çocuk katılımına saygılı uygulamaların yürütülmesi noktasında rehber olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara yönelik uygulamalarda etkili öğretmen rollerini nasıl sergileyebilecekleri ve çocuk katılımını nasıl sağlayabilecekleri konusunda bilgi ve deneyim sahibi olması şarttır. Günümüz eğitim anlayışının savunduğu bir yaklaşım olan çağdaş eğitim yaklaşımları doğrultusunda eğitim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması konusunda gereken hassasiyetin gösterilmesi son derece gerekli bir durumdur. Bu doğrultuda yetişecek çocukların ancak yaşamın ilerleyen dönemlerinde sorgulayan, araştıran, yeniliklere açık, üretken ve öz-disiplinli bireyler olarak var olabilmesi mümkün olacaktır. Bu gibi çalışma sonuçlarının eğitimciler ve yöneticiler tarafından gözden geçirilmesi sağlanarak, farklı strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin örnek uygulamaların ulaşılabilir kılınması önerilmektedir. Çocuk katılım hakları bağlamında toplumsal farkındalığın desteklenmesi amacıyla yönelik olarak da yazılı ve basılı medya araçlarının konuya eğilmesi ve evden okula-okuldan topluma duyarlılığı artırılması gerekmektedir. Bu çerçevede her il bünyesinde ilgili bakanlıklar ve üniversiteler bünyesinde konu ile ilgili alan uzmanları tarafından workshop, atölye çalışması, panel gibi halka açık etkinliklerin düzenlenmesi ile toplumda yer alan her kesimden bireyin teoriden uygulamaya bilgi ve bilinç sahibi olması önerilmektedir. Bu çalışma oyun zamanları çerçevesinde ele alınan değişkenleri Türkiye ile Amerika örneğinde karşılaştıran bir çalışmadır. İleride yürütülecek olan çalışmalarda, oyun zamanları okul türü, öğretmenin yaşı, öğrenim düzeyi ve mesleki deneyimi gibi öğretmene ilişkin süreçlerle birlikte değerlendirilebilir ve bu çerçevede öne çıkan öğretmen rollerinin farklı etkinlik türleri (oyun, drama, hikâye, müzik, sanat, açık hava gibi) içerisindeki konumu da ayrıca incelenebilir. Yapılacak bir boyamsal çalışma ile çocuk katılım haklarına saygılı uygulamalarla yetişen çocukların ilerleyen dönemlerde sahip oldukları özgüven, girişimcilik, sorun çözme, liderlik gibi birtakım özellikleri de araştırılabilir. Bu çalışma, okul öncesi dönemde güne başlangıçta yer alan oyun zamanlarına ilişkin her bir kurum için araştırmacının bir gün içerisinde yaptığı gözlemlere dayanmaktadır. Başka çalışmalarda farklı zamanlarda ve çoklu kaynaklarla yapılan gözlem ve görüşme gibi tekniklerin bir arada kullanıldığı süreçlere yer verilerek, farklı bilgi ve bulguların elde edilmesi sağlanabilir.

5. TEŞEKKÜR

Sorumlu yazar Dr. Pınar Aksoy, 2017-2018 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan Louisiana State Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nde post-doktora araştırmacısı ve misafir öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. Çalışmanın Amerika Birleşik Devletleri örneğindeki verileri de araştırmacının kendisi tarafından bu sürede toplanmıştır. Yazar Dr. Aksoy bu süreçteki finansal desteklerinden dolayı Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TUBİTAK) teşekkür etmektedir. Ayrıca kendisini Louisiana State Üniversitesi'nde ağırlayan ve engin bilgi ve deneyimleri ile kendisine danışmanlık yapan Prof. Dr. Frank M. Gresham'a da içten teşekkürlerini sunmaktadır.

6. KAYNAKÇA

- Akgün, E. (2013). Okul öncesi eğitimde sabah rutinlerinin incelenmesi: Fransa örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 77-85.
- Alderson, P. (2004). Ethics. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, and C. Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp. 97-112). London: Sage Publications.
- Anderson McNamee, J. K. and Bailey, S. J. (2010). *The importance of play in early childhood development*. Retrieved from <http://health.msuextension.org/documents/MT201003HR.pdf>. Available Date: 18.10.2018.
- Arabacı, N. ve Çıtak, Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların “oyun” ve “açık alan (bahçe)” etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 28-43.
- Avcı, N. ve Akar Genç, A. (2017). Ebeveynlerin gözünden çocuğun kendi yaşamına katılma hakkı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 546-555.
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Ballı, Ö. M (2006). *Bruininks-Oseretsky motor yeterlik testinin geçerlik güvenirlik çalışması ve beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan cımnastik eğitim programının motor gelişime etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989). Çocuk haklarına dair sözleşme. Türkiye: UNICEF. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSözleşme.pdf’den alınmıştır. Erişim Tarihi: 10.12.2018.
- Bruce, T. (1991). *Time to play in early childhood education*. London: Hodder Education.
- Clark, A. (2005). Talking and listening to children. In M. Dudek (Ed.), *Children’s spaces* (pp. 1-13). Oxford: Architectural Press.
- Coşkun, T. (2015). *Early childhood teachers’ beliefs towards participation rights of children*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University Department of Early Childhood Education, Ankara.
- Çelebi Öncü, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-15.
- Değirmencioğlu, S. M. (2010). Tersten katılım: Katılım hakkı üzerine bir değerlendirme. M. A. İçağasıoğlu Çoban (Ed.). *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 20. yılında Türkiye’de çocuk hakları içinde* (ss.119-128). Ankara: Maya Akademi ve Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi.
- Dikmen, B. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan serbest zaman etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika’da ana sınıfına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. kültürlerarası bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Dursun, M. Z. (2003). *Temel becerileri içeren özel beden eğitimi program tasarısının okulöncesi 6 yaş çocukların motor beceri erişimleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü*. (D. Öngen, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Emilson, A. and Folkesson, A. M. (2006). Children’s participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3&4), 219-238.
- Erbil, F. (2016). Çocuk algısı ve çocuk katılımı. *Değerler eğitimi eğitimde farklılık ve katılım hakkı*. A. Kaya, G. Vural ve A. Aydın (Derleyen). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fountain, S. (1993). *It's only right!: A practical guide to learning about the convention on the rights of the child*. New York: UNICEF.

Gazezoglu, Ö (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gülay Ögelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.

Gülay Ögelman, H. ve Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 73-98.

Gürşen Otacıoğlu, S. (2008). Okul öncesi çocuk merkezli öğrenme ve müzik stratejileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 157-171.

Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre Press.

Hay, I., Byrne, M. and Butler, C. (2000) Evaluation of a conflict resolution and problem-solving programme to enhance adolescents' self-concept. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(1), 101-113.

Holmes, G. R. (2005). *Doing your early years research project: A step-by-step guide*. London: Paul Chapman Publishing.

Howe, R. B. and Covell, K. (2005). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.

Johnson, B. and Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th edition). United States: SAGE Publications, Inc.

Kanyal, M. and Cooper, L. (2012). Young children's perceptions of their classroom environment: Perspectives from England and India. In T. Papatheodorou and J. Moyses (Eds.), *Cross-cultural perspectives on early childhood* (pp. 58-72). London, UK: SAGE Publications.

Kerkez F. (2006). *Oyun ve egzersizin yuva ve anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda fiziksel ve motor gelişime etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Koçyiğit, S. ve Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 12(1), 1-28.

Koran, N. (2017) *Sınıflarda katılım hakkı: Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Laevers, F. (1993). Deep level learning. An exemplary application on area of physical knowledge. *European Early Childhood Research Journal*, 1(1), 53-68.

Laevers, L. and Declercq, B. (2011). *Raising levels of well-being and involvement in Milton Keynes Preschool Settings [School year 2009-2010]*. Leuven: ECEGO.

Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. In B. Percy Smith and N. Thomas, *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (pp.11-23). New York: Routledge.

Lansdown, G., Jimerson, S. R. and Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52(1), 3-12.

Lee, Y. and Welch, G. F. (2017). Teachers' perceptions about the use of background music in preschool free play time. *Asia-Pacific Journal of Research*, 11(2), 85-106.

Luff, P. (2009). Looking and listening for participatory practice in an English day nursery. In D. Berthelsen, J. Brownlee and E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy* (pp. 129-145). London: Routledge.

Mayall, 2002). *Towards sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.

- Mayesky, M. (2009). *Creative activities for young children* (9th edition). Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.
- McWilliam, R. A. and Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. United States: Brookes Publishing Co.
- Mermer, H. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede "sorunlarımızı çözebiliriz oyunu"nun ve serbest oyunun etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, E. and Almon, J. (2009). *Crisis the kindergarten: Why children need to play in school*. USA: Alliance for Childhood.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Oktay, A. (2009). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Ankara: Epsilon Yayınevi.
- Osler, A. and Starkey, H. (1998). *Children's rights and citizenship: Some implications for the management of schools*. *The International Journal of Children's Rights*, 6(3), 313-333.
- Özyürek, A. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41-58.
- Pepler, D. and Ross, H. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*, 52(4), 1202-1210.
- Ramazan, O., Arslan Çiftçi, H. ve Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Rubin, K. H. and Howe, N. (1986). Social play and perspective-taking. In G. Fein and M. Rivkin (Eds.), *The young child at play: Reviews of research*, 4, 113-126.
- Şahin, S. ve Polat, O. (2012). Türkiye’de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275-282.
- Sesli, S. ve Bozgeyikli, H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi. *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 82-111.
- Sheridan, S. and Pramling-Samuelsson, I. (2001) Children’s conception of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Tal, C., Fares, E., Azmi, R. and Waab, W. (2008). Beyond learning and teaching in preschool free-play centers in Daliat el-Carmel-Isfiya. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 281-289.
- Tozduman Yaralı, K. ve Güngör Aytaç, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-47.
- Ulutaş Avcu, A. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini gerçekleştirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1052-1058.
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. and Ojala, M. (2014). Supporting children’s participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211-218. doi:10.1007/s10643-013-0590-9.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. and Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40-52.
- Wong, P. L. and Fleer, M. (2013). The development of learning as the leading activity for Hong Kong immigrant families in Australia. *International Research in Early Childhood Education*, 4(1), 18-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. EXTENDED ABSTRACT

The importance given to play is increasing day by day and it is more widely agreed that play times are required for the preschool education. Teacher behaviors are one of the factors that shape the effect of the process of play, giving an opinion on revealing teacher roles and determining the level of actual participation of the child. While playtimes are the processes that are required to be conducted with due importance in respect of the processes of initiating, maintaining, and ending; it is possible to reach different strategies, methods, techniques, and practices through detecting the processes in different countries in this framework.

The purpose of the present study is to evaluate the behaviors displayed by preschool teachers during the playtimes carried out at the beginning of the day in preschool education in the context of teacher roles and child participation model (in the samples of Turkey and the United States). In line with this general purpose, how long the playtimes were conducted in Turkey and in the USA at the beginning of the day in preschool education, and what the highlighted teacher roles in teacher behaviors and child participation models are in this process were revealed. The study is based on the case study design which is one of the qualitative research methods. The study group consists of two separate groups, one representing the data in the United States sample and the other representing the Turkey sample. The first study group consisted of 18 different preschool education institutions and one teacher working at these institutions in a city from the mid-south region of the United States, which were reached by means of convenience sampling and were chosen with random sampling method. The second study group consisted of 22 different preschool education institutions and one teacher working at these institutions in the province of a city center, located in the Black Sea Region of Turkey, which were reached by means of convenience sampling and were chosen with random sampling method. The study data was collected by the researcher by means of unstructured observations during the initiation-maintaining-ending of the playtimes at the beginning of the day over the study group. Content analysis was used to analyze the data obtained in this context.

As a result of the study, it was found that the playtimes at the beginning of the day in preschool education are conducted mainly as 60 to 65 minutes in Turkey, while they are conducted mainly as 30 to 35 minutes in the group included in the United States sample. It was seen in the results related to the initiation of the playtimes at the beginning of the day in preschool education that the teachers in the Turkey group were mostly in the role of a guide, mainly displaying behaviors such as telling children that they can go to any center they would like to and they can play anything they want, explaining the rules of the plays, while they were in a non-interactive role, letting the children choose what to do in classroom, without establishing any communication with them. Also, it was seen that the teachers highlighted the role of an intervening teacher, leading the children directly to certain centers (such as block and drama) or distributing them worksheets/play dough after telling them to take seat at the tables. According to the results related to the study group in the United States sample, it was detected that during the playtimes at the beginning of the day, the teachers adopted the role of a guide such as going out to garden together with the children for outdoor activities, determining the play center basing on the number of the players needed to be present at the center, making preliminary tests in pool and sand pit (using door-opening questions), and talking about the toys brought from home. Moreover, it was also seen that the teachers were in a cooperative role in initiating the playtimes as practicing physical gymnastics/dance/yoga together with the children and ensuring the children to reach at the centers they desired. Evaluating the results related to maintaining the playtimes at the beginning of the day in the study, it was determined that some of the preschool teachers in the Turkey group were occupied with preparing the next activity in the process of maintaining the play activities and took a non-interactive role searching activities through mobile phone. These indicate that the preschool teachers came to the classroom without preparing activities or materials. It was seen that most of the playtimes in the classrooms researched in the Turkey sample were maintained away from the guidance of teachers, children spending their time freely (alone or together with friends) in the centers the children chose. It was determined in the results related to the United States sample that the teachers displayed behaviors that highlighted mostly the role of a guide and then a cooperative role while maintaining the playtimes. In this scope, it was seen that the teacher mostly took part in the process by observing and walking around the children to give them ideas while they were using play equipment/materials/sand pit-pool outdoors or playing at the centers in the classroom. At the same time it was observed that the teacher also participated in the process by means of joining in the plays of the play groups in different centers by turns and setting plays together with the children. It was detected that while ending the playtimes at the beginning of the day in the study, the teachers in the Turkey sample mostly displayed the behaviors of accompanying an intervening role such as informing the children about the fact that the playtime ended/they had to gather or ensuring them to gather by means of songs. At this stage, it can be contributive at this point when a teacher who is in the role of a guide informs about the time remaining for the play to end. It was seen in the study results of the United States sample that the playtimes were ended with the cooperative roles of a group of teachers, which was never seen in the groups of Turkey sample. At this point, it was an example of a different strategy to gather all together with a steering wheel used by the teacher accompanied by a music, creating a dramatic set. Also, it was observed that there were teachers who displayed behaviors of picking up the toys in the centers together with the children. Accordingly, it was seen that the teachers in the United States sample played the guide and cooperative role more than the teachers in the Turkey sample. In the meantime, it was detected that the teachers in the United States sample were in a more intervening role with respect to initiating, maintaining, and ending the plays. Considering the samples in this scope; it was revealed that time reminder was made by turning the sandglass upside down, as a practice partially similar to the one in the Turkey sample, and different from this, there were different practices such as playing a lyric music, playing the school bell/hand bell, ringing the

gong, ending the music which played during the play. It is also remarkable that nearly all of the teachers in the Turkey sample played an intervening role in such processes.

It was seen that there were several different results in the samples of Turkey and the United States, evaluating the equality of the behaviors displayed by the teachers while initiating, maintaining, and ending the playtimes at the beginning of the day in the study, in the context of the child participation model. It was determined that half of the teachers in Turkey sample supported child participation in the assigned but informed type while initiating the playtimes. Nevertheless, it was also detected that the behaviors of the majority of the teachers was supportive for the children to participate as decoration. Besides, it was seen that the other part of the teachers regarded the children as mascots while initiating the playtimes, did not ask their opinions, and directed the children based on their own opinions. When the results of the United States sample were analyzed, it was seen that the teachers mostly practiced the child-initiated and directed projects, followed by the projects initiated by the adults, in which decisions were taken together with the children (adult-initiated, shared decisions with children). It was also seen that some of the teachers conducted activities such as body gymnastics/dance/yoga designed by themselves, however continued such activities accompanied by the opinions of the children. Besides, it was seen that two of the teachers checked the center in which the children wanted to be, together with the children in terms of the number of players that had to be there. It was detected in this framework that the children led the process, and there was a high level participation which included decisions taken jointly with the adults. It was concluded that, according to the ladder of child participation by Roger Hart, the teachers in the Turkey sample had supportive behaviors for participation in the second-fourth ladder, while the teachers in the United States sample had supportive behaviors for participation in the fifth-eighth ladder, for the initiation of the playtimes.

It was seen that the participation types of mascot (tokenism participation) and then the types of assigned but informed and consulted and informed were revealed for the children, accompanied by the behaviors of the teachers in Turkey for maintaining the playtimes. When these situations are evaluated in terms of the processes in the United States sample, it was seen that the teachers mostly supported child participation with the child-initiated and directed projects, and then with the processes directed by the children, in which decisions were taken jointly with the adults (child-initiated, shared decisions with adults). Furthermore, it was revealed that participation was promoted by one of the teachers by means of consulted and informed projects and by one of the teachers by means of the projects initiated by the adults, in which decisions were taken together with the children (adult-initiated, shared decisions with children). In this framework, it is thought that the teachers in the United States sample addressed the playtimes rather as a part of the daily learning process. According to the ladder of child participation by Roger Hart, it is revealed that the teachers in the Turkey sample displayed behaviors highlighting a participation in the third-fifth ladder, while the teachers in the United States sample displayed behaviors highlighting a participation in fifth-eighth ladder, for maintaining playtimes. Besides, it was determined that the majority of the behaviors of the teachers in the Turkey sample ensured a child participation as mascot (tokenism) participation and then some of the teachers adopted the assigned but informed practice, for the ending of the playtimes. Addressing the behaviors of the teachers in the United States sample, it was seen that the types of participation were supported mostly by the assigned but informed practice, and then tokenism, and lastly by the projects initiated by the adults, in which the decisions were taken jointly with the children (adult-initiated, shared decisions with children). It was concluded that, according to the ladder of child participation by Roger Hart, the teachers in the Turkey sample supported a participation in the third-fourth ladder, while the teachers in the United States sample supported a participation in the third-sixth ladder, for the ending of the playtimes, which emphasizes that teacher behaviors and child participation should be addressed in a holistic manner.

These results emphasize that it is necessary to achieve a standard to make play times, which have an important place in preschool education, qualified, and there is a need for qualified and enriched processes instead of the practices the qualifications of which are arguable from region to region or from country to country. In this line, it is recommended to increase the knowledge and experiences of the educators and principals about the model practices regarding the different strategies, methods, and techniques, ensuring them to review the results of the studies like this on play times. The data of this study is limited to one-day observations performed for each institution and it is possible to obtain versatile information on play times by means of observations and interviews performed in different times and with multiple resources in other studies.