



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Eğitim Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OYUN UYGULAMALARINDA ÖĞRETMEN-ÇOCUK
ETKİLEŞİMİNİN İNCELENMESİ

Özde Nur KULAKCI

Yüksek Lisans

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Okul Öncesi Eğitim
Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OYUN UYGULAMALARINDA ÖĞRETMEN-ÇOCUK
ETKİLEŞİMİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATING TEACHER-CHILD INTERACTIONS DURING PLAY PRACTICES IN
EARLY CHILDHOOD

Özde Nur KULAKCI

Yüksek Lisans

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Özde Nur KULAKCI'nın hazırladığı "Okul ncesi Dönemde Oyun Uygulamalarında ğretmen-ocuk Etkileşiminin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul ncesi Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Aysel ÇOBAN	İmza
J¼ri yesi (Danışman)	Doç. Dr. Selda ARAS	İmza
J¼ri yesi	Doç. Dr. M¼ge şEN	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri yeleri tarafından 11/01/2024 tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Öğretmen-çocuk etkileşimleri gelişim ve öğrenme üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada alanyazında öğretmen-çocuk etkileşimlerinin en çok gözlemlenebileceği zamanlar olduğu belirtilen serbest oyun zamanı ve oyun tabanlı öğrenme süreçlerindeki öğretmen çocuk etkileşimleri derinlemesine incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş bir çoklu durum çalışmasıdır. Araştırmanın veri toplama aracı gözlem tekniğidir. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ilindeki farklı kurum türlerindeki üç okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıfındaki 60-72 ay aralığındaki 48 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın analizleri Flanders'ın Etkileşim Analizi Kategorileri (FIAC) ile gerçekleştirilmiştir. FIAC analizleri sonucunda öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinde en çok sunar, sorular sorar ve yönetir kategorilerini kullandıkları; çocukların bu etkileşimlere genellikle cevap vererek katıldıkları, öğretmenlerin çocuklara göre daha çok etkileşim hamlelerinde buldukları bulguları elde edilmiştir. Bu bulgular alanyazında var olan çalışmalar ile birlikte tartışılmıştır. Bulgularla paralel olarak okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi eğitim araştırmacılarına ve öğretmen eğitimi ile ilgili kurumlara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: öğretmen-çocuk etkileşimi, etkileşim, okul öncesi eğitimi, oyun, serbest oyun

Abstract

Teacher-child interactions play an important role in development and learning. This study was an in-depth investigation of teacher-child interactions during free play and play-based practices, which have been reported in the literature to be the times when teacher-child interactions are most observable. The qualitative research method was used to conduct the research as a multiple case study. Observation was used as the data collection tool. The study group consisted of three preschool teachers from different types of institutions in Aydın province and 48 children between the ages of 60-72 months in their classrooms. The analyses of the study were carried out with the Flanders' Interaction Analysis Categories (FIAC). As a result of the FIAC analyses, it was found that teachers mostly used the lecturing, asking questions, and giving direction categories while interacting with children; children generally participated in these interactions by responding to them; and teachers interacted more with children than with teachers. These findings were discussed along with existing studies in the literature. In parallel with the findings, the study was recommended to preschool teachers, preschool education researchers, and institutions related to teacher education.

Keywords: teacher-child interaction, interaction, early childhood education, play, free play

Teşekkür

Daha çok çocuğa dokunabilmek arzusu ile başladığım uzun ve meşakkatli akademi yolculuğunda yanımda olan herkese bu tezin çok daha anlamlı ve değerli olmasını sağladığı için çok teşekkür ederim.

Öncelikle, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak bu çalışmanın şekillenmesinde büyük rol oynayan aynı zamanda duygusal desteğini hiçbir zaman esirgemeyen süreç içinde motivasyonum düştüğünde içtenlikle beni motive eden değerli danışman hocam Doç. Dr. Selda Aras'a teşekkür ederim.

Aynı zamanda süreçte bana rehberlik eden tezimi daha iyi bir şekilde olması için değerli dönütlerini esirgemeyen Prof. Dr. Aysel Çoban'a ve Doç. Dr. Müge ŞEN' e minnettarım. Eğitim hayatım boyunca bana ilham veren ve üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime, desteklerini her zaman hissettiğim Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyelerine özellikle bilgisi, deneyimleri ve zamanını benimle tereddüt etmeden paylaşan Dr. Öğretim Üyesi Nisa BAŞARA BAYDİLEK' e şükranlarımı sunarım.

Akademik ve kişisel gelişimime katkıda bulunan, zor zamanlarımda yanımda olan ve motivasyon kaynağım olan sevgili arkadaşlarıma özellikle Semra SAYIN ve Beril ÇAKAN POLAT' a çok teşekkür ederim.

Bu yolculukta beni her zaman yanımda olup beni destekleyen bu ailenin bir üyesi olmaktan gurur duyduğum ailem Ayşe, Rüstem, Mustafa, Nilay ve Yarkın KULAKCI sizlerin sevgisi, sabrı ve inancı, bu tezin tamamlanmasında büyük bir kaynak oldu.

Son olarak, bu süreçte bana her zaman güç veren, sabırla yanımda olan ve motivasyonumu artıran müstakbel hayat arkadaşım Can Dağdelen'e en derin sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Seninle daha nice başarılarla imza atmayı diliyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	viii
Şekiller Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	x
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
Araştırma Soruları	7
Sayıtlılar	7
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	9
Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı	9
Erken Çocuklukta Oyun	12
Öğretmen Çocuk Etkileşimi	21
Yapılan Çalışmalar.....	30
Bölüm 3 Yöntem	33
Araştırmanın Deseni	33
Çalışma Grubu	34
Veri Toplama Süreci	36
Veri Toplama Araçları	38
Verilerin Analizi	38

Çalışmanın Niteliği	41
Araştırmacının Rolü	42
Bölüm 4 Bulgular	43
Kırmızı Grup Öğretmen-Çocuk Etkileşimi	43
Mavi Grup Öğretmen Çocuk Etkileşimleri	55
Sarı Grup Öğretmen Çocuk Etkileşimleri	69
Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Öneriler	88
Öneriler	95
Kaynaklar	97
EK-A: Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü Okullarda Çalışma İzni	116
EK-B: Öğretmen Çalışmaya Katılım Onam Formu	117
EK-C: Veli Çalışmaya Katılım Onam Formu	118
EK-Ç: Öğretmen Demografik Bilgi Formu	119
EK-D: FIAC Türkçe Çevirisini Kullanım İzni	120
EK-E: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	121
EK-F: Etik Beyanı	122
EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	123
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report	124
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	125

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Yönlendirme Durumuna göre Oyun Türleri</i>	18
Tablo 2 <i>Sınıf Gözlem Tarihleri ve Süreleri</i>	37
Tablo 3 <i>Flanders'ın Etkileşim Analizi Kategorileri</i>	40
Tablo 4 <i>Kırmızı Grup Serbest Oyun Zamanında Öğretmen-Çocuk Etkileşimi</i>	44
Tablo 5 <i>Kırmızı Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri</i>	50
Tablo 6 <i>Mavi Grup Serbest Oyun Zamanı Öğretmen-Çocuk Etkileşimi</i>	56
Tablo 7 <i>Mavi Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi</i>	63
Tablo 8 <i>Sarı Grup Serbest Oyun Zamanında Öğretmen Çocuk Etkileşimleri</i>	70
Tablo 9 <i>Sarı Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi</i>	78

Şekiller Dizini

Şekil 1 Kırmızı Grup Serbest Oyun Zamanında Öğretmen-Çocuk Etkileşimi Grafiği	44
Şekil 2 Kırmızı Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi.....	51
Şekil 3 Mavi Grup Serbest Oyun Zamanı Öğretmen-Çocuk Etkileşimi Grafiği	56
Şekil 4 Mavi Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi	63
Şekil 5 Sarı Grup Serbest Oyun Zamanı Öğretmen-Çocuk Etkileşimi Grafiği	70
Şekil 6 Sarı Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi	78

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

FIAC: Flanders' Interaction Analyses Categories

ERG: Eğitimde Reform Girişimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

Yaşamın ilk sekiz yılını kapsayan dönem erken çocukluk dönemi olarak belirtilmiştir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2017; UNICEF, 2019). Bu dönemin ilk altı yılını kapsayan yıllar, okul öncesi dönem ile de eş anlamlı olarak kullanılabilir (Güven ve Efe Azkeskin, 2020; Şirin, 2021). Bu dönem insan yaşamının temelini oluşturduğu ve sonraki yıllar açısından da hayati önem taşıdığı için 'Yaşamın Sihirli Yılları' olarak da adlandırılmaktadır (Oktay, 2002). Çocuğun kişiliği, zekâsı, algısı, sosyal davranışları ve zihinsel yetenekleri büyük oranda bu dönemde biçimlenmektedir. Gelişim ve öğrenmenin hızla devam ettiği bu dönem çocuğa fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimin her biri için destek sağlanmasına yönelik fırsatların kaçırılması durumunda telafisi olmaması sebebiyle kritik bir dönemdir (Şirin, 2021). Kısacası bu dönem çocuğun ilerdeki yaşamının nasıl şekilleneceği konusunda büyük bir öneme sahiptir (UNICEF, 2019). Çocuk bu dönemde zenginleştirilmiş ortamlarda bakım ve eğitim gördüğünde daha mutlu, sağlıklı ve başarılı oldukları belirtilmiştir. Bununla birlikte erken çocukluk dönemindeki çocuklar için hazırlanan ortamların rahat, sağlıklı, güvenli, destekleyici ve ilgi çekici olması gerekmektedir (Morrison, 2021). Çocuğun en iyi öğrenme ortamının nitelikli bir öğretmen eşliğindeki eğitim kurumları olduğu düşünüldüğünde, çocuğa erken yaşta sağlanan okul öncesi eğitimin; çocuklara, yetişkinlere ve topluma kısa ve uzun vadeli olarak eğitim, sağlık, beşerî sermaye ve eşitlik konusunda fayda sağlayacağı öngörülmektedir (Van der Gaag, 2002). Bu sebepler doğrultusunda nitelikli erken çocukluk eğitimine çocukların mümkün olduğunca erken dâhil olması çocukların, ailelerin, toplumun ve devletin yararına olacaktır. Güncel istatistiklere bakıldığında ise 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'de okul öncesi eğitim 5-6 yaş grubu net okullaşma oranı toplam %85,17 olarak belirtilirken yaş grubu ile birlikte bu oran

da düşmektedir (MEB, 2023). Bu oran Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinin oldukça gerisindedir. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının giderek artmasına karşın bölgesel anlamda okullaşma oranları arasındaki farklılıklar devam etmektedir. En yüksek okullaşma oranı Batı Marmara'da ve %94,5 düzeyinde iken Güneydoğu Anadolu'da bu oran %78,1'dir (Gencer ve ark., 2023). Okul öncesi dönemde okullaşma oranı her ne kadar artış gösterse de gerek ülke olarak gerek bölgeler açısından hedeflenen seviyede değildir. Bu nedenle çocuklar gelişimlerine uygun nitelikli ortam ve uyarıcılardan eksik kalabilmektedir (AÇEV, 2017; UNICEF, 2019). Early Learning Partnership (2016) raporlarında nitelikli bir okul öncesi eğitiminin ne kadar çok olumlu çıktısı varsa, niteliksiz bir okul öncesi eğitiminin de çocuk üzerinde o kadar çok olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple okul öncesi eğitimin yaygınlaşması amacıyla harcanan çabanın kaliteli bir okul öncesi eğitim sağlamak için de harcanması gerektiği önerilmiştir (Eğitimde Reform Girişimi [ERG] & AÇEV, 2017).

Erken çocukluk eğitiminde kalite unsurları iki temel başlık altında ele alınmaktadır. Bunlardan ilki olan yapısal kalite, daha kolay ölçülebilen fiziksel çevre, çocuk- personel oranı, personel eğitimi, eğitim programı gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Bir diğeri olan süreç kalitesi ise çocuklar ve öğretmenler arasındaki etkileşimlere, çocuklar arasındaki etkileşime, aile ve toplum katılımı ve pedagoji ve liderliğin doğasına odaklanmaktadır (Megalonidou, 2020).

Erken çocukluk eğitimi sürecinde önemli bir rol üstlenen öğretmen çocuk etkileşimleri (Jingboa & Elicker, 2005); 'Çocukların ve eğitimcilerin gün boyunca gerçekleştirdikleri, öğretmenlerin ve çocukların bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanıyan karşılıklı alışverişler olarak tanımlanmaktadır.' (Blewitt ve ark., 2020, s. 993). Ansari ve Pianta (2019) çocukların akademik gelişimlerinin öğretmenlerin sunduğu fırsatlara bağlı olduğunu ve bu etkileşimlerin kalitesinin sosyal katılım, sınıf düzeni ve öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin niteliği ile ölçüldüğünü belirtmişlerdir. Yüksek kaliteli öğretmen-çocuk etkileşimleri ise eğitimcilerin çocukların duygusal ve bilişsel durumlarına uyum sağlayıp

duyarlı ve teşvik edici şekilde yanıt vermesi olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer deyişle öğretmenin çocuğun ne zaman rahatlamaya veya teşvik edilmeye ihtiyaç duyduğunun farkında olduğu; çocuğun bu ihtiyaçlarını karşıladığı, ilgi alanlarını geliştirdiği ve öğrenmelerini desteklediği karşılıklı etkileşimler yüksek kaliteli etkileşim olarak belirtilmektedir (Brunsek ve ark. 2023). Duyarlı ve düzenli bir sınıf ortamı oluşturulduğunda öğretmenlerin çocukların bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verdiği yüksek kaliteli bir etkileşim ortamında yüksek sınıf katılımının gerçekleştiği öngörülmektedir. Bununla birlikte yüksek nitelikli etkileşimler gerçekleştiren öğretmenlerin sınıfında çocukların performanslarını izlediği, çocukların üst düzey düşüncelerini kolaylaştırıp kaliteli geri bildirimler sağlayarak öğrenmelerini genişlettikleri belirtilmiştir (Ansari & Pianta, 2019).

Pianta (2017) da öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocuğun gelişimindeki köşe taşlarından biri olduğunu belirtmiştir. Öğretmen çocuk arasındaki ilişkileri ise çocuğun sınıf ortamındaki deneyimlerini düzenleyebileceği bir fırsat olarak görmektedir. Bu ilişki sınıf içi duygusal deneyimlerin dengelenmesi, çocuğun akranlarıyla olan ilişkilerini düzenleyebilmesi için bir altyapı ve yönerge oluşturmaktadır. Çocukların karar verme süreçlerinde daha aktif oldukları zamanlar olan serbest oyun ve oyun tabanlı öğrenme zamanında öğretmen ile çocuk arasında kurulan nitelikli ilişkiler ise çocuğun okula uyum sağlaması açısından oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple bu zamanlar öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşim bağlamında en değerli zamanlar olarak adlandırılmaktadır. Bu zamanlarda kurulan öğretmen-çocuk arasındaki nitelikli etkileşim, çocuğun duygusal açıdan kendini daha iyi hissetmesine olanak sağlarken sonrasında ise çocuğa akranlarıyla kuracağı etkileşimler için ipuçları vermektedir. Çocukların performans düzeylerini belirlemede de çocuğun etkileşimlerinin niteliği de önem kazanmaktadır. Özellikle de bu süreçte öğretmen tarafından sağlanan desteğin ve teşviklerin düzeyi çok önemlidir. Çocuğun öğretmeni ile ilişkisi; sınıftaki akranlarıyla olan ilişki yeterliliklerini, akademik başarı veya başarısızlık durumlarını yani okul ile bağlantılı birçok sonucu da etkilemektedir (Pianta, 2017).

Okul öncesi çocuğunun sevgi ve ilgi, sağlıklı bakım ve beslenme, güven, hareket ve oyun, kendini tanıma- özgürlük ve yetişkin desteği gibi temel ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir (Güven ve Efe Azkeskin, 2020). Yani çocuk, gelişim süreci içinde beslenme ve bakım gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması kadar oyuna da gereksinim duymaktadır. Oyun çocuğun fiziksel, psikomotor, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında gelişmesini desteklerken aynı zamanda gerçek dünyayı da keşfetmesini sağlar ve çocukların kişilik özellikleri ile ilgili de önemli ipuçları verir. Oyun bir zevk kaynağı ve gelişime katkı sağlayan bir etmen olmasının yanı sıra eğitici bir değere de sahiptir (Güven ve Efe Azkeskin, 2020). Dolayısı ile çocuğun vazgeçilmez uğraş alanlarından biri olan oyun ihtiyacının karşılanmasında ise bakım verenler kadar öğretmenlerin de sorumluluğu vardır (Şen, 2020). Vygotsky oyunu 'bugün için çocuğa rehberlik eden, yarına da başarılı bir şekilde hazırlanmasını sağlayan en önemli deneyim' olarak tanımlamıştır (Vygotsky aktaran Yüce-tepe, 2019). Bu deneyim süresinde çocuğa eşlik eden yetişkinlerden biri olan öğretmenlerin çocukla oyun sırasındaki etkileşimlerini incelemenin çocuğa oyun sırasında daha etkili şekilde rehberlik edebilmek, çocuğu daha iyi tanımak, çocuğun gelişimine daha nitelikli bir şekilde destek olmak açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul öncesi eğitim programlarının kalitesini artırmaya yönelik çabalar ve girişimler, programların belirli yapısal özellikleri korumasını ve çocuklar için materyal açısından zengin ve güvenli ortamlar sunmasını sağlamaya odaklanmıştır. Bu unsurların yanında, okul öncesi dönemde çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde desteklemek, öğretmenler ve çocuklar arasında nitelikli etkileşimlere önemli ölçüde bağlıdır (Hamre, 2014). Erken çocukluk eğitim ortamlarındaki günlük akışta yaşanan öğretmen-çocuk etkileşimleri yalnızca karşılıklı kısa sözlü ifadelerden veya çocukları teşvik edici veya uyarıcı basit tepkilerden ibaret değildir. Öğretmen-çocuk arasında olan bu etkileşimlerin kalitesi; öğretmenlerin çocukların en iyi nasıl öğrendikleri hakkındaki görüşlerini ve çocukların öğrenmesine yönelik kişisel hedeflerini de yansıtır. Öğretmen-çocuk etkileşimleri aynı

zamanda çocuğun öğretmeni hakkındaki düşüncelerini de yansıtır. Bu sebeple, öğretmen-çocuk etkileşimi ile ilgili araştırmalar hem çocukların hem de öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki gerçek deneyimleri ile ilgili bilgi edinilmesine de yardımcı olacağı düşünülmektedir (Jingboa & Elicker, 2005). Fakat alanyazın öğretmen-çocuk etkileşiminin önemini vurgulasa da öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır (Blewitt ve ark., 2020; Houen ve ark., 2022). Öğretmen-çocuk etkileşimini incelemek, gelişim ve öğrenmenin çeşitli yönleri üzerindeki önemli etkisi nedeniyle araştırmaya açık bir konudur (Hamre, 2014). İster çocuğun ister öğretmenin başlattığı bu etkileşimler ilişkinin kalitesini şekillendirmede hayati bir rol oynar (Rudasill, 2011). Araştırmalar öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesinin çocuğun mizacından, cinsiyetinden ve sınıftaki öğretmen-çocuk etkileşimlerinden etkilendiğini (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009), bilişsel gelişim için çok önemli olduğunu, daha güçlü ilişkilerin çocuklarda daha iyi yürütücü işlevlerle ilişkilendirildiğini (Vandenbroucke ve ark., 2017), çocukların sınıf içi uygulamalara katılımlarını ve davranışlarını etkilediğini (Hartz ve ark., 2016) ve çocukların matematik becerileri gibi akademik becerilerini etkilediğini (Pakarinen ve ark., 2017) ortaya koymuştur. Bu bağlamda sınıf içi etkileşimin incelenmesi; çocuklar ve öğretmenler arasındaki etkileşimin doğasını ve niteliğini ortaya çıkarmak, iyi ve uygun bir öğretmen-çocuk ilişkisi kurmak için gerekli desteği sağlamak açısından önemlidir (Hu ve ark., 2020). Bunların yanında alanyazında çocukların bütünsel gelişimi için erken yaşlarda oyun sırasındaki etkileşimin önemi vurgulanmaktadır. Öğretmen etkileşimleri, akran etkileşimleri ve ebeveyn etkisi gibi çeşitli faktörlerin, çocukların erken dönem sosyal etkileşimlerinin kalitesini şekillendirmedeki rolünün altını çizmekte ve onların duygusal düzenlemeleri, sosyal uyumları ve genel gelişimleri üzerinde derin bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimlerin en çok oyun zamanlarında gerçekleşmesi beklenmektedir (Gest ve ark., 2006). Oyun zamanlarındaki etkileşimlerin niteliğinin okul öncesi eğitimin kalitesinde ve çocuğun öğrenme çıktıları üzerinde yordayıcı etkisi olması (Bustamante ve ark., 2018) sebebiyle farklı kültürlerde, çeşitli öğretmen-çocuk

etkileşimlerinin ayrıntılı doğası ve etkileri araştırmaya açık bir konudur ve zengin, betimleyici araştırmalar, öğretmenin gözündeki çocuk imajını, öğretmenin eğitim anlayışını ortaya çıkarması açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Jingboa & Elicker, 2005). Okul öncesi dönemde oyun uygulamalarında, çocukların öğretmenleri ile etkileşimleri daha sonraki akademik ve sosyal başarının temel öncüleri arasında kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalarda bu etkileşimler yalnızca seçilmiş birkaç sınıf etkinliği ortamıyla ilişkilendirilmiştir. Sınıf etkileşimlerini kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde inceleyen araştırmalara ihtiyaç vardır (Booren ve ark., 2012; Houen ve ark., 2022). Okul öncesi dönemde yapılan çalışmalar, çocukların oyunu sırasında öğretmen etkileşimlerinin önemine ilişkin önemli sonuçlar sunmaktadır (Fleer, 2015). Araştırmacılar tarafından başarılı oyun uygulamalarının kritik bir yordayıcısı olarak vurgulanan oyun sırasında öğretmen-çocuk etkileşimi (Vu ve ark., 2015) oyunu önemli kılan unsurlardan biridir (İvrendi, 2017). Bu etkileşimler öğrenme anları için çok önemli fırsatlar olarak görülmektedir. Bu etkileşimler sırasında öğretmenin etkili sorgulaması ve geri bildirimini çocukların öğrenme süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Oyun sırasında öğretmenin uygun ve doğru katılımı, erken yaşlarda oyun potansiyelini en üst düzeye çıkarmaktadır. Oyun uygulamalarında çocukların karar alma süreçlerinde daha aktif olmaları ve oyunun gelişimsel olarak uygun yapısı etkileşimi destekleyen önemli özellikler arasında yer almaktadır (Aras ve Merdin, 2020). Sonuç olarak, öğretmen-çocuk etkileşiminin serbest oyun ve oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde incelenmesi, bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik alanlar da dâhil olmak üzere çocuğun gelişiminin çeşitli yönlerini etkilemesi açısından kritik role sahiptir. Bu etkileşimlerin dinamiklerini anlamak, çocuklarda olumlu gelişimsel sonuçları teşvik eden destekleyici ve duyarlı ortamlar tasarlamak açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen-çocuk etkileşimi ile ilgili oldukça sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalar yetişkin-çocuk etkileşiminin çocuğun sosyal becerisine etkisine (Özyürek ve ark., 2014), öğretmenlerin etkileşim becerileri ve sınıf yönetimi becerileri üzerinden çocuk ihmali durumlarına (Akbayrak, 2018), çocukların öz düzenleme becerileri ile öğretmen çocuk etkileşimleri arasındaki ilişkiye (Ertürk, 2013;

Ertürk Kara ve ark.,2020), öğretmen-çocuk etkileşimi ile öğretmenin öz yeterlik algısı ve inancına (Çobanoğlu, 2017; Çobanoğlu ve ark., 2023) odaklanmışlardır. Türkiye’de artan okul öncesi eğitim okullaşma oranı da göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’deki öğretmen-çocuk etkileşimlerinin de kapsamlı bir şekilde incelenmesi gelişimsel bağlam düşünüldüğünde önem arz etmektedir (Evcin ve Zembat, 2021).

Bu bilgilerden yola çıkılarak bu çalışmanın amacı erken çocukluk eğitiminin kalitesini etkileyen faktörlerden olan öğretmen-çocuk etkileşimini serbest oyun ve oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde incelemektir. Araştırma sonucu ile elde edilen bulguların öğretmen-çocuk etkileşimleri çalışacak araştırmacılar için sınıfında öğretmen-çocuk etkileşim kalitesini tanımlamak ve geliştirmek isteyen uygulayıcılar için ve öğretmen-çocuk etkileşimin niteliğini tanımlayıp uygun programlar geliştirmek isteyen paydaşlar için önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ile oyun uygulamalarında öğretmen-çocuk etkileşimlerinin nitel bir çalışma ile ayrıntılı şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın kapsamını serbest oyun uygulamaları ve oyunun bir öğrenme aracı olarak kullanıldığı uygulamalar oluşturmaktadır.

Araştırma Soruları

1. Serbest oyunda öğretmen-çocuk etkileşimi nasıldır ve ne tür öğretmen-çocuk etkileşimi vardır?
2. Oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde öğretmen-çocuk etkileşimi nasıldır ve ne tür öğretmen-çocuk etkileşimi vardır?

Sayıltılar

Gözlemler sırasında öğretmenler ve çocukların doğal ve gerçeğe yakın davrandıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Çalışma kapsamında alınan izinler doğrultusunda sadece ses kaydı ile veri toplanmıştır. Sınıfta sadece öğretmene yaka mikrofonu takılmıştır.

Araştırmanın verileri Aydın ili Efeler ilçesinde gözlem yapılan üç sınıf ile sınırlıdır.

Tanımlar

Flanders'ın Etkileşim Analizi Kategorileri (FIAC): Flanders (1970) tarafından sınıf içi gözlemleri kaydetmek için oluşturulan etkileşim analizi kategorileridir. Yedi kategori öğretmene, iki kategori çocuğa ait etkileşimleri içermektedir. Bir kategori ise etkileşimdeki duraksama anlarına aittir.

Serbest Oyun: Bireysel, eşli, küçük veya büyük grup hâlinde oynanan oyunlar sırasında çocuklar tamamen kişisel ilgi ve tercihleri doğrultusunda oynarlar. Nerede, kiminle, ne ile ve nasıl oynayacaklarına çocuklar karar verirler. Çocukların çok yönlü gelişimini göz ardı eden akademik hedeflere odaklanmış okullarda çocukların bu oyun türünde oyun oynaması çok sınırlı olabilir, bu nedenle çocukların oyun oynama haklarını koruyacak tüm tedbirlerin alınması gerekmektedir (MEB, 2013, s. 47).

Oyun Tabanlı Uygulama/ Öğrenme Süreçleri: Belirli öğrenme hedefleri doğrultusunda çocuğun karar verme süreçlerinde aktif olduğu, çocuk ve öğretmenin eş rollere sahip olduğu eğitsel uygulamalardır (Aras ve Merdin, 2020).

Yapılandırılmış (Kurallı) Oyun: Öğrenme hedefleri doğrultusunda kuralları önceden belirlenen oyunlardır. Çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemek amacıyla kuralları başkası tarafından belirlenmiş oyun etkinliklerine küçük ve/veya büyük gruplara katılımını sağlayan oyunlardır. Geleneksel çocuk oyunları bu kategorideki oyunlardır (MEB, 2013, s. 48).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmaya kuramsal bir bakış açısı sağlayan Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı ele alınmış, araştırmanın temelini oluşturan oyun, oyunun önemi ve oyunun türleri ve öğretmen-çocuk etkileşimi ile ilgili alanyazın incelenmiş ve bu konularda yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar sunulmuştur.

Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı

Vygotsky'ye göre (1997) çocuk ilk altı yedi yılında hareketlerini yönlendirmeyi öğrenirken algı ve hareketlerini de kontrol etme becerisi kazanır. Çevresiyle etkileşim kurmaya başladığı bu dönemde sosyal çevre oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Çocuğun ilk sosyal çevresi annesidir ancak geç çocukluk dönemi ile birlikte çocuk çevresiyle daha yoğun bir ilişkiye girmekte ve yetişkinlerle karmaşık ilişkiler kurmaktadır. Vygotsky'e (1997) göre insan tamamen içinde büyüdüğü ve geliştiği sosyal çevre tarafından şekillendirilmektedir ve sosyal çevre insanı doğrudan veya dolaylı yollardan etkileyebilmektedir.

Vygotsky kuramını sosyal ve kültürel yapıya dayandırarak bilişsel gelişimde kültüre ve sosyal yapıya vurgu yapar. Bu kurama göre çocuklar anlama, düşünme ve akıl yürütme yollarını sosyal etkileşimler yoluyla öğrenirler (Kandemir, 2015). Vygotsky; sosyal faktörlerin bilişsel gelişim üzerine olan etkilerine yönelik görüşlerini dört temel konu üzerinde şekillendirmiştir. Bu konular;

1. Öğrenmede öğretmen-çocuk ilişkisinin temel rolü
2. Çocuğun tutumları ile öğrenmeye ve eğitim felsefesine karşı inançları üzerindeki kültürel ve yakın sosyal etkiler
3. Sosyo-kültürel etkilerin çocuğa aktarılmasında dilin birincil araç olarak önemi ve gücü

4. Çocuğun, sosyal etkileşim veya yapılandırmacılık yoluyla kazanımlara ulaştığı çocuk merkezli öğretim olarak belirtilmiştir (Tudge & Winterhoof, 1993).

Vygotsky'e göre öğrenme gelişimden önce gelmektedir. Öğrenme, çocuk çevresindeki insanlar ve akranlarıyla etkileşime girdiği zaman gerçekleşir ve çocuğun çeşitli içsel gelişimsel süreçlerini harekete geçirir. Bu etkileşimleri gerçekleştirmede temel araç ise temel fonksiyonu toplum yaşamını düzenlemek olan dildir.

Vygotsky çocuğun öğrenmesinde toplumsal etkileşimin önemini vurgulamıştır. Çocuğun öğrenme potansiyeli diğer bireylerle etkileşimde bulunduğu ortaya çıkmaktadır (Atak, 2016). Vygotsky'nin bu düşünceleri üç başlık altında toplanabilir:

1. Anlamlandırma: Kişi, bilgiyi anlamlandırmada içinde yaşadığı toplum ve kültürden etkilenmektedir. Kişinin çevresindeki insanlar ve içinde yaşadığı kültür kişinin olayları algılamasında ve anlamlandırmasında önemli bir rol oynamaktadır. Kişi bilgilerini bunların aracılığıyla oluşturmaktadır.

2. Bilişsel Gelişim Araçları: Kültür, dil ve çocuğun çevresinde çocuk için önemli olan kişiler çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar olarak kabul edilmektedir. Bilişsel gelişimin hızı ve biçimi bu araçların şekli ve kapasitesinden etkilenmektedir.

3. Yakınsak Gelişim Alanı: Vygotsky kişinin gelişimini sonsuz bir silindire benzetir. Bu silindir üzerinde, kişi problem çözme becerilerini geliştirdiğinde daha yukarı doğru kayan bir yakınsak gelişim alanı bulunmaktadır. Bu silindirde tabanı çocuğun yardım almadan çözebileceği problemler oluştururken tavanını ise yardım alsa dahi çözemeyeceği problemler oluşturur. Taban ile tavan arasında ise kişinin yardım alarak çözebileceği problemler vardır (Miller, 1991 aktaran Atak, 2016).

Çocuk daha yeterli bir kişi ya da yetişkin ile şimdi bulunduğu yerden yardım ile gidebileceği yere gitmek için iş birliği yapmaktadır. Bu kişiler çocuğun öğrenmesini teşvik etmek, ipucu vermek, model olmak, açıklama yapmak, kontrol etmek gibi yollarla çocuğu desteklemektedirler (Atak, 2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında bu kişi akranlar ve

öğretmenler olabilmektedir. Çocuk öğretmeni ve akranlarıyla kurduğu etkileşimler ile bilgilerini anlamlandırabilir, bilişsel gelişimini şekillendirebilir.

Jerome Bruner'in yapı iskelesi kavramı da yakınsak gelişim alanına benzer bir mantıkla çalışmaktadır. Yapı iskelesi yoluyla yetişkin, yeterlilik arayışında olan çocuğa bir görevi bağımsız olarak başaracağı zamana kadar desteğini kademeli olarak azaltarak sürdürmektedir. Hem yakınsak gelişim alanı hem de yapı iskelesi çocuğun bir yetişkin veya daha yetenekli bir akranıyla kurduğu anlamlı etkileşimler yoluyla oyunlarında karşılaştıkları problemlere farklı çözümler üretmesinin ve problemin nasıl üstesinden gelineceği ile ilgili bilgileri birlikte yapılandırmalarının önemini vurgulamaktadır. Özetle, her iki anlayış da bu öğrenme yolculuğunu çocuğun ve yetişkinin birlikte gerçekleştirmelerinin önemine vurgu yapmaktadır (Conkbayir & Pascal, 2014).

Öğretmene; yapı iskelesi ile çocuğun performansının desteklenmesi konusunda kendisinin tanımladığı görevler için çocuğun ilgisini çekme, görevi basitleştirme, çocuğun motivasyonunu ve belirlenen görev doğrultusunda gelişimini gözlemlene, çocuğun bulduğu çözümler ile ideal çözüm arasındaki kritik farkları belirleme, problem çözme sırasında oluşabilecek hayal kırıklığını ve riskleri kontrol etme ve son olarak gerçekleştirilecek eylemin uygun çözümünü gösterme konusunda sorumluluklar düşmektedir (Wood ve ark., 1976 aktaran Karabekmez, 2020).

Nielsen'e (2006) göre okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenin yapı iskelesi kurmasına yönelik olarak öğretmen oyun zamanında öğretim yapabileceği zamanları gözetmeli ve çocuğun var olan yeteneklerini geliştireceği zamanlarda çocuğa destek olmaya hazır olmalıdır. Örneğin çocuk yapboz ile oynarken zorlanması durumunda öğretmen çocuğun yanına oturarak yapboz parçasının şekli hakkında konuşmalı, parçanın hatları ile resimde var olan boşlukların hatlarını eşleştirmesine yardımcı olmalı önerisinde bulunmuştur. Etkinlik boyunca buna benzer etkileşimlerde bulunmasının çocuğun var olan yeteneklerini ve bilgisini geliştirmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Ancak çocuğun

desteğe duyduğu ihtiyaç ile paralel olarak konuşmasını azaltmalı ve çocuğun yapbozu kendi başına yapması için daha az destek sağlamalıdır.

Erken Çocuklukta Oyun

Alanyazında oyuna ait birçok tanıma rastlanmıştır. Oyunu; Vygotsky 'gelişimin en ileri ucu' olarak, Piaget 'çocuğun denge kurma çabasının bir parçası' olarak, (Göncü, 2019); Smidt (2010) 'oyuncunun kendi belirlediği bir sorunu çözmeye çalışması, onu ilgilendiren ya da heyecanlandıran bir şeyi keşfetmek veya deneyimlemek ve bu deneyimlerdeki duygularını ifade etmek veya iletmek' olarak tanımlamışlardır. Göncü (2019) oyunun açık uçlu bir keşif etkinliği olduğunu belirtmiştir. Bu keşifte çocuklar kendi deneyimlerini hayal güçlerinin sağladığı esneklik ve doğaçlama ile zenginleştirip farklı uyarlamalarla kendi dünyalarını yaratıp bu dünya üzerindeki kontrollerini sınamaktadırlar.

Alanyazında oyunun önemi ve çocuğun gelişimine katkılarına sıkça yer verilmiştir. Oyunun çocukların dil, sosyal, motor, öz bakım ve bilişsel gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Kaytez ve Durualp, 2014). Oyun ile çocuğun kendine güveni gelişir. Çocuk oyun içinde fiziksel, zihinsel, dil ve sosyal becerilerini geliştirir ve kendini diğer bireylerden ayıran özelliklerin farkına varır. Bu nedenlerle oyun oynamak hem her çocuğun yasalar ile korunan bir hakkı hem de sağlıklı gelişimi için bir gerekliliktir (Esin ve Duman, 2023). Etkileşimli oyunların (paralel farkında, basit sosyal, karşılıklı olarak birbirini tamamlayan, iş birliğine dayanan öyleymiş gibi oyunlar) ve yetkin oyunlar (iş birliğine dayanan öyleymiş gibi oyunlar ve karmaşık öyleymiş gibi oyunlar) ile çocukların sözel dil başarımları ve sayı hissi arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Kilimlioğlu, 2018). Durualp ve Aral (2018) yaptıkları çalışmada oyunun çocuğun bağlama, koparma, yapboz yapma, şekil verme, makasla kesme, çizim yapma gibi ince; koşma, yürüme, atlama, parmak ucunda yürüme, zıplama, yakalama, fırlatma, ritmik hareket etme gibi kaba motor becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Yıldırım (2022) oyun temelli eğitimin çocukların akran ilişkileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte

oyunun yaparak yaşayarak öğrenme için çocuklara fırsat yarattığı, problem çözme (Jones ve ark., 2015), bilimsel süreç (Saygılı ve Yalman, 2021), sosyal ve iletişim becerileri ile yaratıcılığını geliştirdiği, çocuklara güvenli ve keyifli bir ortamda keşfetme, deney yapma ve öğrenme fırsatları sunduğu belirtilmektedir. Ayrıca oyun akademik başarı, duygusal düzenleme ve zihinsel sağlık gibi alanlarda olumlu sonuçlarla ilişkilendirilmektedir.

Hirsh-Pasek ve ark., (2011) oyuna gereken önemin verilmesi amacıyla bir manifesto yazmışlardır. Bu manifestoda; oyun merkezli ve gelişime uygun uygulamaları temel alan programların çocuğun okula hazır bulunuşluğunu desteklerken akademik eğitime odaklanan programların çocuğa sıkı bir şekilde müdahale ettiğine değinmişlerdir. Sonrasında ise akademik başarıya odaklanan programların okul öncesi çocuklarına minyatür ilkökul öğrencisi gibi davranmasının sonucu olarak çocukların stres düzeylerini artırdığı ve öz yetenek değerlendirmesinde daha düşük puanlar aldıkları, çocuğun başarısından duyduğu gururu azalttığı ve çocukların düşük akademik beklentiye sahip olmasına neden olup akademik başarı testlerinden daha az tatmin eden puanlar aldıkları ve bu durumun ise ilkökulun başlarına dek sürdüğünün yapılan takip araştırmalarında görüldüğü belirtilmiştir (Hirsh-Pasek ve ark., 2011). Bu sebeple eğitim hedefleri oluşturulurken oyun ve oynayarak öğrenmenin değeri göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak ise oyun; zamanı boşa harcayan bir eylem değildir. Aksine oyun çocuğu sonraki yaşamına hazırlamanın en iyi yoludur ve okul öncesi eğitim programlarında oyuna hak ettiği yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Hirsh-Pasek ve ark., 2011).

Oyun, çocuk için her zaman bir amaca yöneliktir. Bu sebeple eğitimciler için en önemli öğretim aracıdır (Göncü, 2019). Öğretmenler oyunu çoğunlukla sadece bir eğlence aracı olarak kullanmak yerine çocuğa bir olguyu aktarmayı veya bir beceriyi kazandırmayı, tutum değiştirmeyi, motivasyon geliştirme, gelecekteki rollerine hazırlamayı da amaçlamaktadırlar (Göncü, 2019; Pehlivan, 2014). Öğretmenlerin oyuna dair inançları ve uygulamaları ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda Esin ve Duman (2023) oyun etkinlikleri planlarını incelemişlerdir. Öğretmenlerin oyun etkinliklerinde bilişsel, sosyal- duygusal ve

motor gelişim alanlarına ait kazanım ve göstergelere yeterli ve dengeli şekilde yer vermediklerine ayrıca bu etkinliklerin çocuk merkezilik konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Tuğrul ve ark., (2019) öğretmenlerin oyun ve oyun uygulamaları hakkındaki görüşlerini aldıkları çalışmada; öğretmenler çocukların en az bir en çok iki saat süreyle sınıfta serbest oyun oynadıklarını, okul yönetimi ve velilerden oyun türü, merkezi, oyun saati gibi konular ile ilgili çocuk açısından olumsuz olabilecek müdahaleler yapılması için istekte bulduklarını belirtmişlerdir.

Erken çocuklukta oyuna verilen değer giderek artmaktadır. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar iki grupta yoğunlaşmıştır. İlk grubun araştırmaları çocukların hayali ve serbest oyunlarına odaklanırken bir diğer grup yetişkin rehberliğindeki oyunlar ile ilgili araştırmalar yapmıştır (Pyle & Danniels, 2017). Çocuklar her iki çeşit oyun zamanında da ilkokula hazırlanmaları için yetişkin rehberliğinde oyun yoluyla öğrenmelerine ihtiyaç duyarlar. Çünkü öğrenme ve oyun arasında bir bağ bulunmaktadır. Çocuklar oyun oynayarak öğrendiklerinde daha gelişimsel sonuçlar elde ederler. Bu sonuçların çocukların yaşam boyu öğrenme stratejilerini de desteklemesi nedeniyle (Hirsh-Pasek ve ark., 2011) her iki oyun türünün de çocuğun öğrenmesi ve bu öğrenmelerinin kalıcı olması açısından önemli bir fırsat olduğu söylenebilir.

Erken Çocuklukta Serbest Oyun

Serbest oyun; çocukların yaratıcılık ve merak duygularının, karar verme yetilerinin, planlama, bağımsız düşünme gibi becerilerinin gelişmesine katkıda bulunurken çocukların kendi ilgi ve becerilerini keşfetmesinde de önemli bir faktördür. Çocuklar serbest oyunda yetişkin ve çevre sınırlaması olmadan oynarlar. Oyun sırasında kendi ilgilerini takip ederler ve merak duygularını tatmin ederler. Serbest oyun; aynı zamanda çocuğun bilişsel (örneğin blokları renklerine göre dizmesi) ve sosyal beceri (örneğin arkadaşları ile oyun kurması) potansiyellerini geliştirmesini de sağlar (Hassinger-Da ve ark., 2017b; Tuğrul ve ark., 2019). Serbest oyun sürecinde çocuklar özgürce seçim yaparak istedikleri oyunlara katılabilirler. Böylece çocuklar oyun ile öğrenmeye, gelişmeye ve sosyal etkileşime açık hale gelirler.

Bunun yanında oyun; çocukların hayal güçlerine dayalı eşsiz fırsatlardan yararlanmalarına izin verir. Çocuklar serbest oyun ile hareketlilik, öz-düzenleme becerisi, sahiplenme, liderlik, kendi öğrenmelerini yetişkin müdahalesi olmadan şekillendirme gibi becerileri de kazanmış olurlar (Wood, 2014).

Serbest oyun zamanında öğretmenler; oyun öncesinde oyun için uygun fiziksel ortamı hazırlama; oyun zamanı sürecinde ise oyun başlatıcı, gözlemci, oyun arkadaşı ve problem durumunda sınıfın dinamiğini bozmamak için problem çözücü olarak oyuna dâhil olabilirler. Bu rollerinin yanında bazen de çocukların öz bakım becerilerini desteklemek için model olmaktadır. Bazen ise öğretmenlerini oyunun ve çocukların süregelen akışına engelleyici müdahalelerde bulunduğu bazen de çocukların oyun sürecine hiçbir şekilde katılmadıkları da belirtilmiştir (Özgünlü ve Veziroğlu-Çelik, 2018).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programında oyunun çocukların uzmanlık alanları olduğu belirtilmektedir (MEB, 2013). Bununla birlikte MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı oyuna günlük eğitim akışında ise üç farklı şekilde yer vermiştir. Bunlar; yapılandırılmış oyun, yarı yapılandırılmış oyun ve yapılandırılmamış yani serbest oyundur. Çocukların serbest oyun gereksinimleri öğrenme merkezlerinde karşılanır. Sınıflarda; sınıfın fiziksel şartlarına göre blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezlerinin bulundurulması programda önerilmiştir. Bunun dışında sınıfın ilgi ve gereksinimlerine göre geçici öğrenme merkezleri de bulunabilmektedir. Güne başlama zamanının ardından çocuklar oyun oynayacakları öğrenme merkezlerini belirlerler ve orada ilgi ve istekleri doğrultusunda serbest olarak oyun oynarlar. Çocuklar belirledikleri öğrenme merkezinde çalışmalarını bittiğinde bir diğer merkeze geçebilirler. Programda bu süre zarfında öğretmenlere sürece katılarak gözlem yapmaları ve eğitim planlarını değerlendirebilmeleri için çocukların bireysel özelliklerine ve oyun tercihlerine yönelik notlar almaları önerilmiştir. Ayrıca bu süre içinde öğretmenin çocukların farklı deneyimler yaşamaları için çeşitli öğrenme merkezlerinde vakit geçirmeleri ve farklı arkadaşlarıyla oynamaları böylece birçok kazanıma ulaşmaları için yönlendirmeler yapması da beklenmektedir. Bu süre zarfında öğretmenin oyunun nitelikli

bir şekilde oynanabilmesi için yardımcı yöntemler kullanması, uyulması gereken kuralları sık sık hatırlatması da programın nitelikli şekilde uygulanmasına ve sınıf yönetiminin daha nitelikli olmasına katkıda bulunacaktır (MEB, 2013).

Fleer (2015) yaptığı çalışmada serbest zamanda öğretmen çocuk etkileşimlerini video kayıtları üzerinden tanımlamaya çalışmıştır. Çalışmasında öğretmenlerin çoğunun çocukların oyunlarından uzak durdukları ve çocuklarla etkileşime geçemediklerini belirtmiştir. Bir diğer araştırmada ise öğretmenlerin genelde serbest oyun sırasında nadiren etkileşime geçtikleri, etkileşime girdikleri zamanda ise çocukların davranışlarına rehberlik ettikleri belirtilmiştir (Ihmeideh & Al-Qaryouti, 2016). Yang (2013) ise çocukların bedensel sağlıklarını kontrol etmek ve öz bakımlarını sağlamak gibi nedenlerle oyun sırasında oyun ile ilgisi olmayan durumlar için öğretmenlerin etkileşime girdiklerini ve bu etkileşimlerin çocuğun oyuna olan dikkatini dağıttığını belirtmiştir. Shores ve ark. (1976) yaptıkları çalışmada öğretmen-çocuk etkileşiminin en çok öğretmenlerin aktif olarak katıldıkları serbest oyun zamanında gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenin aktif katılım sağlamadığı süreçler ile oyunu tamamen kendi yapılandığı süreçler arasında öğretmen-çocuk etkileşiminin sıklığı açısından anlamlı bir farkın bulunmadığını bulgularına eklemişlerdir.

Yapılandırılmış Oyun

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) yapılandırılmış oyun 'çocuğun gelişimsel ilerlemelerini desteklemek amacıyla kuralları başkası tarafından belirlenmiş oyun etkinliklerine küçük ve/veya büyük gruplarda katılımını sağlayan oyunlar' olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler oyun planlarken dikkat etmeleri gereken hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar; yaş grubunu sınıfın dinamiğini ve özelliklerini tanımak, iletişim, ailelerle ilişki içinde bulunma ve oyun için çocuk dostu, keşif dolu bir öğrenme çerçevesi yaratmak olarak belirtilmiştir. Bir oyun planı; ancak çocuğun öğrenmesi için uyarıcılar açısından zengin bir ortam hazırlandığı, öğrenme fırsatlarını geliştirmeye olanak sağladığı,

çocuklara iyi bir model olduğu, her çocuğa başarması için fırsat tanındığı ve çocuklarla olumlu ilişkiler kurulduğu zaman bu etkili bir oyun planıdır (Bayram Tuncay, 2021).

Rehberli Oyun

Rehberli oyun kavramı alanyazında ilk kez sıkça tartışılan oyun ve öğrenme arasındaki bağıın uygun bir şekilde kurulamamasından kaynaklanabilecek anlam yanılığının önüne geçilmesi amacıyla kullanılmıştır (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2011). Çocuklar kendine has esnekliğe sahip serbest oyun zamanına aktif ve gönüllü olarak katılım sağlarlar ve bu zaman diliminde eğlenerek gelişim gösterirler ancak hedeflenen kazanım ve göstergelere ulaşmak için öğrenme ortamlarında belirli miktarda öğretmen desteğine de gereksinim duyulmaktadır (Weisberg ve ark., 2016). Bu durumlarda da devreye Weisberg ve ark., (2013a) tarafından pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlanan rehberli oyun girmektedir. Rehberli oyun; serbest oyunun doğasının okul bazında öğrenme çıktıları ile birlikte ele alındığı öğretmen rehberliği ile sentezlenen bir oyun türü olarak adlandırılmaktadır (Weisberg, Hirsh-Pasek ve ark., 2016). Erken çocukluk dönemindeki günlük etkileşimlere odaklanan rehberli oyunun bir diğer tanımı ise eğlenceli bir ortamda çocuğun inisiyatif aldığı; yetişkinin ise öğrenme deneyimini yönetmek yerine desteklediği, çocuğun ilgiyle katıldığı ve aktif olduğu, serbest oyun ile çocukların pasif olarak katıldığı doğrudan öğretim arasında bir konumda bulunan oyun türü olarak tanımlanır (Yui ve ark., 2018). Alanyazında rehberlik etme, model olma, sorgulama, çocuğu teşvik etme veya çocuğa geri bildirim verme gibi uygulamalardan oluştuğu belirtilmiştir. Ancak hangi uygulama türünün çocuğun öğrenmesi ile ilişkili olduğu konusunda bir netlik yoktur (Yui ve ark., 2018). Yapılan bir çalışmada çocukların eğlenerek öğrenme deneyimleri yaşamalarının ders dinleyerek öğrendiklerinden daha anlamlı ve kalıcı olduğu belirtilmiştir (Weisberg ve ark., 2016). Yani rehberli oyun; öğretmen desteği ile birlikte belirlenen kazanım ve göstergelere ulaşmak için planlanan oyun türü olarak da tanımlanabilir.

Weisberg ve ark., (2016) rehberli oyun; çocuğun özerkliği ve yetişkinin rehberliğinin bir arada olması ile gerçekleşir ve iki şekilde uygulanabildiğini belirtmişlerdir. İlki, çocuk

öğretmen tarafından belirlenen hedeflere vurgu yapacak şekilde tasarlanmış öğrenme ortamlarında özgürce keşif yapar ve böylece öğrenme ortamını keşfederek öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Bir diğerinde ise öğretmen çocukların oyununu izleyip yorum yapabilir, oyun sırasında çocukları sorgulamaya teşvik ederek çocukların ilgi alanlarını genişletebilir. Bu süreç içinde ise öğretmen ve çocuklar arasında çocukların öğrenme çıktılarını ve oyunlarını destekleyecek etkileşimlerin varlığından söz edilebilir. Rehberli oyun süreci öğretmen ve çocukların birlikte dâhil oldukları belirli hedefler doğrultusunda çocukları keşif yapmaya yönlendiren, özgürce etkileşime girebilecekleri bir süreç olarak düşünülebilir.

Serbest oyun çocukların başlatıp yönlendirdiği bir oyun türü olarak tanımlanır. Bu süreçte çocuklar, neyi nasıl oynayacaklarına kendileri karar verirler. Oyun, çocukların başlattığı ancak yetişkinler tarafından yönlendirildiği zaman ortak oyundur. Ortak oyunda çocuklar konuşmayı başlatır ancak yetişkinler devreye girer ve çocuklara özerklik için alan sağlamadan o günün ele alacağı kazanıma göre gerek çevre düzenlemesiyle gerek sorduğu sorular ve yönlendirmelerle gündemi belirlemeye başlar. Rehberli oyun ise yetişkinin başlatıp çocuğun sürdürdüğü oyun olarak tanımlanabilir. Bu oyun türleri arasındaki farkı belirleyen unsurlar ise oyunu kimin başlattığı ve kimin yönlendirdiğidir (Weisberg ve ark., 2015).

Tablo 1’de ise serbest oyun, rehberli oyun, ortak oyun ve ders yoluyla öğrenme arasındaki farkı çok daha iyi anlatmaktadır (Weisberg ve ark., 2015).

Tablo 1

Yönlendirme Durumuna göre Oyun Türleri

	<i>Yetişkin Yönlendirmesi</i>	<i>Çocuk Yönlendirmesi</i>
<i>Yetişkinin Başlattığı</i>	Ders yolu ile öğretim	Ortak oyun
<i>Çocuğun Başlattığı</i>	Rehberli oyun	Serbest oyun

Çocuk oyun sırasında sosyal olarak etkileşime girer. Rehberli oyun çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesine destek olur. Bu etkileşimler sırasında ise çocuğun dil ve iletişim

becerileri geliştirilmektedir. Yani çocukların başlatıp yetişkinlerin desteklediği rehberli oyun; öğretmen ve çocuk arasında oluşan etkileşim ile dil becerilerini geliştirmek açısından ideal bir bağlam sağlar. Bir diğer şekilde ise rehberli oyun zamanı öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşim için önemli bir fırsattır (Weisberg ve ark., 2013b; Syrjämäki ve ark., 2018). Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin; çocukların oyunlarını geliştirmeleri, ilerletmeleri, oyunu nasıl oynayacaklarını öğrenmeleri, akranlarıyla ve öğrenme ortamındaki materyallerle nasıl etkileşime gireceğini anlamaları konusunda gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin öğretmen sınıf düzenini bir kamp alanı gibi kurgulayıp kamp için gerekli malzemeleri sağlamış olsa bile o malzemeleri veya kamp yapmayı daha önce deneyimlememiş çocuk oyuna katılma konusunda veya role girme konusunda çekingen davranabilmektedir. Sadece sınıf düzenini sağlamak çocuğun gerek çevre ile gerek akranlarıyla etkileşim kurması açısından yetersiz olacaktır. Yani öğretmenin oyun sırasında çocuklarla etkileşim içinde olması oyun zamanları için oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Stanton-Chapman, 2015).

Fisher ve ark., (2013) okul öncesi çocuklarına geometrik şekilleri serbest oyun, rehberli oyun ve ders anlatma yöntemleri ile öğretmeye çalışmışlardır. Çocukların geometrik şekilleri en iyi şekilde rehberli oyun ile öğrendiklerini ve öğrendiklerinin bir hafta sonrasında da kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise matematik etkinliği rehberli oyun yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak araştırmacılar rehberli oyunun çocukların birtakım olarak birlikte çalışmalarına olanak sağladığını, süreç içinde eğlendiklerini, matematiksel keşifler yaşadıklarını, başarılarını ve duygularını süreç içinde ifade ettiklerini, rehberli oyunun doğal ve duygusal açıdan zengin bir ortam hazırlayarak sürükleyici bir etkinlik yarattığını belirtmişlerdir (Petersson & Weldemariam, 2021). Ramani ve ark., (2014) çalışmalarında rehberli oyun olarak planlanan bloklarla oynanan bir oyunu gözlemlemişlerdir. Çalışmada bu oyun bağlamının çocuklara dil becerilerini uygulama ve geliştirme aynı zamanda uzamsal ve matematik becerilerini oluşturma ve uygulama fırsatları sağladığı; oyun sırasında başarılı bir akran etkileşimi için çocuklara eylemlerini

koordine etme ve çok yönlü davranışlar sergileme becerisi kazandırdığı; rehberli blok oyunlarına katılımda cinsiyet farkı olmadığı bulgularına ulaşmışlardır. Koç Akran ve Kocaman (2017) geliştirilen oyun tabanlı öğrenme programının etkisini kontrol ettikleri çalışmada oyunu; çocukların belirli ölçütler ışığında süper kahramanların fiziksel özelliklerini göz önünde bulundurarak oynadıkları, etraflarındaki nesne/durum/olaylarla ilgili bir kavram olarak tanımlamışlardır. Çocukların oyun tercihlerinde ise en çok hoşlarına giden oyunun sonrasında arkadaşlarıyla oynadıkları oyun olduğunu; en son tercihlerinin ise oyuncaklarını kimseyle paylaşmadıkları oyunlar olduğunu belirtmişlerdir. Hirsh- Pasek ve ark., (2011) yayımladıkları manifestoda çocukların hayatından oyunu çıkarmanın bir tür veri körlüğü olduğunu belirtmişlerdir ve üç önemli hususa değinmişlerdir. İlk olarak çocukların hem yetişkin rehberliğinde olan yapılandırılmamış oyunlara hem de serbest oyunlara ihtiyaçları olduğunu aktarmışlardır. İkinci olarak; akademik ve sosyal gelişimin iç içe geçtiğini ve birbirinden ayrılamaz parçalar olduğunu bu yüzden de dikkatin sadece akademik konulara değil sosyal gelişime de verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Son olarak ise öğrenme ve oyunun birbiri ile ilişki içinde olduğunu, oyun oynayarak öğrenmenin çocuğu gelişimsel açıdan desteklerken çocuğu yaşam boyu öğrenmeye teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Manifestoya 'gelecek yüzyılın zeki, sosyal açıdan yetenekli ve yaratıcı düşünen iş gücüne ihtiyaç duyduğunu düşünüldüğünde oyunu hak ettiği konuma yeniden döndürülmesi gerekli' olduğunu belirterek nokta koymuşlardır.

Serbest oyun kadar çocukların yetişkin rehberliğindeki oyunlara da ihtiyacı vardır. Her iki oyun türünün de çocuğun gelişimini ve akademik yaşantısını destekleyerek çocuğu geleceğe ve bir üst eğitim kademesine hazırlamadaki yeri yadsınamazdır. Öğretmenlerin serbest oyun kadar rehberli oyuna da önem vermeleri, oyun sırasında çocukla etkileşim içinde bulunarak çocuğa rehberlik etmeleri oldukça önemlidir. Alanyazında da çocuğun aktif olarak katıldığı ortamlarda öğrenmesinin daha iyi olduğu sıklıkla belirtilmiştir (Weisberg ve ark., 2016; Yui ve ark., 2011).

Öğretmen Çocuk Etkileşimi

Etkileşim, iki veya daha fazla varlığın birbirini etkilemesiyle meydana gelen bir tür eylemdir. Etkileşimler sözlü veya sözsüz iletişim yoluyla olabilir. Sınıf içi etkileşimlere yönelik çalışmalar öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerini geliştirmek, sınıf içi iletişimlerin niteliğini anlamak, öğrenci katılımını artırmak için stratejiler geliştirmek gibi sebeplerle gerçekleştirilmektedir. Sınıf içi etkileşim çalışmaları 1970'li yıllarda başlamıştır. Bu çalışmalar genellikle öğretmenlerin soru tarzına odaklanmışlardır. Zamanla daha sistemli ve analitik yaklaşımlar ile açıklayıcı çerçeveler geliştirilmiştir. Sınıf içi etkileşimlerle ilgili çalışmalar etkileşimlerin etkisi gibi farklı değişkenlere odaklanmışlardır (Mercer & Daves, 2014). Sınıf içi etkileşimlerde iki önemli hedef vardır. Etkileşimler; öncelikle öğretmenlerin her çocukla ilişkiler kurmasına, ilişkileri derinleştirmesine, çocuğun anlamlı ve kalıcı öğrenme geliştirmesine, son olarak ise öğretmenler ve çocuklar arasında güçlü kişisel ilişkiler kurulmasına olanak tanır (Shah & Hanafi, 2017). Aksoy (2020) çalışmasında eğitimin bir etkileşim süreci ile gerçekleştiğini, öğretmenler ve çocuklar arasında bir etkileşim oluşmadan eğitim-öğretimin gerçekleşmeyeceğini belirtmiştir. Bu etkileşimin gerçekleşebilmesi içinse sürece katılanların birbirleriyle karşılıklı iletişimsel eylemlerde bulunmaları gerekmektedir. Etkili öğretmen-çocuk etkileşimleri ise sıcak, duyarlı ve çocukların öğrenmesini teşvik ederken bireysel çocukların, çocuk gruplarının ve bir bütün olarak sınıfın ihtiyaçlarına cevap veren etkileşimler olarak tanımlanmaktadır. Nitelikli ideal bir eğitim öğretim süreci ancak etkili bir etkileşim ile mümkün olacaktır. Etkili öğretmen çocuk etkileşimleri çocukluk dönemindeki öğrenmeleri için önemli olmasının yanı sıra çocukların ilkökul yıllarındaki öğrenmeleri için de yordayıcıdır (Soliday & Udommana 2018). Bu süreçlerde genellikle kaynak öğretmen, alıcılar ise çocuklardır. İletişimin yönü öğretmenden çocuğa olabileceği gibi çocuktan öğretmene de olabilir. Ayrıca sınıf içinde çocuklar arası iletişim de mevcuttur.

Okul ortamında sınıf içi iletişim ve etkileşim öğretme ve öğrenme sürecindeki temel taşlardan biri olarak görülmektedir ve öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimlerin nitelik ve

niceliği sınıf içi öğrenmeler için kritik bir öneme sahiptir (Sharma & Tiwari, 2021). Bu sebeple Flanders (1963) sınıf içi öğrenmeleri gözlemleyip kaydetmek için kendi adını verdiği bir etkileşim analizi kategori sistemi oluşturmuştur. Flanders (1963) etkileşim analizini kendiliğinden gelişen sözlü ifadelerin güvenilir bir kaydını elde etmek için kullanılan bir gözlem tekniği olarak adlandırılabileceğini belirtmiştir. Bir sınıfta geçirilen zamanın 2/3'sinde sınıf üyelerinden biri konuşmaktadır. Konuşan üyenin öğretmen olma ihtimali de 2/3 kadardır. Öğretmenin konuştuğu bu 3/2'lik zaman diliminde öğretmen birçok fikir ve olguyu ifade edebilir, bazı yönlendirmelerde bulunabilir veya zaman zaman öğrencileri eleştirebilir. Öğretmenin bu orandan daha çok konuştuğu sınıfların başarı ortalamasının daha düşük olduğu belirtilmiştir (Flanders, 1963). Öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimde iletişim sürecini genelde öğretmen bir sorular sorarak başlatır. Ardından çocuk soruya cevap verdiğinde iletişim ve etkileşim süreci başlamış olur. Çocuk bir sorular sorarak veya bir şey söylediğinde öğretmenin bu mesajı cevaplama ile birlikte de etkileşim ve iletişim başlamış olabilir. Bir çocuğun başlattığı bir iletiye bir diğer çocuk cevap verdiğinde de iletişim ve etkileşim gerçekleşmiş olur. Sınıf içi etkileşim örüntüleri genelde 2 temel örüntü üzerinden gerçekleşen farklı varyasyonlarla gerçekleşir. İlki IRE (Initiate- Response-Evaluation) yani Başlat-Cevapla- Değerlendir örüntüsü iken bir diğeri IRF (Initiate-Response-Followup) Başlat-Cevapla-Sürdür'dür. Bu iki etkileşim örüntüsünden yola çıkarak farklı etkileşim örüntüleri de gerçekleşebilmektedir (Aksoy, 2020; Başalev ve Soysal, 2020)

Öğretmen-çocuk etkileşimi ile ilgili çalışmaların üç ana başlıkta toplandığı söylenebilir. Bu başlıklar öğretmen-çocuk etkileşiminin mevcut durumu, öğretmen-çocuk etkileşimi ile çocuk çıktıları arasındaki ilişki, sınıf ortamında bu etkileşimi etkileyen faktörlerdir (Çobanoğlu ve ark., 2023).

Hamre ve ark., (2012) çalışmalarında öğretmen-çocuk etkileşimini; doğası gereği sosyal ve eğitici etkileşimlerin de dâhil olduğu, öğretmen ve çocuğun her gün günlük olarak birbirleriyle yaptıkları karşılıklı alışveriş olarak tanımlamışlardır. Yetişkin ve çocuk ilişkileri çocuğun sağlıklı gelişmesi açısından çok önemlidir. Tipik bir öğretmen-çocuk etkileşimi

çocuğun önemli derecede daha üst düzey beceriler geliştirmesini ve çocuğun daha bilge hale gelmesini desteklemektedir (Pianta, 2017). Çocukların çevreleriyle doğrudan deneyimleri, özellikle öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimler, erken çocukluk eğitiminin kalitesini tanımlamak ve değerlendirmek açısından en önemli faktörler arasındadır. Hem öğrenme çıktılarının elde edilmesinde hem de çocukların gelişiminde öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği büyük bir etkiye sahiptir.

Hamre ve ark., (2013) Öğretmen-çocuk etkileşimleri bağlamında yüksek kaliteli etkileşimler tipik olarak öğretmenlerin öğrenme ve gelişimlerini desteklemek için çocuklarla etkileşime girme biçimlerini ifade eder. Bu etkileşimler genellikle çocukların ipuçlarına yanıt verme, bilişsel uyarım, olumlu yönetim ve rutinler ve motivasyon artırıcı destekler gibi unsurları içerir. Yüksek kaliteli etkileşimler, öğretmenlerin çocukların ipuçlarını etkili bir şekilde fark etme ve yanıtlama, bağlanma ve bilişsel iskele kurmayı teşvik eden ileri geri alışverişlerde bulunma ve çocukların motivasyonunu ve bilişsel gelişimini teşvik eden destek sağlama becerileri ile karakterize edilir. Ayrıca, yüksek kaliteli etkileşimler kanıta dayalı öğretim stratejilerinin kullanımını ve destekleyici ve besleyici bir sınıf ortamının oluşturulmasını da kapsayabilir.

Erken çocukluk eğitimi bağlamında, yüksek kaliteli etkileşimler çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini desteklemek için çok önemlidir. Araştırmalar, bu etkileşimlerin okula hazır olma, sosyal yeterlilik ve akademik başarı da dâhil olmak üzere çocuklar için olumlu sonuçlarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, öğretmenler ve çocuklar arasında yüksek kaliteli etkileşimlerin teşvik edilmesi, etkili erken çocukluk eğitimi programlarının önemli bir bileşenidir.

Yüksek kalitedeki öğretmen-çocuk etkileşimi çocukların erken çocukluk eğitimi ile ilgili etkinliklere aktif katılımını teşvik eder ve daha üst düzey çocuk davranışlarının gelişmesini destekler. Öğretmen-çocuk etkileşimi çocuğun keşfetmesine ve uzmanlaşmasına fırsat sağlamada güvenilir bir kaynak oluşturur ve çocuğun öz düzenleme becerilerinin şekillenmesini destekler (Morales-Murillo ve ark., 2020; Pianta, 2017). Ayrıca

Pianta (2017) önemli problemleri olan çocukların da sosyal davranış, öz denetim, akademik güdülenme gibi davranışlarının bu ilişkiler ile güdülenebildiği gibi davranış değişikliği için danışma hizmetleri verme gibi müdahalelerin de öğretmeni ile etkileşimi güçlü olan çocuklara daha etkili bir şekilde ulaştırılabileceğini belirtmiştir. Son olarak, yetişkinler ve çocuklar arasındaki etkileşim çocuğun akranları ile etkileşim kurmasında da önemli bir rol oynamaktadır (Stanton-Chapman, 2015).

Öğretmen-çocuk arasındaki etkileşim; öğretmenlerin sınıf yönetimi kadar öğretmenler tarafından sağlanan duygusal ve öğretici desteklerle de ilgilidir. Öğretmenler karşılıklı saygı ve olumlu iletişim çerçevesinde sıcak ve duygusal olarak destekleyici ortamlar yaratarak, çocukların bağımsız hareket edebilmeleri için fırsatlar sağlayarak ve çocukların duygularına karşı duyarlılık göstererek çocukların sosyal-duygusal becerilerinin gelişimini kolaylaştırır. Öğretmenler, tutarlı davranışsal beklentiler ve sınıf rutinleri oluşturarak ve aynı zamanda eğitici öğrenme süresini en üst düzeye çıkararak akademik öğretimi ve çocuğun öğrenme davranışlarını destekleyen üretken ve iyi örgütlenmiş sınıflar kurarlar. Buna bağlı olarak öğretmenler programlarında; açık uçlu sorular sorarak, çocukların çözebileceği problemler sunarak ve gerçek dünya uygulamalarına yer vererek akademik kavramların daha derinden anlaşılmasını teşvik eder. Konuşma, tekrarlama ve detaylandırma gibi yollarla ise dil gelişimini teşvik ederler. Böylece öğretmenler yüksek kaliteli öğretim sağlamış olurlar (Sandilosa ve ark., 2018). Okul öncesi dönemdeki öğretmen-çocuk arasındaki bu ilişkilerin çocuğun daha sonra devam edeceği eğitim kurumlarına uyumuna da etki ettiği kanıtlanmıştır (Pianta, 2017).

Çocuklarla kurulan bu etkileşimler, öğretmenlerin her çocukla derinlemesine ilişkiler kurmasına, çocuğun anlamlı ve kalıcı öğrenmeler geliştirmesine fırsat verir. Nitelikli etkileşimler için kullanılacak stratejilere söyleme, tartışma, düşünme, soru sorma, cevap verme, model olma, doğrudan öğretme, bekleme süresi, çocukların sorusuna yanıt verme, sözsüz iletişim yolu olan jest ve mimikler örnek olarak verilebilir. Bunun yanında ilgi çekici

eğitim materyalleri kullanmak da çocukların ilgisini çekerek çocukların katılımını sağlayacaktır (Shah & Hanafi, 2017).

Öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimlerin çocuğun becerileri ve gelişimi açısından önemli olduğu açıktır. Öğretmen-çocuk etkileşimleri, duygusal öz-düzenleme ve diğer sosyo-duygusal becerilerin gelişimine katkıda bulunan kilit ilişkiler olarak görölmektedir (Mortensen & Barnett, 2015). Mashburn ve ark., (2008) yaptığı çalışmada ise öğretimsel desteğin akademik ve dil becerilerini yordarken duygusal desteğin sosyal becerileri yordadığı belirtilmiştir.

Yang (2013) yaptığı araştırmada öğretmen-çocuk etkileşimlerini incelemiştir. Çalışmanın sorularından biri öğretmen neden çocuklarla etkileşim başlatır iken diğeri ise çocuklar neden öğretmenleri ile etkileşim başlatırdır. Araştırmacı bu sorular ışığında şu bulgulara ulaşmıştır: Öğretmenler çocuklara kıyasla etkileşimlere daha az duyarlıdır ve çocuklarla olan etkileşimlerinde daha fazla güç üstlenmektedirler. Öğretmen tarafından başlatılan etkileşimler genellikle çocukların oyundaki öğrenmelerini yönlendirmek, riskleri kontrol etmek ve fiziksel güvenliklerini sağlamak için davranışlarını yönetme amaçlıdır. Bu etkileşimlerde çocukların yetkinliklerini güçlendirmeye çalışmak, çocukları sorgulamaya teşvik etmek ve becerilerini geliştirmeye çalışmak ve onlarla iletişim kurmaya çalışmak yerine, çocuklara doğrudan rehberlik etmeyi tercih etmektedirler. Çocukların davranışlarını yöneterek ve düzenlemeye çalışarak çocukları olası tehlikelerden korumaya önem vermesi durumuyla ise öğretmen tarafından başlatılan etkileşimlerin temel motivasyonunun risk kontrolü sebebiyle olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu motivasyondan dolayı çocukların oyunlarının sık sık kesintiye uğradığını ve dolayısıyla çocukların konsantrasyon düzeylerinin etkilendiğini ve çocukların keşfetmesini ve macera yaşamasını engellediğini belirtmiştir. Mashburn ve ark., (2008) yaptığı çalışmada çocuklar tarafından başlatılan etkileşimlerde ise çocuğun temel motivasyonunun öğretmene kendisinin önemli ve yetkin olduğunu gösterme amacıyla öğretmenin ilgisini çekmeye çalışma olarak açıklamışlardır. Çocukların etkileşim başlatma sebeplerinden bir diğeri çocuğun kendisinin kuralları doğru

bildiğini ancak diğer çocukların kurallara uymadığını öğretmene bildirmek olduğunu ancak öğretmenlerin bu tarz etkileşimleri görmezden gelebildiğini aktarmışlardır. Son olarak ise araştırma kapsamındaki çocuklar ve öğretmenler, öğretmenlerin oyundaki çoklu rollerini anlama konusunda bir anlaşma gösterebilirler de oyundaki öğretmen-çocuk etkileşimlerinde duygusal iletişimin belirgin olmadığını belirtmişlerdir.

Hamre (2014) öğretmen-çocuk etkileşimini üç farklı boyut üzerinden açıklamaktadırlar. Her boyut ise farklı alt boyutlar içermektedir. Toplamda ise on üç boyut ve alt boyut vardır. Bu boyutlara ve alt boyutlara aşağıda yer verilmiştir.

Duygusal Destek

Duygusal destekte olumlu iklim, olumsuz iklim, öğretmen duyarlılığı ve çocuğa görelilik boyutları vardır. Olumlu iklim; sınıfın genel duygusal yapısını ve öğretmen ile çocuklar arasındaki ilişkileri yansıtır. Olumlu iklimin düşük kalitede olduğu sınıflarda öğretmen duygusal olarak ortamdaki uzak durumdadır. Öğretmen ve çocuklar birlikte eğlenemezler. Yüksek kalitede duygusal desteğin olduğu ortamlarda ise öğretmen çocuk arasında olumlu bir ilişki vardır. Öğretmen ve çocuklar birlikte keyifli zaman geçirirler. Aralarında saygı sınırlarını aşmayacak bir etkileşim vardır. Olumsuz iklim öğretmen ile çocuklar arasındaki öfke, saldırganlık ve sinirliliğin hâkim olduğu genel olumsuzluk seviyesi olarak tanımlanabilir. Olumsuz iklimin olduğu düşük kaliteli ortamlarda öğretmen kızgın ve eleştiriye yatkındır. Olumsuz iklimin olduğu yüksek kaliteli ortamlarda ise öğretmen nadiren öfke duyar ve hızlıca sakinleşir. Öğretmen duyarlılığı; öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlılığı ve çocukların akademik ve duygusal işlevsellik düzeylerinin farkında olması olarak tanımlanabilir. Öğretmen duyarlılığının düşük nitelikte olduğu ortamlarda öğretmen, çocuktan gelen işaretlere karşı düşük farkındalık sahibidir. Yüksek nitelikli ortamlarda ise öğretmen çocuğun ihtiyaçlarının farkındadır. Çocuğun bakış açısına saygı boyutu, öğretmenin öğretmen merkezli etkinlikler yerine çocukların ilgi, isteklendirme ve bakış açılarına uygun etkileşim kurup etkinlikler düzenlemesi olarak tanımlanabilir. Düşük nitelikteki etkileşimde öğretmen merkezli eğitim ve öğretim vardır. Çocuk süreçte girişken

değildir ve düşüncelerini aktaramaz. Yüksek nitelikte ise zıttı olarak çocuk merkezdedir. Çocuğun ilgi ve gereksinimlerine göre süreç planlanır. Çocuğun motivasyonuna göre süreç şekillenir.

Sınıf Organizasyonu

Bu alan davranış yönetimi, üretkenlik ve eğitsel öğrenme biçimi boyutlarına sahiptir. Davranış yönetimi boyutu öğretmenlerin uygun olmayan davranışları önlemek veya beklenen uygun davranışlara yönlendirmek için harcanan zamanı en aza indirmeyi sağlayan etkili yöntemleri kullanma becerilerini kapsar. Davranış yönetiminin düşük kalitede olması ile öğretmen davranış problemlerine önleyici bir tavır yerine davranış problemlerine odaklanır. Sınıfta sıklıkla davranış problemleri gözlenir. Yüksek nitelikte ise öğretmenin çocuktan beklediği davranışlar net ve tutarlıdır. Öğretmen proaktif bir şekilde davranışları yönetir. Üreticilik boyutu ise öğretmenin öğretim zamanı ve rutinleri iyi kullanmasıyla birlikte çocuğun erişebileceği maksimum öğrenme fırsatına odaklanır. Üretkenlik boyutu düşük nitelikte ise net sınıf rutinleri yoktur. Çocuklar amaçsız bir şekilde zamanlarını geçirirler ve ne yaptıklarının farkında olmazlar. Yüksek nitelikte ise net sınıf rutinleri ve anlamlı etkinliklerle çocukların anlamlı vakit geçirmeleri sağlanır. Eğitsel öğretme biçimi ise öğretmenlerin ilgi çekici etkinlikler, öğretim metotları, öğrenme merkezleri ve materyal yoluyla çocuğun öğrenmesini en düzeye çıkarması olarak tanımlanabilir. Eğitsel öğretme biçimleri düşük nitelikteyse çocukların ilgi ve gereksinimlerine göre etkinlikler düşünülmez; eğer yüksek nitelikteyse çocuklar farklı yollarla ilgilerine göre eğitime katılmaları için desteklenirler.

Eğitimsel Destek

Eğitimsel desteğin; kavram gelişimi, geri bildirim niteliği ve dilsel model olma boyutları vardır. Kavram gelişimi; eğitimsel tartışmaların ve etkinliklerin ezbere dayalı öğrenmelere odaklanmak yerine çocukların üst düzey düşünme becerilerini geliştirme derecesi olarak tanımlanabilir. Kavram gelişimi boyutundaki etkileşim düşük olduğunda ezbere dayalı öğretim yoğunluğu nedeniyle ile düşünmeye dayalı öğrenme fırsatları

verilmemiş olur. Yüksek nitelikte ise düşünme becerisi ve yaşantılar ile ilişkilendirme konusunda daha çok fırsat tanınır. Geri bildirim niteliği öğretmenlerin geri bildirimde bulunurken düzeltme veya öğrenmeyi sonlandırmaya yönelik geri bildirim yerine çocuğun öğrenmesini ve anlamasını geliştirmeye yönelik geri bildirim vermeye odaklanma derecesi olarak tanımlanır. Geri bildirim niteliği boyutunun kalitesi düşük ise az veya hiç dönüt verilmezken çocuğun öğrenmesini genişletme çabası da yoktur. Yüksek nitelikte ise sık dönüt verilerek çocuğun düşünce ve anlayışı genişletilmeye çalışılır. Dilsel model olma boyutu; öğretmenin bireysel, küçük ve büyük grup etkinlikleri sırasında konuşmaya teşvik ve konuşmayı kolaylaştırma tekniklerini kullanma sıklığı olarak tanımlanır. Dilsel model olma boyutu düşük nitelikte ise tartışma ortamı yoktur. Sadece öğretmen konuşur. Çocuk sessizce dinler. Yüksek nitelikte ise öğretmen ve çocuklar birlikte tartışır. Öğretmen çocuğun dil ve iletişim becerisini destekler (Hamre, 2014). Mashburn ve ark., (2008) yaptıkları çalışmada eğitimsel desteğin akademik ve dil becerilerini yordarken duygusal desteğin ise sosyal becerileri yordadığı belirtilmiştir.

Kontos ve Wilcox-Herzog (1997) ise yaptıkları çalışmada öğretmen-çocuk etkileşim çalışmalarını dört ana tema üzerinde ele almışlardır. Bu temalar; öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinin sıklığı, öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinin türleri, öğretmen-çocuk etkileşimini etkileyen faktörler ve öğretmen-çocuk etkileşiminin çocuk gelişimi ile ilişkisidir. Bu dört ana tema ile ilgili bulgularını ise şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Okul öncesi eğitim sınıflarında öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimlerinin sıklığı çocukların davranışlarına ve çocukların özelliklerine göre değişebilmektedir. Buna bağlı olarak da öğretmenler çocukların ilgilerinin bireysel olarak farkında olmalı ve öğretmenler çocuklarla düşük etkileşim kurdukları zaman bunu telafi etmeye çalışmalılardır.

2. Öğretmen çocuklarla rolleri üzerinden duyarlılık, katılım, konuşma gibi yollarla etkileşim kurabilir. Öğretmen rollerine ise sosyalleşme, çocuklarla birlikte oyun oynama, çocuğu cesaretlendirme, izleme, yönetme örnek olarak verilebilir. Duyarlılığa ise sıcaklık, çocuğun eylemlerine dikkat etme, tepki verme ve sertlik örnek oluşturabilir. Katılım

yolu ise çocuğu görmezden gelmeme, çocuğa rahatlık sağlama, çocukla uzun süreli konuşma yapma ile sağlanabilir. Konuşma ise sıklık ve tür açısından örneklenebilir.

3. Çocuğun etnik kökeni, sosyo-ekonomik durumu; öğretmenlerin eğitim geçmişi, sınıftaki çocuk-yetişkin oranı, grup büyüklüğü, eğitim programı gibi faktörler de öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşimini etkileyebilmektedir.

4. Öğretmen-çocuk etkileşimleri erken çocukluk eğitiminin temelinde yer alır. Nitelikli bir öğretmen-çocuk etkileşimi çocukların gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

Resmi raporlar öğretmen-çocuk etkileşiminin erken çocukluk ortamındaki önemini vurgulasa da yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Buna rağmen sınıf içi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin katılım, duyarlılık, bağlanma, yanıt verme ve yapı iskelesi kurma gibi etkileşimlerle çocukların sosyal duygusal ve bilişsel durumlarının arasında önemli bir ilişkinin var olduğu bilinmektedir.

Öğretmen-çocuk etkileşimini kurmak ve güçlendirmek için her an bir fırsattır. Bu ilişkiyi kurmak için çocukları tanımak, empati, çocuklara rahat ve güvenli bir ortam sağlamak; çocuklara karşı olumlu bir tutuma sahip olmak; çocuktan beklentileri belirlemek, çocukları teşvik etmek ve desteklemek; serbest oyuna katılma gibi önemli stratejilerden destek alınabilir (Menon, 2022).

Serbest oyun zamanlarında öğretmen-çocuk etkileşimi ve öğretmen rolleri ile ilgili yapılan bir araştırmada çocuklar tarafından başlatılan etkileşimlerin genellikle kural ihlalini bildirme amaçlı olduğu bunun yanında izin isteme, oyuna öğretmeni dâhil etme, yardım talebi, oyun veya ürün hakkında konuşma, duygularını paylaşma gibi sebeplerle etkileşime girildiği belirtilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmen rollerine yöneliktir. Öğretmenler; serbest etkinlik zamanlarında çocukların sözel veya jest ve mimikleri ile geri bildirimde bulunarak değerlendirici rolünü en çok benimserlerken sonrasında ise etkinlik hazırlama evrak işi yapma veya sınıfın dışında bulunma gibi sebeplerle ilgisiz kalma rolünü benimsemektedirler. Aynı araştırmada öğretmenlerin kendi kurguladıkları oyunlara oyuncu

olarak katıldıklarından bahsedilmiştir (Kurt, 2022). Öğretmenler çocuk oyunlarına hazırlanmadığı ve katılmadığı sürece ise çocukların duygusal ihtiyacının karşılanmadığı belirtilmiştir (Şen, 2020).

Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de okul öncesi eğitim ortamlarında etkileşim konulu çalışmalar oldukça az sayıda olmasına rağmen şu çalışmalara rastlanılmıştır. Bir çalışmada okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri ile yakın çevrelerinde bulunan yetişkinlerle olan etkileşimleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır (Özyürek ve ark., 2014). Akbayrak’ın (2018) yayınlanmamış yüksek lisans tezinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve iletişim, etkileşim becerileri üzerinden çocuk ihmali durumları tartışılmıştır. Yayınlanmamış bir doktora tezinde ise çocukların öz düzenleme becerilerinin öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği ile arasındaki ilişki incelenmiştir (Ertürk, 2013). Şenol ve Metin (2018) ise çalışmalarında Çocuk Etkileşim Dereceleme Ölçeği geliştirmişler ve bu ölçeğin geçerlik güvenirlik analizini yapmışlardır. Bir diğer araştırmada öğretmen-çocuk etkileşimi ve çocuk-öğretmen etkileşim ölçeği geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır (Ahmetoğlu ve ark., 2021). Bir diğer çalışmada ise öğretmen-çocuk etkileşimi, öğretmenin öz yeterlik algısı ve inanışları açısından incelenmiştir (Çobanoğlu, 2017). Serbest oyun zamanında öğretmenlerin serbest oyun ve çocukların serbest oyuna katılımlarına ilişkin algı, görüş, planlama ve uygulamalarına yönelik çalışmalara (Aras, 2016; Gülay-Ogelman, 2014; Koçyiğit ve Fırat, 2020; Kurt, 2022) ulaşılmıştır. Rehberli oyunla ilgili ise öğretmenlerin algı ve deneyimleri ile ilgili çalışmaya rastlanmıştır (Aras ve Merdin, 2020). Çobanoğlu ve arkadaşları (2023) öğretmen-çocuk

etkileşimlerinin kalitelerini ve öğretmenlerin inançlarını inceledikleri çalışmada bu iki faktör arasında tutarsızlık olduğunu belirtmişlerdir.

Uluslararası Alanyazında Yapılan Çalışmalar

Uluslararası alanyazın tarandığında İspanya (Morales-Murillo ve ark., 2020), Çin (Hu ve ark., 2017a; Hu ve ark., 2017a; Jingboa & Elicker, 2005), Almanya (Gunzenhauser & Hamre, 2014), Singapur (Karuppiyah, 2021), Vietnam (Hoang ve ark., 2018), Şili (Leyva ve ark., 2015), Etiyopya (Tilbe & Gai, 2020), Kanada (Brunsek ve ark., 2023) gibi ülkelerde erken çocukluk eğitimi ve bakımında öğretmen çocuk etkileşimleri ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmaların odak noktalarının ise öğretmen-çocuk etkileşiminin sosyal ve bilişsel gelişimle ilişkisi (Hu, ve ark., 2017a), öğretmenlerin inanç ve bilgilerinin öğretmen-çocuk etkileşimine etkisi (Hu ve ark., 2017b), sınıf içinde öğretmen-çocuk etkileşimlerinin uygulanabilirliği ve genellenebilirliği (Gunzenhauser & Hamre, 2014), öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi (Karuppiyah, 2021), öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin çocuğun etkinliklere katılma durumuna etkisi (Hoang ve ark., 2018), öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocuk çıktılarına etkisi (Leyva, ve ark., 2015), mesleki gelişimin öğretmen-çocuk etkileşimine etkisi (Sandilosa ve ark., 2018) gibi konular olduğu görülmektedir.

Özetle, öğretmen-çocuk etkileşimleri odağında ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliği, uygulanabilirliği ve genellenebilirliğini (Gunzenhauser & Hamre, 2014; Karuppiyah, 2021), öğretmen çocuk etkileşimlerinin belirlenen bir faktör ile ilişkisini (Özyürek ve ark., 2014; Hu ve ark., 2017a), belirlenen faktörlere etkilerini ve bu faktörlerin öğretmen-çocuk etkileşimine etkisini (Ertürk, 2013; Hoang ve ark., 2018; Hu ve ark., 2017b; Leyva, ve ark., 2015; Sandilosa ve ark., 2018) inceleyen ve ölçek geliştirme

(Ahmetoğlu ve ark., 2021; Şenol ve Metin, 2018) alışmalarına rastlanılırken oyun uygulamaları ile ilgili rretmen görüşleri, inançları, algı ve deneyimleri (Aras, 2016; Aras ve Merdin, 2020; obanoğlu, 2017; obanoğlu ve ark., 2023; Gülay-Ogelman, 2014; Koçyiğit ve Fırat, 2020; Kurt, 2022) ile ilgili çalışmalara rastlanılmıştır. Ancak rretmen-ocuk etkileşimlerinin en çok gözlemlendiği dşnlen oyun uygulamaları sırasındaki rretmen-ocuk etkileşimlerini derinlemesine inceleyen bir çalışmaya alanyazında rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın oyun uygulamalarındaki rretmen-ocuk etkileşimlerinin nasıl ve ne tür gerçekleştiğini ortaya koymasđ açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Öğretmen-çocuk etkileşimini değerlendirmek önem taşımaktadır. Gözlemlenen çocuk-öğretmen etkileşimlerinin çoklu bakış açıları ve çoklu yöntemler aracılığıyla tanımlanmaları ve değerlendirmelerinin yapılmasına ihtiyaç vardır (Pianta, 2017). Bu sebeple bu çalışma nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması üzerinden kurgulanmıştır. Veri toplama aracı olarak ise gözlem kullanılmıştır. Serbest oyun ve oyun tabanlı öğrenme süreçleri ne tür bir etkileşim olduğu sorusuna yönelik veriler etkileşim analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analizler sırasında ise öğretmen konuşmasına ait yedi kategori, çocuk konuşmasına ait iki kategori, sessiz veya gürültülü ortamlar için de bir kategorisi bulunan FIAC (Flanders, 1970) (Bakınız Tablo 3) kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın deseni, örnekleme, veri toplama araçları ve analizi ve çalışmanın niteliğine yönelik bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden anlam ve anlayış arayışı içinde olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır (Merriam, 2018). Yin (2009), durum çalışmasının nasıl ya da neden sorularını yanıtlamaya odaklanarak güncel bir konu veya olgunun derinlemesine anlaşılması için kullanıldığını belirtmiştir. Merriam (2018) ise durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamıştır. Durum çalışmasına sınırlı bir bağlamda daima gerçekleşen bir olgu da denilebilmektedir (Miles & Huberman, 2023). Bu desenin amacı Yıldırım ve Şimşek (2015) tarafından 'bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman, vb.) bütüncül olarak analiz etmek' olarak açıklanmıştır. Merriam (2018) durum çalışmasında büyük bir bütünün belirli bir kesiti veya ilgi çekici bir konu seçilebileceğinden bahsederken durum çalışmasına ait üç önemli özelliğın olduğunu belirtmiştir. Bu özellikler; belirlilik (odağın belli olması), zengin ve yoğun betimleme ve sezgiselliktir. Durum çalışmaları tür ve işlevlerine göre ve tek bir durumun mu

birden fazla durumun mu inceleneceğine göre farklılaşmaktadır (Merriam, 2018). Bu çalışma durum çalışması türlerinden olan bütüncül çoklu durum çalışmasına uygun olarak yürütülmüştür. Çoklu durum çalışması maksimum çeşitlilik örnekleme ile farklı durumları temsil etmesi' amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2021). Bütüncül çoklu durum çalışması ise birden fazla durum tek bir analiz birimi çerçevesine odaklanmaktadır. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınırken diğer durumlar ile karşılaştırma imkânı da bulunur. Burada kritik olan nokta ise araştırmacının her durumda aynı şeye bakıyor ve aynı boyutlar hakkında veri topluyor olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu çalışmada bir sınıf yerine birden fazla sınıf seçilmesine ve incelenmesine ihtiyaç duyulması sebebiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2015) üç sınıf ve o sınıflardaki öğretmen ve çocuk etkileşimleri durumlar olarak ele alınmış ve bu durumlar aynı analiz çerçeveleri ve kategorileri ile analiz edilmiştir. Çoklu durum çalışmalarının avantajı olarak bulguların güvenilirliğini artırmasının yanı sıra genellenebilirlik konusunda yardımcı olduğu belirtilmektedir (Miles & Huberman, 2023).

Çalışma Grubu

Aydın ilinde farklı kurum türlerinde çalışan (özel anaokulu, ilkokula bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokulu) üç okul öncesi öğretmeni ve sınıflarında yer alan çocuklar çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerden ve bu öğretmenlerin sınıflarında olan çocukların ailelerinden gerekli izinler alındıktan sonra gönüllülük esasına dayalı olarak çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Amaçlı örnekleme ile 'pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesi ve açıklanmasına yardımcı olması' hedeflenmektedir (Creswell, 2021). Yıldırım ve Şimşek (2015) kolay ulaşılabilir durum örneklemesini ise 'yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum' olarak tanımlamıştır.

Her sınıf için bir renk belirlenmiştir. Bu çalışmada her sınıf bu renk adıyla anılacaktır. Öğretmen ve öğrencilerin adı ise etik kurallar çerçevesinde değiştirilmiştir. Tüm çalışma boyunca da öğretmenler ve çocuklar araştırmacı tarafından değiştirilen isimleri

belirtilecektir. Her grup bir sonraki yıl ilkokula başlayacağı düşünölen 60-72 ay sınıflarıdır. Ancak bir sınıfta 48-60 ay aralığında üç öğrenci bulunmaktadır. Sınıflarda tanısı konmuş özel gereksinimli çocuk veya kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Aşağıda sınıflar ve öğretmenler hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Kırmızı Grup: Bağımsız anaokulu örneklemini temsil eden gruptur. Grup öğlenden akşama kadar yarım gün olarak okulda bulunmaktadır. Okul yeni açılmış olduğundan sınıflar geniş ve sınıf materyalleri ve mobilyaları yenidir. Sınıfın öğrenci mevcudu 16'dır. Sınıfta sanat, Türkçe-dil, kukla, drama, matematik, blok merkezleri vardır. Çocuklar serbest zamanlarında öğrenme merkezlerinde vakit geçirebilmektedirler. Ayrıca okulun çok amaçlı bir salonu bulunmaktadır. Genellikle oyun etkinlikleri bu salonda gerçekleştirilmektedir. Sınıfın öğretmeni, Gönöl Öğretmen meslekte 29. yılını çalışan kadın öğretmendir. Gönöl Öğretmen Çocuk Gelişimi ve Eğitimi lisans mezunudur. Oyun ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığını ancak lisans eğitiminde oyun ile ilgili dersler aldığını belirtmiştir.

Sarı Grup: İlkokul bünyesinde bir anasınıfıdır. Çalışma süreci içinde mevcudu 100 ve üzeri olan anasınıflarının bağımsız anaokuluna dönüştürölmesi sebebiyle bu anasınıfı bağımsız anaokulu olarak tanımlanmıştır. Grup sabahdan öğlene kadar yarım gün okulda bulunmaktadır. Sınıf mevcudu 19'dur. Sınıfta drama, sanat, fen ve doğa, blok merkezleri bulunmaktadır. Her merkezde en fazla dört kişi olacak şekilde çocuklar serbest zamanlarını bu merkezlerde geçirmektedirler. Sınıfın çocuk sayısına göre alanı oldukça dardır. Sınıfta akıllı tahta bulunmaktadır. Sınıfın öğretmeni olan Sanem Öğretmen meslekte 24. yılını çalışmaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı mezunudur. Oyun ile ilgili Bedenden Oyuna adlı eğitime ve hizmet içi eğitimlere katıldığını belirtmiştir. Oyun ile ilgili lisans dersi aldığını belirtmiştir.

Mavi Grup: Özel bir anaokulunun 60-72 ay sınıfıdır. Okul çift dilli eğitim veren zincir anaokullarının Aydın şubesidir. Okulda çift dilli (İngilizce-Türkçe) eğitim verilmektedir. Sınıfta bir öğretmen okul öncesi eğitimcisi olarak bir öğretmen ise İngilizce eğitimcisi olarak bulunmaktadır. Sınıfta her iki öğretmen birlikte bulunmaktadır. Gözlemler sırasında her iki

öğretmen de sınıfta bulunmuş ancak İngilizce öğretmenin çocuklarla etkileşimi araştırmaya dahil edilmemiştir. Sınıf geniş bir alandır. Sınıfta öğrenme merkezleri yoktur ve okul öncesi eğitime ilişkin oyuncak ve mobilya gibi materyaller yeterli değildir. Çocuklar serbest oyun zamanlarını öğretmenin seçtiği oyuncaklarla halıda oynayarak veya masada sanat etkinlikleri yaparak geçirmektedirler. Sınıf mevcudu 13'tür. Sınıfın öğretmeni olan Fidan öğretmen meslekte beşinci yılını çalışmaktadır. Çocuk Gelişimi Ön Lisans Programı mezunudur. Oyun ile ilgili herhangi bir ders veya eğitim almadığını belirtmiştir. Sınıfta İngilizce öğretmeni olarak bulunan Simge Öğretmen ise İngilizce Öğretmenliği mezunudur.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Onayı alınmıştır (Ek A). Sonrasında ise Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde çalışmanın yapılmasına ilişkin izin alınmıştır (Ek E). FIAC'ın Türkçe çevirisini kullanmak için izin alınmıştır (Ek I). İzin süreçleri tamamlandıktan sonra üç farklı kurumda (devlet okulunda bir anasınıfı, bağımsız anaokulu ve özel anaokulu) çalışmanın yürütülmesi için gönüllü öğretmen ve ailelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Süreç içinde 2023 Okul Öncesi Eğitim Programının revizyon çalışmaları kapsamında Aydın ilindeki bağımsız anaokullarının birçoğu pilot anaokulu seçildiği için bağımsız anaokulu olarak yeni açılan bir anaokulu ile görüşmeye gidilmiştir. Okul yönetiminin yönlendirmesi ve öğretmenin çalışmaya gönüllü olması sebebiyle öğretmen ve sınıftaki çocuklar çalışma grubu olarak seçilmiştir. Diğer iki kurum için ise öncelikle kurumların yöneticileri ile görüşülüp uygun olan sınıflar ve gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Gönüllü öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü öğretmenlere çalışmaya katılım onay formu imzalatılmıştır (Ek F). Gönüllü öğretmenler aracılığı ile velilere çalışma hakkında bilgilendirici not ile birlikte onay formu gönderilmiştir (Ek G). Sınıf öğretmenleri ile gözlem yapılacak günler kararlaştırılmıştır. Araştırmacı katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmek için Öğretmen Demografik Bilgi Formu öğretmenler tarafından doldurulmuştur (Ek H). Çalışmaya başlamadan önce sınıf içi ses kaydı alınacağı için sınıfta bulunan tüm çocukların

velilerinden onay vermesi beklenmiş, tüm veliler izin verdikten sonra çalışmalara başlanmıştır. Verilerin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için araştırmacı bir gün boyunca bağımsız anaokulu ve anasınıfında bulunarak hem çocuklarla hem öğretmen ile tanışmış böylece çocukların ve öğretmenin araştırmacıya alışmaları hedeflenmiştir. Bu ziyaretler ile öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimleri doğal ortamında gözleme olasığının artırılması hedeflenmiştir. Ancak özel anaokulu yöneticisi program yoğunluğundan ve çocukların sınıfta farklı kişilerin bulunmasına alışık olduklarını belirterek çalışmaya başlamadan önce sınıfta bulunulmamasını istemiştir. Her üç örneklem grubunda da üçer kez serbest oyun zamanı ve üçer kez oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde olmak üzere toplam 18 oturum gözlem gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlere sınıflarında serbest oyun ve oyun tabanlı öğrenme süreçlerine yönelik gözlem yapılacağı bilgisi verilmiş ve öğretmenler ile kararlaştırılan zaman dilimlerinde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Her oturum sonrasında bir sonraki oturumun zamanı kararlaştırılmış; araştırmacı okula gitmeden önce o gün gözlem için sınıfa geleceğini bildirmiş öğretmenin ve sınıfın uygunluk durumunu öğrenmiştir. Araştırma sırasında gözlemler notları ile birlikte ses kaydı alınmıştır. Gözlemden hemen sonra notlar gözden geçirilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtları da deşifre edilerek yazıya dökülmüş ve gözlem notları ile birleştirilerek çalışmanın ana verisi oluşturulmuştur.

Araştırmacı sınıfta katılımsız gözlemci rolü ile bulunmuştur. Tablo 2’de ise her grupta gözlem yapılan tarih ve gözlem süreleri belirtilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Gözlem Tarihleri ve Süreleri

Kırmızı Grup				
Oyun Türü	Gözlem Tarihi	Gözlem Zamanı	Gözlem Süresi (Dakika)	Toplam
Serbest Oyun	6 Aralık 2022	13.00	52,20	160 Dakika 35 Saniye
	13 Aralık 2022	13.00	70,35	
	21 Aralık 2022	13.00	37,40	
Oyun Uygulaması	06 Aralık 2022	15.00	26,32	82 dakika, 58 Saniye
	13 Aralık 2022	15.00	19,57	

	21 Aralık 2022	15.00	36,29	
Mavi Grup				
Oyun Türü	Gözlem Tarihi	Gözlem Zamanı	Gözlem Süresi	Toplam
Serbest Oyun	12 Aralık 2022	16.00	39,40	139 Dakika 18 Saniye
	20 Aralık 2022	16.00	52,00	
	27 Aralık 2022	16.00	47,38	
Oyun Uygulaması	16 Aralık 2022	11.00	26,24	70 Dakika 44 Saniye
	23 Aralık 2022	11.00	26,16	
	06 Aralık 2023	11.00	18,04	
Sarı Grup				
Oyun Türü	Gözlem Tarihi	Gözlem Zamanı	Gözlem Süresi	Toplam
Serbest Oyun	09 Aralık 2022	8.00	56,04	141 dakika 07 Saniye
	14 Aralık 2022	08.00	40,34	
	28 Aralık 2022	08.00	44,29	
Oyun Uygulaması	09 Aralık 2022	10.30	15,29	101 dakika 25 Saniye
	14 Aralık 2022	10.30	27.11	
	28 Aralık 2022	10.30	58,45	

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak gözlem kullanılmıştır. Gözlem, nitel veri toplama teknikleri arasında oldukça önemli bir veri toplama aracı olarak tanımlanmakta ve ilgilenilen alan ile ilgili birinci elden veri elde edilmesini sağlamaktadır. Herhangi bir gözlem ortamında fiziksel ortam, katılımcılar, faaliyetler ve etkileşimler, konuşmalar, ayrıntılar, gözlemci etkisi gözlemlenecek verileri oluşturmaktadır. Gözlem katılımcılar arasındaki etkileşimlere dair içgörü sağlamakta, resmin tamamını göstermekte ve bağlamı bütünüyle sunmaktadır (Mulhall, 2003). Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yaş, eğitim durumu, aldıkları hizmet içi eğitimler ve mesleki tecrübeleri gibi demografik bilgilerini toplamak amacıyla oluşturulan demografik form da bir diğer veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınan sınıf içi gözlemler aslı korunarak, deşifre edilmiştir. Bu çalışmanın verisini serbest oyun ve oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde gerçekleşen öğretmen-çocuk etkileşimlerinin ses kaydının yazıya dökülmesi ile elde edilen veriler oluşturmaktadır. Ses kaydında şüpheye düşülmesi durumunda, ortamın

betimlenmesi, sınıfın ve çocuğun durumunun daha iyi anlaşması için gerektiğinde gözlem notlarına başvurulmuştur.

Elde edilen veriler şablon haline getirilip öğretmen-çocuk etkileşimine ait olmayan konuşmalar veriden silinmiş, yazıya aktarılan ve ham veriden ayıklanan asıl veri tablolarına yerleştirilerek analize başlanmıştır. Çalışmanın ana verisi Kırmızı Grup serbest oyun zamanı 23 sayfa, oyun tabanlı öğrenme süreçleri 22 sayfa; Mavi Grup serbest oyun zamanı 14 sayfa, oyun tabanlı öğrenme süreçleri 19 sayfa; Sarı Grup serbest oyun 20 sayfa, oyun tabanlı öğrenme süreçleri 32 sayfa olmak üzere toplam 130 sayfadır.

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen veri analizi etkileşim analizi ile gerçekleştirilmiştir. Deşifre edilen her bir konuşma hamlesi ilk olarak öğretmen-çocuk etkileşimlerinin türünün derinlemesine incelenmesi için Flanders (1970) tarafından geliştirilen ve kendi adı ile anılan FIAC ile etkileşim analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Okul ortamında sınıf içi iletişim ve etkileşim öğretme ve öğrenme sürecindeki temel taşlardan biri olarak görülmektedir ve öğretmen-çocuk arasındaki etkileşimlerin nitelik ve niceliği sınıf içi öğrenmeler için kritik bir öneme sahiptir (Sharma & Tiwari, 2021). Bu sebeple Flanders (1963) sınıf içi öğrenmeleri gözlemleyip kaydetmek için kendi adını verdiği bir etkileşim analizi kategori sistemi oluşturmuştur. Flanders (1963) etkileşim analizini kendiliğinden gelişen sözlü ifadelerin güvenilir bir kaydını elde etmek için kullanılan bir gözlem tekniği olarak adlandırılabilceğini belirtmiştir. Flanders'ın Etkileşim Analizi öğretmene ait yedi kategoriden, çocuğa ait iki kategoriden ve sınıf içi sessizlik veya şaşkınlık kategorisinden oluşmaktadır (Flanders, 1970 akt. Acar, 1999). (Bknz Tablo 3)

Tablo 3

Flanders'ın Etkileşim Analizi Kategorileri

Öğretmen	1	Duyguları Kabul Eder: Öğrencilerin duygu veya tutumlarını onu korkutmayacak bir biçimde kabul eder ve açıklığa kavuşturur. Duygular olumlu ya da olumsuz olabilir. Duyguları tahmin etme veya hatırlama da dâhildir.
	2	Över ya da Cesaretlendirir: Öğrenci Hareketini veya davranışını över ya da cesaretlendirir. Diğer bireylere yönelmeyen gerginliği azaltıcı şakalar yapar. Hı hı ya da devam et demek ya da başını sallamak bu kapsamdadır.
	3	Öğrencinin Fikrini Kabul Eder ya da Kullanır: Bir öğrenci tarafından önerilen fikirleri açıklar, inşa eder ya da geliştirir. Öğretmenin öğrenci fikirlerinin uzantısı üzerine konuşması bu kategoridedir fakat öğretmen kendi fikirlerini ne kadar ön plana getirirse kategori Suna kategorisine o kadar yaklaşır.
	4	Sorular Sorar: Öğrencinin cevaplayabileceğini düşünerek öğretmen fikirlerine dayanan içerik ve işlemler hakkında soru sorar.
	5	Sunar: İçerik ya da işlemler hakkında gerçekleri ya da düşüncelerini sunar. Kendi fikirlerini anlatır. Kendi açıklamalarını yapar. Öğrenci dışında bir otoritenin fikrini açıklar.
	6	Yönetir: Öğrencinin uyacağı düşünülen emirler verir, yönetir ya da düzenlemelerde bulunur.
	7	Eleştirir ya da Otoritesini Haklı Çıkarır: Öğrencinin istenmeyen davranışını değiştirmek için kullanılan ifadelerdir. Birine bağırır yaptığı şeylerin sebebini açıklar, kaynak olarak kendini gösterme aşırı ölçüdedir.
Öğrenci	8	Öğrenci Konuşur- Cevap Verir: Öğrencilerin öğretmene cevap vermesidir. Öğretmen ilişkiyi başlatır ya da öğrencinin ifadesini ister ya da ortamı planlar. Fikirlerin serbestçe açıklanmasının sınırlanması durumudur.
	9	Öğrenci Konuşmayı Başlatır: Öğrencilerin kendilerinin başlattıkları konuşmalardır. Kendi fikirlerini ifade etme, yeni bir konuyu başlatma, düşünce çizgisinin ve düşünceleri geliştirmede özgürlük, düşündürücü sorular sormadan hoşlanma, mevcut yapıyı aşmak gibi konularda fikir gelişmeleri serbesttir.
Sessizlik	10	Sessizlik ya da Şaşkınlık: Duraklamalar, kısa süreli sessizlik ve iletişimin gözlemci tarafından anlaşılmadığı sessizlik anlarını ifade eder.

Etkileşim analizi öğretmenlerin sınıftaki sözel davranışlarını nitel ve nicel yönden değerlendirmek için kullanılabilir. Böylece deneyimlerin, davranışların incelenip değerlendirilebilmesi için öğretmene bir fırsat sunmaktadır (Sharma & Tiwari, 2021).

Kodlayıcı güvenilirliği için deşifre edilmiş 18 oturumdan (her bir sınıf için üç serbest oyun zamanı ve üç oyun uygulaması) dördü yüksek lisans tez aşamasında olan ve aynı zamanda bir devlet okulunda okul öncesi eğitimi öğretmeni olarak çalışan uzman tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği için her öğretmenden en az bir oturum seçilmiş ve hem oyun tabanlı öğrenme süreçleri hem serbest oyun oturumları kodlayıcı güvenilirliği için kullanılmıştır. Araştırmacı verileri önceden analiz etmiştir. Ardından diğer kodlayıcı analiz yaparken onunla birlikte kodları yeniden gözden geçirmiştir. Bazı maddeler üzerinde

yeniden görüşülmüştür. Birbirini ikna yöntemi ile bazı maddelerde görüş değişikliği gerçekleşmiş, bazı maddelerde ise fikir ayrılığı devam etmiştir. Miles ve Huberman'ın kodlayıcı güvenilirliği formülü ile güvenilirlik hesaplanmış dört oturum için %97 görüş birliğine ulaşılmıştır. Miles ve Huberman'a göre çalışmanın güvenilir olması için en az %80 görüş birliği olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu sebeple bu çalışmanın kodlayıcı güvenilirliği yüksek bir çalışma olduğu söylenebilir.

Çalışmanın Niteliği

Araştırma niteliğini artıran bir kavram olan güvenduyulabilirlik (trustworthiness) kavramı Lincoln ve Guba (1986) tarafından ortaya çıkarılan bir kavramdır (Akt. Arastaman ve ark., 2018). Nitel araştırmacılar geçerlik ve güvenilirlik nitelikleri açısından bu kavramı kullanarak nitel araştırmalarda karşılaşılan kavramsal karmaşayı ortadan kaldırmak için güvenduyulabilirlik kavramını tercih etmeye başlamışlardır. Güvenduyulabilirlik kavramı için birtakım stratejiler önerilmektedir. Bu stratejiler iç geçerlik yerine kullanılan inanılabilirlik, dış geçerlik ya da genelleme yerine kullanılan aktarılabilirlik; iç güvenilirlik yerine tutarlılık ve dış güvenilirlik (tekrar edilebilirlik) yerine teyit edilebilirliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Çalışmanın inanılabilirliği derinlik odaklı veri toplayarak sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacının katılımcılarla uzun süre irtibatta kalmasıyla yani veri toplamaya başlamadan önce araştırma çevresi, mekânları ve katılımcılar hakkında derinlemesine bilgiye ulaşması ile inanılabilirlik artırılmıştır. Hem çocukların hem öğretmenlerin araştırmacıya alışmaları amacıyla araştırmacı veri toplamadan önce sınıflarda birer gün geçirmek istemiş ancak bir kurumdan izin alınamadığı için sadece iki sınıfta veri toplamadan önce bir gün vakit geçirebilmiştir. Çalışmanın aktarılabilirliği için ayrıntılı betimlemeler ve amaçlı örneklem seçimine gidilmiştir; tutarlılık için verilerin kodlanması sürecinde ikinci bir kodlayıcı ile tutarlılık

sağlanmıştır. Yüksek lisans tez aşamasındaki bir okul öncesi öğretmeni ile oturumlardan 18 oturumun dördünde görüş birliğine bakılmış ve Miles & Huberman'ın (1994) formülü ile hesaplanan tutarlılık %97 çıkmıştır. Teyit edilebilirlik açısından ise gerekli durumlarda başka bir uzman tarafından aynı yorumlara ulaşabilmesi için araştırmaya ait tüm ham veriler saklanmıştır (Arastaman ve ark., 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 5 yıl boyunca 36-48, 48-60 ve 60-72 ay çocukların olduğu okul öncesi eğitim sınıflarında çeşitli kurum türlerinde öğretmenlik yapmıştır. Akademisyen olarak Öğretmenlik Uygulamaları dersleri kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında aday öğretmen ve okul öncesi dönem çocuklarını gözleme fırsatı edinmiştir. Bununla birlikte TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Destekleme Programı Eğitim Bilimleri Temel Alanında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Nitel Araştırma Becerilerinin Geliştirilmesi" adlı 40 saatlik bir eğitime katılmıştır. Araştırmacı çalışma için gözlemler yapmadan önce alınan izinler doğrultusunda iki sınıfta öğretmen ve çocuklarla bir gün geçirmiştir. Gözlemler sırasında ise sınıfta katılımsız gözlemci olarak bulunmuştur. Çocuklar araştırmacı ile etkileşime geçmek istediklerinde ise çocuklarla kısa sohbetler etmiştir.

Bölüm 4

Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen veriler etkileşim analizi ile analiz edilmiştir. Bu bölümde araştırma bulguları her bir sınıfta serbest oyun zamanında öğretmen-çocuk etkileşimi ve oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde öğretmen-çocuk etkileşimleri temaları altında sunulmuştur.

Kırmızı Grup Öğretmen-Çocuk Etkileşimi

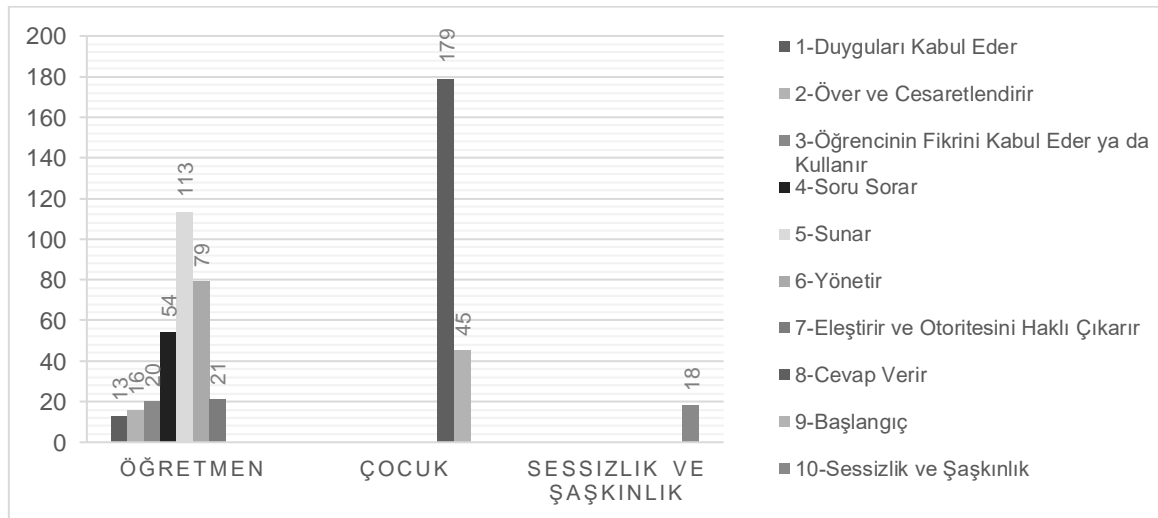
Kırmızı Grup Serbest Oyun Zamanında Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri

Kırmızı Grup serbest oyun zamanlarında 1. oturumda 52 dakika 20 saniye, 2. oturumda 70 dakika 35 saniye 3. oturumda 37 dakika 40 saniye olmak üzere toplam 160 dakika 35 saniye gözlemlenmiştir. Gözlemler sırasında serbest oyun zamanlarında çocuklar küçük gruplar halinde Gönül Öğretmen'in yönlendirmeleri ile masalarda sanat etkinliği veya duyuşal etkinlikler yapmışlardır. Çocuklar bir serbest oyun zamanında daha önceki zamanlarda alçıldıkları ayakkabılarını boyarken, bir diğesinde elma formu verilen balonu peçete ve tutkal ile kaplamış; bir diğesinde ise hazırlanan oobleck (nişasta ve su ile hazırlanan hem katı hem sıvı özelliği gösteren madde) havuzunda gruplar halinde zaman geçirmişlerdir. Serbest oyun oynayan çocukların oyunlarına öğretmen katılım sağlamış ve öğretmen-çocuk etkileşimi gerçekleşmiş olsa da öğretmenin masada etkinlik yapan grup ile etkileşime daha sık girdiği de edinilen bulgular arasındadır.

Etkileşimler sırasında Gönül öğretmen FIAC kategorilerinden en çok sunar kategorisine ilişkin etkileşimlerde bulunurken bunu sırasıyla yönetir, sorular sorar, eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır, öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır ve över ya da cesaretlendirir kategorileri takip etmektedir. Gönül Öğretmen'in gözlemler sırasında en az kullandığı kategori ise duyguları kabul eder kategorisi olduğu bulgular arasında yer almaktadır.

Tablo 4*Kırmızı Grup Serbest Oyun Zamanında Öğretmen-Çocuk Etkileşimi*

Kategori Adı	1-Duyguları Kabul Eder	2-Över ya da Cesaretlendirir	3-Öğrenci Fikirlerini Kabul Eder ya da Kullanır	4-Soru Sorar	5-Sunar	6-Yönetir	7-Eleştirir ya da Otoritesini Haklı Çıkarır	8-Cevap Verir	9-Başlatır	10- Sessizlik ya da Şaşkınlık
Kategori Frekansı	13	16	20	54	113	79	21	179	45	18

Şekil 1*Kırmızı Grup Serbest Oyun Zamanında Öğretmen-Çocuk Etkileşimi Grafiği*

Gönül Öğretmen'in etkileşimlerinde en sık yer verdiği sunar kategorisini çoğunlukla bir etkinlik ya da durumu veya o durum hakkındaki kendi fikirlerini açıklamak, çocukların sorduğu sorulara cevap vermek gibi sebepler ile kullandığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen: Çocuklar bana yardım eder misiniz? (sorular sorar)

Çocuk: Evet evet. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Kolları ıslak mendilli silmeye çalışalım çıkmazsa Hilal teyzemiz bize yardım eder. (yönetir- sunar)

Çocuk: Ellerim boyandı (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Hilal teyzemiz silecek çıkmıyor dimi (sunar- sorular sorar)

Öğretmen: Çocuklar siz bırakın Hilal teyzemiz siler orayı. Atın onları (sunar- yönetir)

Öğretmen: Çocuklar serbest zaman saati etkinliğindeyiz şu anda adı belli serbest zaman diyoruz. İsteyen bloklarla oynayabilir, isteyen normal sınıftaki bebek, araba olan oyuncaklarımızla oynayabilir, isteyen başka oyunlarla oynayabilir. Nerde merkezlerde. Bak arkadaşlarınız kurmuş mesela. Cihangir arkadaşınız, Okyanus arkadaşınız. Çok güzel bir evcilik köşesi yapmışlar oraya onun gibi. Mesela şu tarafta bebeklerimiz var, küçük bloklar var, bu tarafta blok köşemiz, istediğiniz köşede istediğiniz merkezde oynayabilirsiniz. İsteyen de resim yapabilir tabi. (sunar)

Çocuk: Ben bugün resim yapmayı tercih ediyorum. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Daha çok resim yapmayı tercih ediyorsunuz ama dimi ama demi. Onu seviyorsunuz. (öğrencinin fikrini kabul eder veya kullanır)

Çocuk: Evet. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Gönül Öğretmen'in en sık ikinci sırada yer verdiği yönetir kategorisini ise yapılacak etkinlik hakkında veya sınıf kuralları hakkında yönerge vermek amaçlı kullandığı gözlemlenmiştir.

Çocuk: Üstüne biraz tutkal sürücem ben sümedim. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Sürmen gerekiyor. (yönetir)

Çocuk: Yaptım öğretmenim. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Üstlere de tutkal sür. Üstlerinde tutkal çok az. O havaya kalkmaması gerekiyor orda hiçbir şeyin peçetenin. (yönetir-sunar)

Çocuk: Ama ben yaptım ama (öğrenci konuşur- cevap verir)

... (sessizlik ya da şaşkınlık)

Gönül Öğretmen'in en sık kullandığı üçüncü kategori olan sorular sorar kategorisini genellikle çocuklara anlattığı duygu düşünce ve yönergelerin çocuklar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını teyit etmek için kullandığı gözlemlenmiştir. Çocukların fikirlerini almak için kullandığı kapalı uçlu sorular da bulunmaktadır. Çocuğun düşüncesi ve fikrini alma konusunda sorduğu sorulara ise daha az yer verdiği elde edilen bulgular arasındadır.

Öğretmen: Otobüsçülük mü oynuyorsunuz Cihangir? (sorular sorar)

Çocuk: Hayır taksicilik. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ha taksicilik aferin. Hanginiz taksici? (Över -Cesaretlendirir- sorular sorar)

Çocuk: Ben (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Sen taksici mi oldun? (sorular sorar)

Çocuk: Ben yolcuyum. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Sen yolcusun tamam. (Öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır ya da Kullanır)

Öğretmen: Selçuk sen oyuncak oynamak istemiyor musun? (sorular sorar)

Çocuk: Resim yapıyorum (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Onu bitirdikten sonra sende biraz oynamak ister misin canın sıkılır? (sorular sorar)

Çocuk: Hayır (öğrenci konuşur- cevap verir)

Gönül Öğretmen'in en sık kullandığı dördüncü etkileşim kategorisi olan eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır kategorisini genellikle sınıf kuralları konusunda veya etkinlik sırasında istenmeyen davranış olduğunda çocukları uyarma amaçlı kullandığı elde edilen bulgular arasındadır. Bu uyarılar sırasında nadiren de olsa çocukları eleştirdiği de gözlemlenmiştir.

Öğretmen: Ben geldim şimdi erkekler Cihangir elimizdekileri şöyle sıvazlayarak sen de sen de sen yıkayabilirsin ellerini, sıvazlayarak ellerimizi teşekkürler sen de yıkayabilirsin, sen de yıkayabilirsin ellerini kaldıralım elleri. (yönetir)

Çocuk: Öğretmenim Ayşe hiç yaptı mı? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ardacım gel iki Arda da Hadi bakalım (yönetir)

Çocuk: Çok sert (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: O sert ama siz onu mincıklayınca sıvıya dönüşecek o. Öyle yapma tatlım. Dikkat edin Arda dışarı taşırmamaya çalışın onun içi derin zaten. (sunar, eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır)

Çocuklar: anlamsız sesler. (sessizlik ya da şaşkınlık)

Öğretmen: Niye o sesleri çıkarıyorsunuz ki? (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır))

Çocuklar: Sesler devam eder (sessizlik ya da şaşkınlık)

Öğretmen: Savurup duma savurup duma öyle şey olur. (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır).

Çocuk: Öğretmenim şuraya da gelmiş. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Aa taa nereye gelmiş. (sunar)

Çocuk: Kızlar yaptı. (öğrenci konuşur- cevap verir)

...

Çocuk1: Öğretmenim sınıfa ... alalım olur mu? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 2: Öğretmenim öğretmenim (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ama aynı anda konuşuyorsunuz anlamıyorum ki benim iki kulağım var. (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır)

Çocuk: Özgür'ün dolabı çok kötü.

Çocuk: Öğretmenim dolabına çok kötü dedi (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Kim? (sorular sorar)

Çocuk: Erdi (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Erdi arkadaşına niye öyle söylüyorsun oğlum hı Erdi! arkadaşın dediğin şeyden çok üzülmüş özür dile arkadaşından kırılmış bak (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır, yönetir)

Gönül Öğretmen'in beşinci sırada kullandığı kategori ise öğrencinin fikrini kabul eder veya kullanır kategorisidir. Bu kategoriyi öğretmen genellikle çocukların sordukları sorulara onay vermek, çocuğun kurduğu cümleleri yinelemek veya çocuğun fikrini onaylamak amacıyla kullandığı elde edilen bulgular arasındadır.

Çocuk: Öğretmenim kumanda böyle olabilir mi? (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Evet. Aynen. (öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır ya da Kullanır)

Çocuk: Ayakkabı boyuyoruz biz. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Evet kendi ayakkabılarınızı boyuyorsunuz ya da arkadaşınızın (öğrencinin fikrini kabul eder veya kullanır)

...

Çocuk: öğretmenim ben mavi (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk: Öğretmenim ben pembe. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk: ben Mavi (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Tabii ki sizin ne renk istiyorsanız o renk olsun çünkü çalışma sizin çalışmanız. (öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır)

Altıncı sırada Gönül Öğretmen'in kullandığı etkileşim kategorisi ise över ya da cesaretlendirir kategorisidir. Bu kategoriyi öğretmenin genelde geri bildirim verirken çocukların onaylanma ihtiyaçlarını karşılarken veya pekiştireç verirken diğer arkadaşlarına karşı istenilen davranışı yapan çocuğu onurlandırırken veya çocuğu etkinliğe devam etmesi için motive ederken kullandığı gözlemlenmiştir.

Çocuk 1: Bitirdim. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Geliyorum (sunar)

Çocuk 2 Ooo çok iyi (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Vay vay vay vay oooo çok güzel olmuş. (över ve cesaretlendirir)

Çocuk: Bunu boyamak biraz zor. Boyamak değil tutkal sürmek. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Hiç zor değil. Gayet de güzel yapıyorsunuz. (över ya da cesaretlendirir)

Çocuk: Kayıyor (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Kaysın. Balonu tutmadığın için kayıyor. İstersen onun altına peçete koyayım ben kaymasın. (sunar)

Çocuk: Öğretmenim benim ki de. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Tamam siz altını ıslattınız ya ondan kayıyor şimdi anladım. Dur şunu da yapayım ondan sonra peçete koyayım. (sunar)

Öğretmen: Siz de ileride elma yapacaksınız, şeftali yapacaksınız portakal yapacaksınız bugün 3 arkadaşınız elma yaptılar gayet de güzel yaptılar başarılı yaptılar değil mi? alkışlayalım hadi onlar. Aferin ben de onları tebrik ediyorum, Arda, Özge, Sercan'ı Yarın kuruyacak sertleşecek ondan sonra üstüne bir kat daha gelecek ondan sonra da boyayacaklar sonra da yapraklarını yapacağız seramik hamurundan yaprak yapacaklar, dolayısıyla elma maketimiz, elma heykellerimiz üç boyutlu olmuş olacak. Bunun üstünde kuruyacak ahşapların üstünde tamam mı, beğendiniz mi? (över ya da cesaretlendirir, sunar, sorular sorar)

Çocuklar: Beğendik (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Size de yaptıracağım farklı bir meyveyi yapacaksınız. Her gün herkes 3 kişi farklı bir meyve yapacak, artık 3 boyutlulara geçelim. (sunar)

Son olarak ise Gönül Öğretmen en az duyguları kabul eder kategorisinde etkileşime geçmiştir. Bu kategoride genellikle çocukların isteklerini ve tutumlarını kabul etme ile ilgili etkileşimlerin gerçekleştiği elde edilen bulgular arasındadır.

Öğretmen: Çocuklar oyuncak oynamak istemiyor musunuz masada resim yapanlar? (sorular sorar)

Çocuklar: Yaptık (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: İstemiyor musunuz? (sorular sorar)

Çocuklar: Hıhı (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Tamam (duyguları kabul eder)

Çocuk: Öğretmenim böyle oldu (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Olsun daha değişik olmuş. Şimdi sana sim vereyim (duyguları kabul eder, sunar)

FIAC çocukların etkileşimleri açısından ele alındığında ise çocuklar 45 defa etkileşim öğrenci konuşmayı başlatırken; öğretmenlerinin başlattığı etkileşimlere 180 defa cevap vermişlerdir. Çocukların öğretmen ile etkileşim başlatma sebepleri ise 'Öğretmenim bunu Nisa'ya verebilir miyim?', 'Öğretmenim önlüğümü giyebilir miyim?' gibi sorular ile izin istemek, 'Benimki nasıl olmuş?', 'İkimizin de güzel öğretmenim demi?' gibi sorular sorarak yaptığı etkinlik hakkında dönüt almak, takdir edilmek, 'Öğretmenim lokmayı kim göndermiş?' gibi sorular sorarak merak ettikleri bir durum hakkında soru sormak, 'Bunu boyamak biraz zor. Boyamak değil tutkal sürmek' gibi cümleler ile kendi görüş, duygu ve düşüncelerini aktarmak, 'Öğretmenim evimizi bozuyorlar' gibi cümleler ile arkadaşları ile yaşadığı çatışmaları öğretmenine bildirmek gibi sebeplerden oluşmuştur. Öğretmen-çocuk etkileşimlerinde çocukların etkileşim hamleleri çocukların öğretmenlerin etkileşim hamleleri ile kıyaslandığında çocukların daha sık 'Evet,' 'Hayır', 'Tamam' gibi tek kelimelik kısa cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmen: Ama bakın ben bu durumdan hiç memnun değilim bu kağıtları yerde olmayacak. Kâğıt alırken alın diğerlerini yere düşülmeyin. Bak ellerim batık olduğu için şu an müdahale edemiyorum. Dimi!

Öğretmen: Aferin Selçuk arkadaşımıza bakın. (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır, över ve cesaretlendirir)

Öğretmen: Almayın demiyorum ama aldıktan sonra yere düşümeden yerine kaldırın hem öylece düzenli olursunuz dimi. Anladık mı papatyaya? (yönetir, sorular sorar)

Çocuklar: Anladık (öğrenci konuşur- cevap verir)

Onaylama amacının dışında çocukların kendi duygu, düşünce ve fikirlerini belirttikleri cevapları da oldukça sık kullandıkları edinilen bulgular arasındadır.

Öğretmen: Çocuklar şimdi biraz daha canlı renkler kullanalım meselaaaa yeşil. (Yönerge)

Çocuk 1: Ben mor (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 2: Ben yeşil (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Tamam sizin istediğiniz renkleri ayarlamaya çalışcam biraz durun bakalım. (sunar)

Öğretmen: Ay elimi yine batırdım çocuklar (sunar)

Çocuk: Eldiven taksaydınız (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Dur ben elimi yıkayım ondan sonra birlikte ne yapacağımızı göstereyim. (sunar)

Çocuklar etkileşimler sırasında sorular da sormuşlardır. Bu soruların genellikle işleyiş ve yönergeler hakkında bilgi edinme amaçlı olduğu edinilen bulgular arasındadır.

Çocuk: Öğretmenim lokmayı kim göndermiş? (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Bir tane veli adak olsun diye size göndermiş (sunar)

Öğretmen: Çocuklar bir tane adak veriyor öyle bir adakta ne yapıyor. Allah kabul etsin diyoruz değil mi? (sunar-sorular sorar)

Çocuk: Öğretmenim şimdi mi yicez? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Hayır yemekhanede (yönetir)

Öğretmen ve çocuğa ait etkileşim kategorileri yanında sınıf içi gürültü, araştırmacının çocuğa veya öğretmene uzak olması gibi ortam ile ilgili sebeplerden veya öğretmenin çocuğu duymadığı, sözlü cevap vermediği; çocuğun öğretmeni duymadığı veya sözlü cevap vermediği durumlar sessizlik ya da şaşkınlık olarak kategorize edilmiştir. Bu durumların toplamda 18 kere gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Çocuk: Üstüne biraz tutkal sürücem ben sümedim. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Sürmen gerekiyor. (yönetir)

Çocuk: Yaptım öğretmenim. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Üstlere de tutkal sür. Üstlerinde tutkal çok az. O havaya kalkmaması gerekiyor orda hiçbir şeyin peçetenin. (yönetir, sunar)

Çocuk: Ama ben yaptım ama (öğrenci konuşur- cevap verir)

---- (sessizlik ya da şaşkınlık)

Kırmızı Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen- Çocuk Etkileşimi

Kırmızı Grup oyun tabanlı öğrenme süreçlerinin ilk oturumunda 26 dakika 32 saniye, ikinci oturumda 19 dakika 57 saniye, 3. Oturumda 36 dakika 29 saniye olmak üzere toplam 72 dakika 58 saniye gözlem yapılmıştır. Oyun tabanlı öğrenme süreci ilk tanışmaya gidildiğinde öğretmene anlatılmış, nasıl uygulayabileceği detaylı olarak örneklendirilmiştir ancak oyun uygulaması için kararlaştırılan gözlem saatinde kurallı oyun etkinliği uyguladığı gözlemlenmiştir. Belirlenen parkur üzerinde çocuklar bireysel olarak teker teker oynamış, ikiyeşli eşleşip rakip olarak veya takım halinde yarışmışlardır. O an oynamayan çocuklar ise oyuncu arkadaşlarına tezahürat etmişlerdir. İlk gözlemlenen etkinlikte önce çocuklar dolaba bağlanan bir çarşafı tutarak kendilerini çekmiş ve dağcı öykünmesi yapmışlardır. Herkes

tamamlayınca öğretmen çarşafı kendisi yerden çok az bir yükseklikte tutmuş; çocuklar ipin üzerinden teker teker çift ayak atlamışlardır. Her çocuk çift ayak zıpladıktan sonra öğretmen renkli bir küp getirmiş çocuklar bu küpü atarak gelen renge göre belirlenen alan üzerinde ilerlemişlerdir. Bir çocuk küpü atmış diğer üç çocuk da kendi rengi geldiğinde ilerlemiş, parkuru ilk bitiren alkışlanmıştır. Oyun uygulaması 2. oturumunda çocuklar etkinlik salonunda kurulan parkuru tamamlayıp bardakları üst üste koyarak kule yapmışlardır. İki çocuk oyun oynarken diğer çocuklar tezahürat yapmışlardır. Oyun uygulamasının gözlemlenen 3. oturumunda ise yine etkinlik odasına gidilmiş orada ise öncelikle çocuklar üçerli gruplar halinde hulahopların içine girerek kendi gruplarına verilen renkteki topları hulahopun içinde birlikte hareket ederek belirlenen mesafe kadar taşımışlardır. İlk önce bitiren grup kazanan olarak adlandırılıp alkışlanmıştır. Hulahopların kopması sonucunda birbirlerine rakip olan iki çocuğun ayağı bantlanmış ve çift ayak zıplayarak ilerleyip topları karşıya ulaştırmaları hedeflenmiştir.

Bu gözlemler sırasında Kırmızı Grubun öğretmeni olan Gönül Öğretmen'in etkileşimlerinde en sık yönetir kategorisini kullandığı gözlemlenmiştir. Bunu sırasıyla sunar, sorular sorar, eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır, över ya da cesaretlendirir, öğrenci fikirlerini kabul eder ve açıklar, duyguları kabul eder kategorileri takip etmiştir.

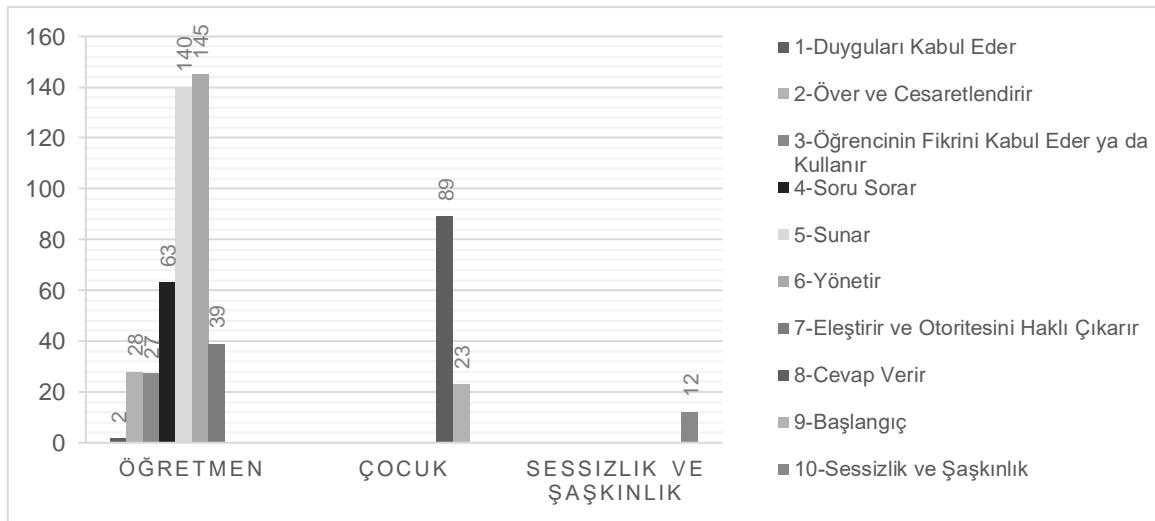
Tablo 5

Kırmızı Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri

Kategori Adı	1-Duyguları Kabul Eder	2-Över ya da Cesaretlendirir	3-Öğrenci Fikirlerini Kabul Eder ya da Kullanır	4-Soru Sorar	5-Sunar	6-Yönetir	7-Eleştirir ya da Otoritesini Haklı Çıkarır	8-Cevap Verir	9-Başlatır	10- Sessizlik ya da Şaşkınlık
Kategori Frekansı	2	28	27	63	140	145	39	89	23	12

Şekil 2

Kırmızı Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi



Gönül Öğretmen oyun tabanlı öğrenme süreçlerindeki gözlemler boyunca yönetir kategorisini oynanacak oyun hakkında bilgi vermek, oyunların tanıtımını yapmak, çocukların oyunu daha iyi oynamasını sağlayacak önerilerde bulunmak, genel sınıf kurallarını hatırlatmak, çocukları oyunu oynayan arkadaşlarını desteklemeye yönlendirmek, çocukların güvenliğini sağlamaya yönelik hatırlatmalarda bulunmak gibi sebeplerle kullanmıştır.

Öğretmen: Evet ııı gel bakalım Cihangir gel bakalım. (yönetir)

Çocuk: Arkasında değilim (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Şuradan tutman gerekiyor. Ucundan tut biraz çek kendine alkışlayalım arkadaşınızı, destek olalım. Çek kendine çek ayağını tamam korkma seni o çekecek o seni çekiyor bak. (yönetir, över ya da cesaretlendirir)

Öğretmen: sessiz olur musun Okyanus burda sesimi duyurmaya çalışıyorum oğlum. (yönetir)

Harikasın alkışlayın arkadaşınızı. Bravo. Hiç alkışlamıyorsunuz benden başka kimse alkışlamıyor. (yönetir)

Öğretmen: Başla kırmızı bir tane. (yönetir, sunar)

Çocuk: Kırmızı bir tane geldi. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Kırmızı geldi harikasınız. Evet Erkan devam et. Arkadaşlarımıza doğru atmamaya çalışalım bak oraya doğru at çünkü ayaklarına gelebilir. (över ya da cesaretlendirir, yönetir, eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır)

Çocuk: Kırmızı (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Al bakalım. (yönetir)

Öğretmen: O tarafa at Eymen. O tarafa geç tut onu bu tarafa doğru at bakalım. Sarı. (yönetir-sunur)

Çocuk: Sarııı! (öğrenci konuşur- cevap verir)

Gönül Öğretmen'in sunar kategorisini etkinlik ile ilgili yorum yapmak, var olan durumu açıklamak, çocukların hareketleri ile ilgili düşüncelerini belirtmek gibi amaçlar için kullandığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen: *Özge de hani okyanus beni kimse yenemez diyordu, Gökhan da beni yine kimse yenemez diyordu. (sunar)*

Çocuk: *öğretmenim ben beni kimse yenemez demedim (öğrenci konuşur- cevap verir)*

Öğretmen: *Ona benzer bir şey söyledin canım. Ben çok iyi oynuyorum falan. O yüzden bu ikisini seçiyorum. (sunar)*

Çocuk: *Öğretmenim ben de onu diyecektim. (öğrenci konuşur- cevap verir)*

Öğretmen: *Yani bu... eeee ne maçı deniyordu buna ya, ikisi de çok iyi oynuyorlar yani bu oyunda çok iyiler. O yüzden bu oyunda ikisini yarıştıracam. Heyecanla bekliyorum Çok heyecanlıyım. Başla. (sunar, yönetir)*

Öğretmen: *Hadi son tur (sunar)*

Öğretmen: *Furkan. (sunar)*

Öğretmen: *Hazır başla. (yönetir)*

Çocuklar: *Erkan Erkan! (Tezahürat)*

Çocuklar: *Arda! (Tezahürat)*

Öğretmen: *Aferin, sinirlenme evveeeet! Topları alın bakalım, çocuklar oyunu biz neden oynuyoruz? Söyleyin. Oyunu neden oynuyoruz? (sunar, yönetir, sorular sorar)*

Çocuklar: *Eğlenmek için. (öğrenci konuşur- cevap verir)*

Öğretmen: *Eğlenmek için, oyunda kazanmakta var kaybetmekte var o yüzden üzülmeceğiz tamam mı? (sunar, sorular sorar)*

Çocuk1: *Önemli olan eğlenmek. (öğrenci konuşur- cevap verir)*

Öğretmen: *Bu oyunda kaybedersin başka bir oyunda çok iyi oynarsın kazanırsın bu kadar basit. Sadece koşma senden istediğim bu çok koşuyorsun. (sunar, eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır)*

Gönül Öğretmen'in sorular sorar kategorisini en çok çocukların bilgisini ölçmek, fikrini almak, çocuklara sınıf kurallarını veya daha önce öğrenilenleri hatırlatmak, oyunu kimin oynayacağını belirlemek amacıyla kullandığı gözlemlenen bulgular arasındadır.

Öğretmen: *Çocuklar şimdi bu oyunumuzu biliyorsunuz. (sunar)*

Çocuklar: *Aaaa! evveeeet! (öğrenci konuşur- cevap verir)*

Öğretmen: *Bu ne renkti? (sorular sorar)*

Çocuklar: *Sarı? (öğrenci konuşur- cevap verir)*

Öğretmen: *Pekâlâ bu hangi renk? (Öğretmen küpün yüzeylerini gösterir) (sorular sorar)*

Çocuklar: *Mavi, sarı, sarı, kırmızı (öğrenci konuşur- cevap verir)*

Öğretmen: *Bu bu bu elimdeki. (sunar)*

Çocuklar: *Kırmızı. (öğrenci konuşur- cevap verir)*

Öğretmen: *kendi sesinizden...*

Çocuklar: *Sarı. (öğrenci konuşur- cevap verir)*

Öğretmen: *Kendi sesinizden (daha yüksek sesle) beni duyamıyorsunuz. (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır)*

Gönül Öğretmen'in eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır kategorisini çocukların yanlış yaptığı davranışları düzeltmek amacıyla uyarıda bulunurken veya uygun olmayan davranışlara tepkisini gösterirken kullandığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen: Arda sen de çift ayak birde bu tarafa süper. Geç bakalım Cihan çift ayak Harika konsantrasyon bir daha dene bakalım Cihan. (yönetir, över ya da cesaretlendirir)

Çocuklar: Hahahaha (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Hayır gülmüyoruz neden gülmüyoruz çünkü biz komedi yapmıyoruz burda. Evet bi spor hareketi bu da çocuklar. Süpersin. (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır, sunar, över ya da cesaretlendirir)

Över ya da cesaretlendirir kategorisini Gönül Öğretmen genellikle geri dönüt verirken kullanmıştır veya oyun başında çocukları oyuna teşvik etmek, çocukların endişelerini azaltmak amacıyla da kullanıldığı edinilen bulgular arasındadır.

Çocuk: Arda kazandı. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Arda: Yess yess (diyerek dans eder). (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Aferin Arda sevinmesi oyunu kazandı diye sevinmesi beni coşturdu, ne güzel sevindi öyle. Evet Arda birinci oldu Sercan da ikinci oldu aferin size. İkisine de aferin. Kaldırın bakalım onları. Geçin bakalım toplayın topları. (sunar, över ya da cesaretlendirir, yönetir)

Gönül Öğretmen'in öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır kategorisini ise genellikle çocukların etkinlik ile ilgili sordukları sorulara kısa cevaplar vermek, fikirlerini onaylamak, çocuklara sorulan eğitsel sorulara çocukların verdikleri cevapları onaylamak veya onaylama amacıyla yinelemek gibi zamanlarda kullandığı gözlemlenmiştir.

Çocuk: Öğretmenim (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Hııı? (Duyuları Kabul eder)

Çocuk: Bunları oynayalım mı? (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Hayır onların nasıl oynandığını ben uzman bir kişiden önce öğrencim ondan sonra size öğretilim çünkü onlar yeni geldi. (sunar)

Çocuk 1: Ben biliyorum. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: olsun olsun. (öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır)

Çocuk 2: Ben de biliyorum

Öğretmen: Olsun o öyle olacak. (sunar)

Duyuları kabul eder kategorisi Gönül Öğretmen'in en az kullandığı kategori olmuştur. Bu kategoriyi öğretmenin çocuklar seslendiğinde cevap vermek ve oyun oynarken kaybedebileceğini de açıklamak amacıyla kullandığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen: Oyunumuz ııı biraz şans oyunu, dikkate dayalı. Konuşabilir miyim? Biraz dikkate dayalı biraz şans oyunu. Çocuklar oyunda önemli olan neydi? (sunar, sorular sorar)

Çocuklar: Eğlenmek, kazanmak. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Aynen eğlenmekti (Öğrenci Fikirlerini Kabul Eder)

Öğretmen: Çocuklar oyunda kazanmakta eğlenmekte var önemli olan eğlenmek. Tamam bizim sloganımız bu unutmuyoruz bunu. O yüzden bana niye olmadı benimki niye olmadı diye üzülüyoruz. Belki bir dahakinde seninki gelir. (sunar, duyguları kabul eder)

Oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde çocuklar 23 defa etkileşim başlatırken 189 defa da Gönül Öğretmen'in veya arkadaşlarının başlattığı etkileşimlere cevap vermişlerdir. Çocukların etkileşim hamleleri ise genellikle oyun hakkında fikir belirtme 'Beni bu oyunda kimse yenemez.', yorum yapma 'Arda kazandı.', kendi isteklerini belirtme 'Öğretmenim ben Arda ile rövanş yapmak istiyorum', oyunun yeniden oynanması veya kendisinin yeniden oyuncu olması için istekte bulunma 'Öğretmenim 3. Turu da bir daha oynayalım mı?', ihtiyaçları ve istekleri için izin isteme 'Yeşil benim olabilir mi?' gibi sebeplerle başlatmışlardır. Bununla birlikte çocukların etkileşimlerin içinde soru sorma, öğretmenin sorduğu açık ve kapalı uçlu sorulara cevap verme, oyun ile ilgili bilgilendirme yapma gibi sebeplerle etkileşime geçtiği gözlemlenen bulgular arasındadır.

Çocuk: Ben ben ben (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Ben bu oyunu biraz daha zorlaştırayım. (sunar)

Çocuklar: Ben ben ben. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuklar: Ben ben ben. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Son bir kez daha yapıyoruz. Dur. (sunar, yönetir)

Çocuk1: Sandalye kapmaca oynayalım. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Bakın şimdi biraz zorlaştıracam. (sunar)

Çocuk2: Hayır nasıl olacak? (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk3: Sandalye kapmaca oynayalım. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Geçin yerlerinize siz. (yönetir)

Öğretmen: Yavrum ses yapmayın çünkü anlatmak istiyorum duyamıyorum sesinizden kendi sesi mi kulaklarım sağır oldu. (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır, sunar)

Çocuk4: Kulaklarınız şişmiş. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuklar: hahahhaha (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuklar: Ben ben ben. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Bu neydi, bunun adı neydi? (sorular sorar)

Çocuk1: Kareeee Şu yüzü karedir ama hepsine birden küp diyoruz. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Karenin kaç kenarı vardır? (sorular sorar)

Çocuklar: Dört. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Kaç köşesi vardır? (sorular sorar)

Çocuklar: Dört. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Eşit miydi birbirine? (sorular sorar)

Çocuklar: Evet. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Eveeet! (Öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır)

Bir diğer yandan sınıf ortamındaki seslerden veya araştırmacının ses kayıt cihazının çocuğa uzaklığından kaynaklı bazı konuşmalar net olarak anlaşılammıştır veya çocuk veya öğretmen etkileşimi devam ettirmek istememişlerdir. Bu durumlar sessizlik ya da şaşkınlık olarak kodlanmıştır. Bu durumu oyun tabanlı öğrenme süreçleri sürecinde 12 kere tekrar ettiği elde edilen bulgular arasındadır.

Çocuk: Öğretmenim biz kankayız. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen..... (sessizlik ya da şaşkınlık)

Öğretmen: Şımarık iyice oyun bitti daha tezahürat etmiyoruz. Oyun bitti. Getir kızım sen de onu. (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır, yönetir)

Öğretmen: Şimdi kim gelsin, kim gelsin? (sorular sorar)

... (sessizlik ya da şaşkınlık)

Öğretmen: Nisa gel. Eğleniyor musunuz çocuklar? Çünkü amacımız eğlenmek değil mi? (yönetir, sorular sorar)

..... (sessizlik ya da şaşkınlık)

Mavi Grup Öğretmen Çocuk Etkileşimleri

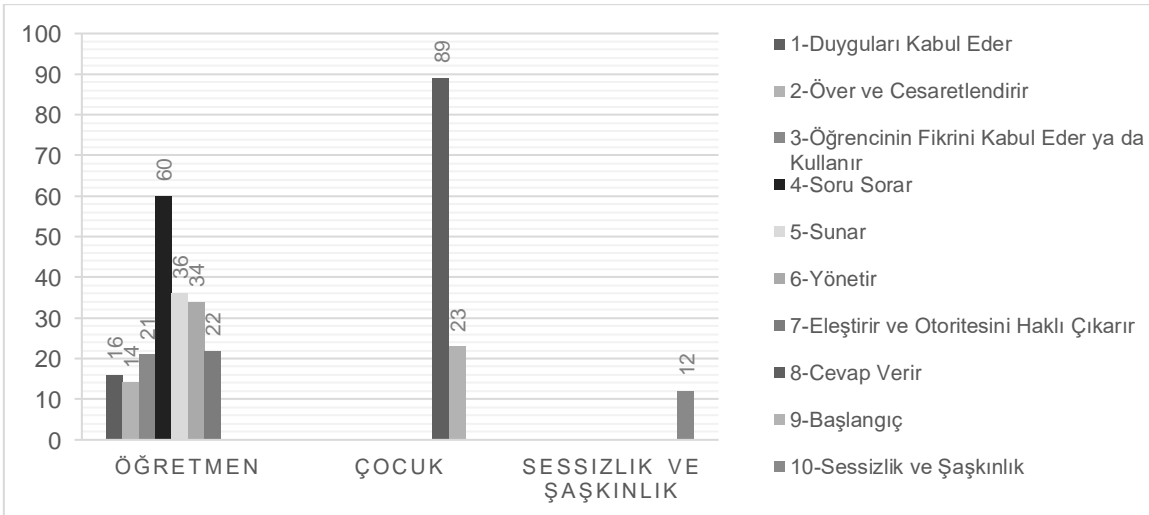
Mavi Grup Serbest Oyun Zamanında Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri

Mavi Grup Serbest Oyun Zamanlarındaki Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri 1. Oturum 39 dakika 40 saniye, 2. Oturum 51 dakika 59 saniye, 3. Oturum 47 dakika 38 saniye olmak üzere toplam 139 Dakika 18 Saniye gözlemlenmiştir. Öğretmenin genellikle serbest oyun zamanında çocuklara sırtı dönük şekilde masasında oturarak eğitim programı ile ilgili düzenlemeler yaptığı bununla birlikte serbest oyun zamanı akşam çocukların eve gitme zamanı süresince gerçekleştiği için giden çocukları ailesine teslim etme için hazırlama ve çocukları ailelerine veya servise teslim etme gibi eylemlerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Çocukların ise genellikle öğretmenin seçtiği oyuncaklar ile minderde veya halıda bireysel veya küçük gruplar halinde oynadıkları veya masada renkli kalem, kâğıt ve makaslarla sanatsal etkinlikler yaptıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 6**Mavi Grup Serbest Oyun Zamanı Öğretmen-Çocuk Etkileşimi**

Kategori Adı	1-Duyguları Kabul Eder	2-Över ya da Cesaretlendirir	3-Öğrenci Fikirlerini Kabul Eder ya da Kullanır	4-Soru Sorar	5-Sunar	6-Yönetir	7-Eleştirir ya da Otoritesini Haklı Çıkarır	8-Cevap Verir	9-Başlatır	10- Sessizlik ya da Şaşkınlık
Kategori Frekansı	16	14	21	60	36	34	22	132	57	26

FIAC'a göre Mavi Grupta 3 farklı günde gözlemlenen serbest oyun zamanlarında Fidan Öğretmen'in etkileşimlerinin en çok sorular sorar kategorisinde olduğu gözlemlenmiştir. Bunu sunar ve yönetir kategorileri takip etmektedir. Sonrasında ise eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır ve öğrenci fikirlerini kabul eder kategorileri takip etmektedir. En az gözlemlenen kategoriler ise duyguları kabul eder ile över ya da cesaretlendirir kategorileri olmuştur. Çocuklar 132 defa öğretmenin başlattığı etkileşimlere çocuk cevap verirken 57 kere de bu etkileşimleri kendileri başlatmışlardır. Bununla birlikte etkileşim sırasında 26 kere sessizlik ya da şaşkınlık gözlemlenmiştir.

Şekil 3**Mavi Grup Serbest Oyun Zamanı Öğretmen-Çocuk Etkileşimi Grafiği**

Fidan Öğretmen'in etkileşimlerinde en çok kullandığı sorular sorar kategorisini genellikle çocukların isteklerini, duygu durumlarını, sağlık durumlarını, çocuklar arasındaki problemleri öğrenmek, çocukların yaptıkları ürünler hakkında bilgi almak, sınıf düzenini kontrol etmek, çocukların günlük yaşantıları ile ilgili anlattıkları konular hakkında bilgi edinmek, çocukların ödevlerini teslim etme durumunu kontrol etmek, öz bakımlarını sağlarken yetişkine ihtiyaç duyup duymadıkları hakkında bilgi edinmek, çocukların yaptıkları davranışları anlamak gibi amaçlarla kullandığı gözlemlenmiştir.

Çocuk: Öğretmenim? (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Efendim tatlım? (duyguları kabul eder)

Çocuk: Yardım edebilir misiniz? (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ne için? (sorular sorar)

Çocuk: Bunu yukarı koymaya çalışıyorum. (Öğrenci konuşur- öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Yukarı koymaya mı çalışıyorsun? Neden? (sorular sorar)

Çocuk: Kimse dokunmasın diye. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Yaaa Kıyamam teşekkür ederim. Ben birazdan geldiğimde kaldırırm. (över ya da cesaretlendirir, sunar)

Yukarıdaki diyalogda Fidan öğretmen çocuğa neden yardım istediğini sormuş, çocuğun öğretmenin yaptığı ürünün bozulmaması için öğretmene yardımcı olmaya çalıştığını sorduğu sorularla anlamış ve bu durumdan hoşnut olduğunu öğrenciye iletmıştır.

Sıklıkla gözlemlenen kategorilerden biri olan sunar kategorisi ise Fidan Öğretmen tarafından çocukların fikirlerine katkıda bulunma, sağlık durumu ve öz bakımı ile ilgili yorum ve açıklama yapma, genel işleyiş, rutinler, yapılan/ yapılacak etkinlikler ile ilgili açıklamalarda bulunma, çocukların taleplerine kendi düşünce ve yorumunu katarak katkıda bulunma ve kendi duygu durumunu veya yaptığı/ yapacağı eylemleri bildirme amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Çocuk: Öğretmenim örecek misiniz? (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Efendim tatlım (duyguları kabul eder)

Çocuk: Örecek misiniz? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Örmeyecektim sadece toplayacağım çünkü zamanımız yok. Yarın öreriz. (sunar)

Öğretmen: (ördükten sonra) Bakayım tatlım. Çok tatlı oldun. (sunar)

Çocuk: Teşekkür ederim. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Rica ederim. (sunar)

Bu diyalogda öğretmen çocuğun saçlarını yapmak için çocuğu önüne oturtmuştur. Sonrasında ise çocuk saçlarına nasıl şekil vereceğini sormuş, öğretmen de nasıl şekillendireceğini ve neden o şekli yapacağını açıklamıştır. Çocuğun saçını yaptıktan sonra saç ile ilgili yorum yapmış, en sonda ise çocuğun teşekkür etmesine karşılık vermiştir. Burada öğretmen çocuğun öz bakımı ile ilgili yorum ve açıklamalarda bulunduğu, kendi düşüncesini ifade ettiği için bu etkileşimde Fidan Öğretmen'in kurduğu cümlelerin çoğu sunar kategorisine ait oldu edinilen bulgular arasındadır.

Fidan Öğretmen'in en sık kullandığı 3. kategori olan yönetir kategorisi ise genellikle çocuğun görev ve sorumlulukları, öz bakım, sağlık, tehlikeli durumlardan kaçınma, sınıf düzeni, organizasyonu, kuralları, genel günlük yaşam rutinleri, çocuklar arası çatışmalar, günlük akış ile ilgili yönergeler vermek ve oyun ile ilgili fikir verme amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Çocuk: Öğretmenim buraya blok gelmiş. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Alabilirsin tatlım oradan. (sorular sorar, yönetir)

Çocuk: Nereye koyacağız bunu? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Oynayabilirsiniz, oyununuza dahil edebilirsiniz. (yönetir)

Çocuğun başlattığı bu etkileşimde çocuğun diğerlerinden ayrı bir şekilde yerde duran bloğu fark edip öğretmeni blok ile ilgili bilgilendirdiği, öğretmenin de çocuğa bloğu ne yapabileceği ile ilgili yönergeler verdiği görülmektedir. Bu sebeple bu etkileşimde öğretmenin kurduğu cümleler yönetir kategorisi olarak kodlanmıştır.

FIAC öğretmen etkileşimine ait kategorilerinden biri olan eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır kategorisini ise Fidan Öğretmen'in çocuklara nezaket kurallarını hatırlatırken sınıf rutinleri, tehlikeli durumlar veya sağlık ile ilgili durumlarda, serbest oyun kurallarını hatırlatırken uyarılarda bulunma, istenmeyen davranışları eleştirdiği veya kinaye yaptığı zamanlarda, çocuğun bebek konuşmasını taklit ederek yaptığı konuşmayı düzeltmesini isterken çocuklar kurallara uymadığı zaman neler olabileceği veya yapacağı ile ilgili yaptırımlar hakkında, çocukların konuşmak veya etkileşime girmek için beklemeleri gerektiğini belirttiği durumlarda kullandığı elde edilen bulgular arasındadır.

Çocuk: Öğretmenim bakın kaydırac yaptım. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Bir de kaydırac ekledin keşke bu evde yaşasaydım. (sunar)

Çocuk: (Çocuk bebek gibi konuşur) Keşke burası bizim evimiz olsaydı. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Konuşmamızı değiştirmeyelim bitanem. (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır)

Bu etkileşimde çocuğun bloklardan yaptığı ürünü öğretmene gösterdiği, öğretmenin de kendi düşüncesini eklediği gözlenmektedir. Sonrasında ise çocuk konuşmasını değiştirip bebek gibi konuşarak cevap vermiş; öğretmen de bu konuşmadan rahatsızlık duyduğu için çocuktan konuşmasını değiştirmemesini istemiştir. Bu sebeple bu etkileşimde öğretmenin son kurduğu cümle eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır kategorisi olarak kodlanmıştır.

Fidan Öğretmen'in genellikle çocukların fikirlerini tekrarladığı onayladığı, daha iyi bir şekilde ifade ettiği, yanlış bilgilerini düzelttiği veya kısa cevaplarla etkileşimde bulunduğu zamanlarda öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır kategorisini kullandığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen: Çocuklar ben bugün yaptığımız zarfları var ya, Onu dışarı panoya astım. Bilginiz olsun belki aileniz merak eder size sorar ne yaptın bugün diye size soru yöneltebilir siz de bunların yani yaptığımız zarfların yeni yıl için dileklerimiz olduğunu söylersiniz. Peki açabilir miyiz diye sorarsa izin vermeyin anne babanıza. Ne zaman açacağız bunları? Cuma günü eve götürdüğünüzde açabilirsiniz. (sunar, yönetir)

Çocuk: Yani yılbaşında (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Evet yani yılbaşından bir gün önce. (öğrencinin fikrini kabul eder veya kullanır)

Bu etkileşim gerçekleştiği zamanlarda yeni yıla girmeye çok az bir zaman olmasından dolayı hazırlıklar yapılmaktadır. Etkileşimde de öğretmenin çocuklara kapıda duran etkinlikleri için bilgilendirme yaptığı ve yönerge verdiği görülmektedir. Bu etkileşimde çocuk soru sormuş; öğretmen de çocuğun sorusuna kısa bir açıklama yaparak ile yanlış ifade ettiği durumu düzeltmiştir. Bu sebeple öğretmenin son cümlesi öğrencinin fikrini kabul eder veya kullanır olarak kodlanmıştır.

Fidan Öğretmen'in etkileşimlerinde en az yer verdiği kategorilerden biri olan duyguları kabul eder kategorisini ise sorumlulukları ile ilgili endişelerini giderme, çocukların üzüntülerini paylaşma, sağlık durumu ile ilgili endişeleri ile ilgilenme, çocukların isteklerini onların duygularını göz önünde bulundurarak kendi istekleri için ısrar etmeden kabul etme durumlarında kullandığı gözlemlenmiştir.

Çocuk: Öğretmenim hani yeni yıl gelecek ya. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Montunu giyebilirsin. (yönetir)

Çocuk: biz bunun için bir şey yapıyoruz. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Yaaaa. Gerçekten mi? (sorular sorar)

Çocuk: Evet. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ne yapıyorsunuz mesela? (sorular sorar)

Çocuk: Mesela bişey yapıyoruz ama söylemem. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Peki. (duyguları kabul eder)

Bu etkileşimde çocuğun eve gitmek üzere hazırlanırken öğretmenle sohbet etmek istediği ancak bir yandan da ne yapacaklarını söylemek istemediği için öğretmenin sorusuna ‘Söylemem.’ diye cevap verdiği görülmektedir. Öğretmenin de bunu çocuğun istekleri konusunda ısrar etmemek için ‘Peki’ diye cevaplamıştır. Bu sebeple bu etkileşim hamlesi duyguları kabul eder olarak kodlanmıştır.

Fidan Öğretmen’in etkileşimlerinde en az yer verdiği kategorilerinden biri olan över ya da cesaretlendirir kategorisini genellikle çocukların yaptıkları ürünleri veya davranışlarını övme, çocuklara sevgisini dile getirme gibi zamanlarda kullandığı gözlemlenmiştir.

Çocuk: (Yaptığı resmi resim panosuna astıktan sonra) Öğretmenim nasıl olmuş? (Öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Efendim Çınar’cım köşemize çok yakışmış. Harika olmuş. Emeğine sağlık. Bayıldım hayatım (över ya da cesaretlendirir)

Sınıfta çocukların seviyesinde olan ve yaptıkları ürünleri çocuklarının kendilerinin asacağı bir pano bulunmaktadır. Çocuğun resmini tamamladıktan sonra gidip bu panoya astığı ve öğretmenine bakıp dönüt vermesi için soru sorduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen de çocuğu övücü ve takdir edici cümleler kurduğu görülmektedir. Bu sebeple Fidan Öğretmen’in bu cümlesi över ya da cesaretlendirir olarak kodlanmıştır.

FIAC’ ta çocukların etkileşimine ayrılan iki kategori vardır. Bunlardan biri olan öğrenci konuşmayı başlatır kategorisi çocukların öğretmeni ile etkileşim başlattığı zamanları ifade eder. Çocuklar sorular sorarak öğretmene seslenerek veya düz cümleler kurarak 57 defa etkileşim başlatmışlardır. Çocuklar öğretmenleri ile genellikle öğretmenden izin isteme veya istekte bulunma ‘Öğretmenim küçük tuvalete gidebilir miyim?’, yaptığı ürünü gösterme ‘Öğretmenim bakın böyle arkasında bişey olmadan duruyor.’, kendi durumunu, duygusunu, düşüncesini, yorumunu veya gördüğünü aktarma ‘Fidan Öğretmenim burada bir parça daha

zincir var.' öğretmeninin ilgisini çekmek ve ona sesini duyurmak için seslenme '*Öğretmenim bakın!*', genel bir sohbet başlatma '*Öğretmenim Antalya'ya gidicez üç gün.*' gibi sebeplerle etkileşim başlattıkları edinilen bulgular arasındadır.

Öğretmenin başlattığı etkileşimlere ise çocuklar 132 defa karşılık vermişlerdir. Çocukların etkileşim sırasında genellikle öğretmenin kurallar ile ilgili yönergelerine cevap verme, yaptığı ürün veya eylemi ifade etme, tanıtma, sağlık durumunu anlatma, öğretmenin sorduğu açık uçlu ve kapalı uçlu sorulara uzun ve kısa cevaplar verme, nezaket sözcüklerini kullanma, kendi istek, duygu düşünce, yorum ve gözlemlerini belirtme, öğretmeni onaylama gibi sebeplerle etkileşime katıldıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmen: Arda yüzün? Diğer Arda temizledi mi acaba? Arda gel bakalım. Seni de mi öptü Yaren öğretmenin? (sorular sorar)

Çocuk1: Hayır. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 2: Beni de öptü. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ya ciddi misiniz? (sorular sorar)

Çocuk 2: Evet. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Tatlım al şunları çöpe at (yönetir)

Öğretmen: Evet çocuklar başka kimi öptü Yaren öğretmen? Silelim. (sorular sorar, sunar)

Çocuk3: Beni. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk4: Beni. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 5: Beni. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Tamam çocuklar görünmüyor. (sunar)

Çocuk 6: Öğretmenim beni de öptü. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 7: bilmiyorum beni öptü mü? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Tamam görünmüyor. (sunar)

Yan sınıfın öğretmeni sınıfa gelip çocukları öpmesi nedeniyle çocukların yanaklarında bu öğretmene ait rujun izi çıktığı görülmektedir. Öğretmenin çocukların yanağındaki izi silmek için çocuklarla etkileşim başlattığı gözlenmiştir. Etkileşime çocuklar kendi durumlarını belirtme amacıyla katılmışlar yani öğretmene cevap vermişlerdir. Çocukların etkileşim içinde kurdukları cümleler öğrenci konuşur- cevap verir olarak kodlanmıştır.

Son olarak gürültü, çocukların ses kayıt cihazlarından uzak durması, kısık sesle konuşması veya çocukların ve öğretmenin cevap vermediği yerler sessizlik ya da şaşkınlık olarak adlandırılmıştır ve bu durum serbest oyun oturumları boyunca 26 defa kodlanmıştır.

Çocuk: Öğretmenim bak. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Bakayım vaov! Ne güzel bir yapı olmuş böyle. Ne yaptın peki? Farklı görünüyor. (över ya da cesaretlendirir, sorular sorar)

Çocuk: Önünde havuz var. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Havuzlu bir ev. (öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır)

Çocuk: Yatağın önünde havuz var öğretmenim hiç engel yok. (öğrenci konuşur- cevap verir)

.... (sessizlik ya da şaşkınlık)

Bu etkileşimde çocuk etkinliği göstermek için öğretmene seslenmiş, öğretmenin cevap vermesi ile etkileşim başlamış, çocuğun da yaptığı evi anlattığı ve öğretmenin de cevap verdiği gözlemlenmiştir. Çocuk etkileşimi devam ettirmek için yeniden bir cümle kurmuş olsa da öğretmen cevap vermediği için etkileşimin sonlandığı görülmektedir. Bu sebeple bu etkileşimin son satırı sessizlik ya da şaşkınlık kategorisi olarak kodlanmıştır.

Mavi Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri

Mavi Grup oyun tabanlı öğrenme süreçleri sırasında ilk oturumda 26 dakika 24 saniye, 2. oturumda 26 dakika 16 saniye 3. oturumda 18 dakika 04 saniye olmak üzere toplam 70 dakika 44 saniye gözlemlenmiştir. Bu gözlemler sırasında çocukların kurallı oyunlar oynadığı gözlemlenmiştir. İlk oturumda çocuklar daire şeklinde minderlerine oturmuş müzik açıldığında dans edip müzik durduğunda minderlerinin önünde duran kâğıda resim yapmışlardır. Bir süre sonra resimler tamamlanınca her çocuk sırasıyla kendi yaptıkları resimlerden bahsettiği gözlemlenmiştir. 2. oturumda çocukların yere çizilen çizgilerden ellerindeki plastik kaşığı içindeki yumurtayı düşürmeden yürüme oyunu oynadıkları gözlemlenmiştir. Sırayla tüm çocuklar bu parkurda yürümüşlerdir. 3. oturumda ise çocuklar dörderli olarak masalara oturmuşlardır ve her bir çocuğun birer pet şişesinin olduğu ve ortaya boncuklar konulduğu görülmüştür. Her çocuğun masada duran toplama işlem kağıtlarına göre şişesine boncuk attığı ve toplamda kaç boncuk attığını saydığı, kendi masalarında olan işlem kağıtları bitince diğer masadakilerle değiş tokuş yaptıkları gözlemlenmiştir.

Mavi Grup oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde FIAC ile analiz edildiğinde Fidan Öğretmen'in en çok yönetir kategorisini ardından sorular sorar ve sunar kategorilerini

kullandığı edinilen bulgular arasındadır. Bunu duyguları kabul eder, över ya da cesaretlendirir kategorileri takip etmektedir.

Tablo 7

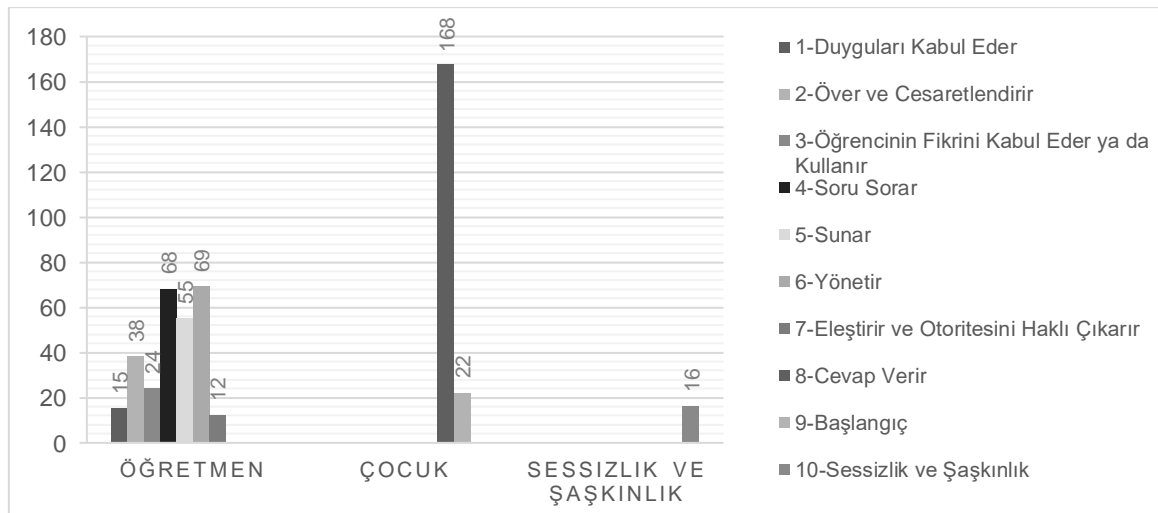
Mavi Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi

Kategori Adı	1-Duyguları Kabul Eder	2-Över ya da Cesaretlendirir	3-Öğrenci Fikirlerini Kabul Eder ya da Kullanır	4-Soru Sorar	5-Sunar	6-Yönetir	7-Eleştirir ya da Otoritesini Haklı Çıkarır	8-Cevap Verir	9-Başlatır	10-Sessizlik ya da Şaşkınlık
Kategori Frekansı	15	38	24	68	55	69	12	168	22	16

En az kullandığı kategoriler ise öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır kategorisi ile eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır kategorisinin olduğu gözlemlenmektedir. Mavi Gruptaki çocukların ise gözlem yapılan üç oyun tabanlı öğrenme süreçleri oturumunda öğretmenlerine toplam 163 defa cevap verirken 23 defa da etkileşim başlattıkları gözlemlenmiştir. 20 defa ise araştırmacının, ses kayıt cihazının konumundan veya öğretmen veya çocuğun cevap vermemesi sebebiyle sessizlik ya da şaşkınlık kategorisi kodlanmıştır.

Şekil 4

Mavi Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi



Fidan Öğretmen'in en sık kullandığı kategorilerden olan yönetir kategorisi genellikle oyun hazırlığı, oyun tanıtımı, oyun içinde oyun kurallarını hatırlatma, oynayacak oyuncuyu seçme, sağlık kurallarını hatırlatma, oyun materyalleri hakkında uyarı yapma, evdeki rutinler, günlük eğitim akışı ve okul dışı konularla ilgili etkileşimleri sırasında kullandığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen: Şimdi boncukları getirin masa masa getirin sonra dolabınıza koyun evinize götüreceksiniz. (yönetir)

Çocuk: Benim dolabıma sığar mı bilmiyorum. (öğrenci konuşur- cevap verir)

... (sessizlik ya da şaşkınlık)

Fidan Öğretmen oyunda kullanılan materyalleri oyun bitince çocukların teker teker dolaplarına kaldırmalarını istediğinden bu etkileşim cümlesi yönetir kategorisi olarak kodlanmıştır.

Fidan Öğretmen'in en sık kullandığı kategori olan sorular sorar kategorisini etkinlik hazırlığı, oyun anlatımı, oyuna başlama, oyunu hazırlama, oyun materyalleri, oyun hakkında duygu ve düşünce ve davranışlar, oyun, ürün hakkında bilgi, okul dışı konular ile ilgili etkileşimler sırasında kullanmıştır.

Öğretmen: Kağan Sen neler çizdin? (sorular sorar)

Öğretmen: Mindere oturalım Kağancım. (yönetir)

Çocuk: Ben de insanlar çizdim. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ne yapıyor bu insanlar? (sorular sorar)

Çocuk: Oyun oynuyorlar. Güneşi çizdim. Bulutları çizdim. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Güzel. (över ya da cesaretlendirir)

Bu etkileşimde öğretmenin Kağan'ın oyun sırasında çizdiği resim hakkında sorular sorarak etkileşim başlattığı görülmektedir. Çocuk da öğretmene çizdiği resim hakkında bilgi vermektedir. Bu sebeple Fidan Öğretmen'in ilk iki etkileşim hamlesi sorular sorar olarak kodlanmıştır.

Fidan Öğretmen'in oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde sunar kategorisine ait etkileşim hamlelerini genellikle oyunun tanıtımı, kendi yapacağı iş ve işlemler hakkında konuşma, günlük akış ve program hakkında bilgi verme, var olan durum ile ilgili kendi yorumunu katma, oyun etkinliğinden çıkarılabilecek sonucu anlatma, oyun sırasında oyun

ile ilgili bilgilendirme yapma ve var olan durumu aktarma gibi nedenler ile kullandığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen: Genel anlamda çizdikleriniz harika. Bu etkinlikte biz neyi amaçladık çocuklar? Yarım bıraktığımız işi tamamlayabiliyor muyuz ona baktık çizimleriniz... (över ya da cesaretlendirir, sunar)

Çocuk: Öğretmenim. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Hayatım tamamlayayım. (sunar)

Öğretmen: Çizimleriniz her müzik başladığında yarım kaldı. Müzik bittiğinde ise oturup tamamlamaya devam ettiniz. Buradan ne çıkmalıyız biz? Günlük hayatımızda da çocuklar yarım bıraktığınız işler olabilir. Örneğin evde dolabını düzenliyordun kıyafetini katlamaya başladın. Dinle lütfen. Kıyafetlerini katlamaya başladın ve tam işini bitirmek üzereyken annen dedi ki Ayla sofraya hazır gidip yemek için nerede yiyecekseniz artık gittiniz yemek masasına oturdunuz. Yemeğinizi yediniz daha sonra da mutfakta biraz daha vakit geçirdin ama senin yarım bıraktığın bir iş var odanda. Kıyafet katlama işi. Yemeğini yedikten sonra lütfen önce yarım bıraktığın işi tamamlamaya çalış. Git neyse o işin önce o işi bitir. (sunar)

Öğretmen: Hiçbir işinizi yarım bırakmayın tamam mı çocuklar? Tamam buradan öğrenmemiz gereken bu. Evinizde eğer bunu yapıyorsanız bu davranışa sahipseniz yarım bıraktığınız işler varsa lütfen önce tamamlayıp sonuca ulaşın. Bakın çok önemli. Bence güzel bir etkinliği beğendiniz mi etkinliği? Daha sonra yine oynayalım mı? (sunar, sorular sorar)

Çocuk: Evet. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Tamam. (duyguları kabul eder)

Oyunun bitiminden gerçekleşen bu etkileşimde öğretmenin oyunun amacının ne olduğunu açıkladığı ve günlük hayatta da bu amaca yönelik örnekler verdiği gözlemlenmiştir. Bu sebeple öğretmenin bu etkileşim aralığında sıklıkla sunar kategorisini kullandığı edinilen bulgular arasındadır.

Fidan Öğretmen över ya da cesaretlendirir kategorisini çocukların yaptıkları davranış ve ürünleri, fikirlerini, duygularını verdikleri doğru cevabı oyun sırasında yapılan doğru hareketi veya zamanında oyunu bitirmelerini övmek, çocukların etkileşimde kalmaları için ve oyunu oynamaları veya tamamlamaları için cesaret vermek için kullandığı gözlemlenmiştir.

Çocuk 1: Ben kazandım. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Bu oyunun kaybedeni yok zaten bu oyunda herkes bir şeyler öğreniyor amaç buydu yarışma bir oyun değil. (sunar)

Çocuk: Ya da önemli olan eğlenmek. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Çak Ayaz, Ayaz süpersin. (över ya da cesaretlendirir)

Burada birinci çocuğun kazandığı için sevindiği, öğretmenin de önemli olanın kazanmak değil öğrenmek olduğunu vurguladığı ikinci çocuğun da oyundaki bir diğer amacın eğlenmek olduğunu eklediği gözlemlenmiştir. Öğretmen de ikinci çocuğun bu fikrini

övecek sözel ve davranışsal etkileşimde bulunduğu görülmektedir. Bu sebeple öğretmenin son etkileşim hamlesi över ya da cesaretlendirir kategorisi olarak kodlanmıştır.

Öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır kategorisi Fidan Öğretmen tarafından çocukların dediklerini tekrarlamak, onlara kısa açıklamalar yapmak, çocukların ifadelerini genişletmek gibi sebeplerle kullandığı edinilen bulgular arasındadır.

Öğretmen: Duru sen neler çizdin? (sorular sorar)

Çocuk: Eee bu ben. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Evet. (över ya da cesaretlendirir)

Çocuk: Bu ağaç normal ağaç. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Tamam normal çevremizde gördüğümüz ağaçlardan. (öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır)

Çocuk: Evet. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Evet. (Öğrenci Fikirlerini Kabul Eder)

Çocuk: Çiçekler. Ev var. Bir tane daha çiçek yaptım. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Çiçekler havada gibi. Havada çiçek olabilir mi çizebilir miyiz? (Öğrenci Fikirlerini Kabul Eder, sorular sorar)

Çocuk: Evet. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Evet neden? (duyguları kabul eder)

Çocuk: Bu bizim hayal gücümüz. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Fidan Öğretmen bu etkileşimde çocuğun oyun sırasında yaptığı resim ile ilgili konuşurken çocuğun kelimelerini tekrarlayıp genişlettiği gözlemlenmiştir. Bu etkileşim hamleleri de öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır kategorisi olarak kodlanmıştır.

En az kullanılan kategorilerden bir olan duyguları kabul eder kategorisi Fidan Öğretmen tarafından genellikle çocukların duygusal isteklerini karşılamak, duygularını onaylamak, duygularına ortak olmak, çocukların seslenmelerine karşılık vermek, davranış ve tutumlarını onaylanmak, kabul etmek gibi etkileşimler sırasında kullanılmıştır.

Çocuk1: Öğretmenim beni alkışlamamıştınız (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Ayaz'a bir alkış gönderin (duyguları kabul eder, yönetir)

Çocuk 2: Beni de alkışlamamıştınız. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ayla' ya da bi alkış. (duyguları kabul eder, yönetir)

Bu etkileşimde daha önce oyunu tamamlayan arkadaşlarının alkışlanıp kendisinin alkışlamadığını belirten çocuğun duygusal isteği onaylanmış ve Fidan Öğretmen'in diğer çocuklardan arkadaşlarını da alkışlamalarını istediği gözlemlenmiştir. Bu sebeple bu

etkileşim hamleleri duyguları kabul eder kategorisi ile birlikte diğer çocuklara da yönerge verdiği için yönetir kategorisi olarak kodlanmıştır.

Fidan Öğretmen'in en az kullandığı etkileşim kategori olan eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır kategorisi sınıf kuralları, sınıf düzeni, oyun materyalleri, sessizlik, sınıf düzeni, oyun sırasında yapılmaması gereken davranış için uyarıda bulunmak ve yapılan yanlış davranışı ve hareketi eleştirmek için kullanmıştır.

Öğretmen: Sizin nasıl gidiyor? (sorular sorar)

Çocuklar: İyi. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Koray zorlanıyor musun? (sorular sorar)

Çocuk: Evet. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Neden zorlanıyorsun? (sorular sorar)

Çocuk: Çünkü bunu koyamıyorum yerine. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Hayatım niye üstüne koyuyorsun? Ben şişenin içine atın demiştim. Ayla öyle yaptığı için yapıyorsun farkındayım ama ben sizden şişenin içine atmanızı istedim. (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır, yönetir)

Çocuk: Tamam attım işte buraya avcuma koydum. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Hayatım oraya koyma işte avcunda dök her saydığını buraya koy tamam mı? (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır)

Çocuk: Tamam. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Bu etkileşim sırasında öğretmen tek tek masaları dolaşp çocuklara oyunun nasıl gittiği hakkında sorular sorarken bir çocuğun oyunda boncukları koyma konusunda zorlandığını belirttiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin de eleştirici bir şekilde boncukları o şekilde yanındaki arkadaşı koyduğu için koyduğunu ve bu hareketin doğru olmadığını söylediği ve doğru hareketin ne olduğunu açıkladığı edinilen bulgular arasındadır. Bu yüzden belirtilen etkileşim hamleleri eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır olarak kodlanmıştır.

Çocuklara ait olan kategorilerden biri olan öğrenci konuşur- cevap verir kategorisini çocuklar genellikle etkileşim içinde öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme, öğretmene etkileşim içinde soru sorma, var olan etkileşimin içinde kendi duygu ve düşüncesini belirtme, yaptığı veya yapacağı eylemleri belirtme, yönerge verme, kendi ürününü anlatma, kendi isteklerini belirtme, gözlemlerini aktarma, öğretmene seslenme gibi durumlarda kullandıkları gözlemlenen bulgular arasındadır.

Öğretmen: Evet Çınar sen anlat bakalım neler çizdin? (sorular sorar)

Çocuk 1: Ben dört katlı bir araba çizdim. Restoran var. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Haydi soralım dört katlı bir araba olur mu? (sorular sorar)

Çocuk 2: Hayır. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 1: Olur. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Olur. Benim hayal gücümde olur evet. (sunar)

Çocuk 1: Bir yatak odası var. Burda bir havuz var. Burda küçük bir ev var. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Arabada ev olur mu? (sorular sorar)

Çocuk 3: Hayır. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 1: Olur. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Olur bu senin hayal gücün. Evet. (sunar)

Çocuk 5: Hayal gücümüz. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 6: Bu bizim hayal gücümüz. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 1: Bir de üçgen bir çatı var işte bu kadar. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Güzel emeğine sağlık. (över ya da cesaretlendirir)

Bu etkileşimde öğretmenin çocuktan yaptığı resmi anlatmasını istediği gözlenmiştir. Çocuk da hayal gücünü kullanarak yaptığı resmi anlatmaktadır. Gerçekte olmayan öğeler içeren resim yapıp yapılmayacağı ile öğretmenin sorduğu sorulara diğer çocuklar da cevap vermişlerdir. Çocukların sıklıkla cevap verdiği bu etkileşimde çocukların her etkileşim hamlesi öğrenci konuşur- cevap verir olarak kodlanmıştır.

Çocuklar sohbet başlatma girişimlerini genellikle kendi durumlarını, düşüncelerini, gözlemlerini aktarma, materyaller hakkında bilgi verme, izin isteme, şikâyetlerini söyleme, soru sorma, istekte bulunma ve öğretmene seslenme amacıyla gerçekleştikleri bulgular arasında yer almaktadır.

Çocuk: Öğretmenim bu kâğıtlar bitti? (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Diğer masalarla değiştirebilirsin Asım. (yönetir)

Çocuk oyun sırasında tüm kâğıtlardaki işlemi yaptığını belirtmek için etkileşim başlatmıştır. Öğretmende çocuğa yapacağı işlem hakkında yönerge vermiştir. İlk etkileşimi başlatan çocuk olduğu için ilk etkileşim hamlesi öğrenci konuşmayı başlatır olarak kodlanmıştır.

Etkileşimler sırasında 16 defa öğretmenin veya çocuğun etkileşimi devam ettirme durumu veya farklı sebeplerden kaynaklanan etkileşim hamlelerinin anlaşılabilmesi durumu yaşandığı gözlemlenmiştir.

Öğretmen: Nil'den başlayalım o zaman, gel bakalım tatlım (yönetir)

Çocuk: Ben en arkaya geçeyim. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Neden? (sorular sorar)

Çocuk: Ben de. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk: Ben de en arkaya. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Topu tut. (yönetir)

Öğretmen: Neden? Sıra size gelmesin diye mi? (sorular sorar)

Çocuk: Çünkü ben onu yapamam. (öğrenci konuşur- cevap verir)

..... (sessizlik ya da şaşkınlık)

Burada etkileşim devam ederken çocuğun neden sıranın ona gelmesini istemediğini öğretmen sorduktan sonra çocuk cevap vermiş ancak öğretmen çocuğun cevabına yönelik bir etkileşim hamlesinde bulunmamıştır. Bu sebeple etkileşimdeki son satır sessizlik ya da şaşkınlık olarak kodlanmıştır.

Sarı Grup Öğretmen Çocuk Etkileşimleri

Sarı Grup Serbest Oyun Zamanında Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri

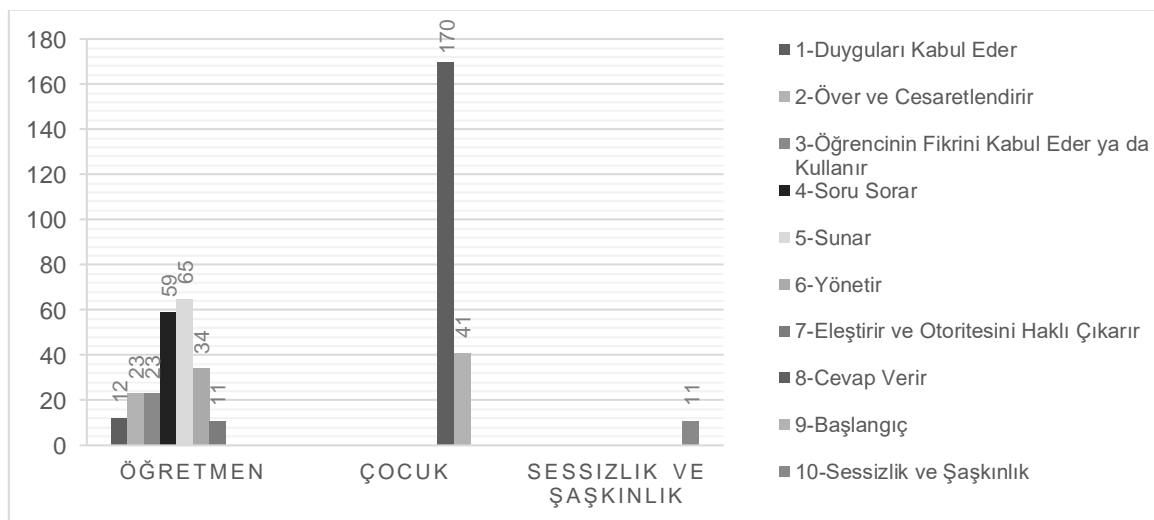
Sarı Grup serbest oyununda yapılan gözlemler 1. oturumda 56 dakika 04 saniye, 2. oturumda 40 dakika 34 saniye, 3. oturumda 44 dakika 29 saniye olmak üzere toplam 141 dakika 07 saniye sürmüştür. Serbest oyun zamanında öğretmen genellikle yüzü çocuklara dönük olarak öğretmen masasında oturmuş, günlük planında yer alan etkinlikler veya dosya hazırlama süreci ile ilgilenmiştir. Çocukların oyununa katıldığı veya çocukların öğretmenin yanına gelerek öğretmeni oyuna kattığı zamanlar da gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenin çocuklara müdahale ettiği zamanlar da sıklıkla gözlemlenmiştir. Serbest oyun zamanı süresince çocuklar seçtikleri öğrenme merkezlerinde oynayabilirken o günün oyuncak günü olması sebebiyle halıda evden getirdikleri oyuncaklar ile oynamayı daha çok tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Çocukların en çok bulunmayı tercih ettikleri öğrenme merkezinin sanat merkezi olduğu burada da en sık hamur ile oynadıkları gözlemlenmiştir.

Serbest oyun zamanında Sarı Grup'ta öğretmen-çocuk etkileşimleri FIAC ile incelendiğinde grubun öğretmeni olan Sanem Öğretmen'in en çok sunar kategorisi kullandığı gözlemlenmiştir.

Tablo 8**Sarı Grup Serbest Oyun Zamanında Öğretmen Çocuk Etkileşimleri**

Kategori Adı	1-Duyguları Kabul Eder	2-Över ya da Cesaretlendirir	3-Öğrenci Fikirlerini Kabul Eder ya da Kullanır	4-Soru Sorar	5-Sunar	6-Yönetir	7-Eleştirir ya da Otoritesini Haklı Çıkarır	8-Cevap Verir	9-Başlatır	10- Sessizlik ya da Şaşkınlık
Kategori Frekansı	12	23	23	59	65	34	11	170	41	11

Bunu sırasıyla sorular sorar, yönetir, öğrenci fikirlerini kabul eder, över ya da cesaretlendirir, eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır kategorileri takip etmektedir. Sanem öğretmen çocuklar ile etkileşiminde ise en az duyguları kabul eder kategorisini kullanmıştır. Sarı Gruptaki çocuklar serbest oyun zamanında 42 kere etkileşim öğrenci konuşmayı başlatırken var olan etkileşimlere ise 170 defa katılımı göstermişlerdir. Sarı Grupta serbest oyun zamanında 12 defa sessizlik ya da şaşkınlık olarak kodlanan etkileşimin kesilmesi veya sekteye uğraması durumu yaşanmıştır.

Şekil 5**Sarı Grup Serbest Oyun Zamanı Öğretmen-Çocuk Etkileşimi Grafiği**

Sarı Grup'un öğretmeni olan Sanem Öğretmen'in serbest oyun zamanlarında en sık kullandığı kategorilerden biri olan sunar kategorisini genellikle çocuklara kendisinin yapacağı bir eylem hakkında, planlanan akış hakkında, materyaller hakkında genel nezaket kuralları hakkında, öğretmenin kendi yaptığı veya yapacağı eylemler hakkında bilgilendirme, sınıftaki bir çocuğun davranışını diğer çocuğa aktarma, tatil ile ilgili sınıf materyali ile ilgili açıklama, etkinlikler ve olaylar hakkında kendi yorumunu düşüncesini belirtme, sınıf rutinleri hakkında bilgilendirme, olabilecek tehlikeli durumlardan bahsetme gibi sebeplerle kullanmıştır.

Öğretmen: Evet çocuklar oyun saatimiz birazdan sona erecek. (sunar)

Öğretmen: Yavaş yavaş hazırlanma hazırlanmanızı tamamlayınız. (yönetir)

Çocuk: Neden? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Oyun saatimiz bitiyor. (sunar)

Çocuk: öğretmenim saat kaç, saat kaç? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: saatiniz kaç hemen bakıyorum saat 10:30. (sunar)

Öğretmen bu etkileşimde oyun saatinin bittiğini ve saatin kaç olduğunu belirtirken sunar kategorisini kullanmıştır. Bu sebeple öğretmenin etkileşimdeki birçok etkileşim hamlesi sunar olarak kodlanmıştır.

Sanem Öğretmen'in etkileşimleri sırasında en sık kullandığı FIAC kategorilerinden bir diğeri olan sorular sorar kategorisini ise Sanem Öğretmen genellikle genel rutinleri ve sınıf kurallarını çocukların ağızından duymak, önceki öğrendiklerini çocuklara hatırlatma, çocuğun fikir, yorum ve isteklerini sorma, yapılan eylemi ve kimin yaptığını sorma, çocuğun yaptığı ürünü anlatması, çocuğun sağlık durumunu öğrenmek, anlattığı şeylerin çocuklar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme gibi durumlarda kullanmıştır.

Çocuk: Öğretmenim ben bir şey yaptım. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Ne yaptın ne o? (sorular sorar)

Çocuk: Robot. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Robot evet. Bu robot nasıl konuşuyor? (öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır, sorular sorar)

Çocuk: Böyle düğmeye basınca. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Düğmeye basıyoruz. Evet sonra ne yapıyor? (öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır, sorular sorar)

Çocuk: Etrafı temizliyor. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Hııımm. (över ya da cesaretlendirir)

Bu etkileşimde Sanem Öğretmen çocuğun başlattığı etkileşimde çocuğun oyuncak parçalarını kullanarak yaptığı ürünü ve ne işe yaradığını anlatmasına yönelik sorular sorduğu için bu hamleler sorular sorar kategorisi olarak kodlanmıştır.

Sanem Öğretmen'in sıklıkla kullandığı bir diğer etkileşim kategorisi olan yönetir kategorisini sınıf yönetimi, sınıf düzeni, kuralları ve rutinleri, istenilen davranışı belirtme ve o davranışa yönlendirme, sağlık ve hastalık durumları hakkında, oyuncak paylaşımı, yaşam becerileri anlatma ve çocuklar arası çatışma durumlarında kullanmıştır.

Öğretmen: Eyüp bagajındakilere bakabilir miyim? Evet, onları koyalım çünkü arkadaşınız onları kullanıyor. (sorular sorar, yönetir)

Çocuk: Bu taş ağır olabilir kamyonete. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Evet taşlarla bir şey yapıyor bence onları oraya koy. (yönetir)

Çocuk: Taşları boyayalım. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Boyayalım iyi fikir. (öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır)

Bu etkileşimde öğretmen arkadaşının kullandığı taşları alıp kamyonaya koyan öğrenciye taşları geri yerine koymasını sebebini de açıklayarak iki defa üst üste belirttiği için bu etkileşim hamleleri yönetir olarak kodlanmıştır.

Öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır kategorisini Sanem Öğretmen genellikle çocukların kullandığı kelimeleri yineleme, çocukların yorum ve fikirlerini kabul etme, onaylama, çocukların kullandığı cümleleri daha anlaşılır veya farklı yeni kelimeler kullanarak ifade etme ve çocuğun kapalı uçlu sorularına cevap verme amacıyla kullanmıştır.

Öğretmen: Evet çim makinası öyle hızlı hızlı sürülmez ama böyle tam sıralı sıralı sürün ki çimler kalmasın arada biçilmeyen. (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır, yönetir)

Çocuk 1: Bizi çarpar. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Hı yani dikkatli olun sonuçta elektrikle çalışıyor bak o. (sunar)

Çocuk 1: Bu çimenleri napıyoruz öğretmenim sonra? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 2: Torbalara dolduruyoruz. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Evet torbalara dolduruyoruz. (öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır)

Çocuk 1: Sonra? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Sen söyle Sonra ne yapalım? (sorular sorar)

Çocuk 1: Sonra da Çöpe atalım. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Çöpe atalım. Başka bir fikriniz yok mu? (öğrenci Fikirlerini kabul eder ya da kullanır, sorular sorar)

Çocuk 3: Hayır yiyelim. Yersek de olur. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Çimenleri biz mi yiyelim? (sorular sorar)

Çocuk 4: Hayır inekler. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Mantıklı evet inekler yiyebilir. (öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır)

Çocuk 4: İneklere verelim. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Evet çöpe atmayalım ineklere verelim bence de. (öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır)

Bu etkileşimde öğretmen ile çocuklar arasında bir beyin fırtınası geçtiği söylenebilir. Öğretmen çocuklara sorular sormuş ve farklı birçok etkileşim hamlesinde çocukların cevabını tekrarlamış veya çocukların cevaplarını onaylayıcı kelimeler söylemiştir. Bu sebeple etkileşimde belirtilen cümleler öğrencilerin fikrini kabul eder ya da kullanır kategorisi olarak kodlanmıştır.

Över ya da cesaretlendirir kategorisini Sanem Öğretmen çocuğun davranışını, fikrini, yorumunu ve yaptığı bir ürünü överken veya çocuğu yapacağı sorumluluğa ve etkinliğe teşvik etme amacıyla kullanmıştır.

Çocuk: Öğretmenim ben böyle bir şey yaptım. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Çok güzel bir araba olmuş ama. (över ya da cesaretlendirir)

Çocuk: Araba değil çim biçme makinesi bu. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Çim biçme makinesi o da güzel. (över ya da cesaretlendirir)

Yukarıdaki etkileşimde çocuk öğretmene oyuncaktan yaptığı ürünü gösterir. Öğretmen beğendiğini ifade ederek çocuğu över. Çocuk bunun araba olmadığı belirterek çim makinesi olduğunu söyler. Öğretmen çim makinesini de beğendiğini ifade ederek çocuğu över. Bu sebeple bu etkileşimdeki Sanem Öğretmen'in etkileşim hamleleri över ya da cesaretlendirir olarak kodlanmıştır.

Sanem Öğretmen'in en az kullandığı etkileşim kategorilerinden biri olan duyguları kabul eder kategorisine ait etkileşimler genellikle çocuğun endişesini giderme, onunla empati kurma, isteklerini, davranışını onaylama, çocuk seslendiğinde cevap verme, çocuğa teşekkür etme gibi durumlarda kullanmıştır.

Çocuk: Öğretmenim Ayda yalnız kaldı. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Ben şimdi hallederim onu merak etme. (duyguları kabul eder)

Bu etkileşimde çocuk öğrenme merkezinde tek başına oynayan arkadaşı için endişelenmiş ve durumu öğretmenine bildirmiştir. Öğretmene de durumu düzelineceğini

çocuğa ileterek endişelenmemesini söylemiştir. Bu sebeple bu etkileşim duyguları kabul eder olarak kodlanmıştır.

Sanem Öğretmen'in en az kullandığı etkileşim kategorisi olan eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır kategorisini ise Sanem Öğretmen istenmeyen davranışı eleştirme, istenmeyen davranışı istenilen davranışa döndürmek için uyarı, istenmeyen davranışı yapan çocuğun dikkatini çekmek için yüksek bir şekilde seslenme gibi sebeplerle kullanmıştır.

Çocuk: Sarı tekerlek lazım bana, Çim biçiyoom Çim biçiyom

Öğretmen: Evet çim biçerken biraz daha sakince konuşabilirsin Eyüp. (yöne tir)

Çocuk: Çim biçme makinesi... (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Eyüp duymadın sanırım dediğimi!

Çocuk: Duydum. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Bu etkileşimde öğretmen çocuktan yüksek sesle konuştuğu için sessiz olmasını istemiş, çocuk yüksek sesle bağırırmaya devam ettiği için eleştirir bir biçimde uyarısını tekrarlamış olduğu için bu etkileşimde öğretmenin son hamlesi eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır olarak kodlanmıştır.

FIAC'ta çocukların etkileşim hamlelerine ait iki kategori vardır. Bunlardan biri olan öğrenci konuşur- cevap verir kategorisini çocuklar 170 defa kullanmıştır. Çocuklar öğrenci konuşur-cevap verir kategorisini genellikle öğretmenlerinin sordukları sorulara cevap vererek kendi duygu düşünce, yorum ve bilgilerini paylaşırken kullandıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenin sorduğu sorulara tek kelimelik hıhı, tamam, evet olur, gibi cevaplar vererek öğretmeni onaylamış ve kabul etmişlerdir. Ayrıca çocuklar etkileşim içinde kendi duygu düşünce ve fikirlerini paylaşmak, yaptıkları veya yapacakları eylemleri bildirip yaptıkları ürünleri anlatmak, öğretmene isteklerini belirtmek gibi nedenlerle kullanarak var olan etkileşimlere katkı sağlamışlardır.

Çocuk 1: Öğretmenim sizin için yemek yaptım. (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Benim için ne yaptın? (sorular sorar)

Çocuk 1: Yemek yaptım. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Aaaa davetli miyiz? (sorular sorar)

Çocuk 1: Evet. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Geliyorum o zaman hemen. (sunar)

Çocuk 1: Tamam. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Meryem evet bir eve ilk defa gidiyorsan küçük de olsa bir hediye götürmek gerekiyormuş ben de size evinize bir süs getirdim. Evet aaa yemeğimiz de hazır. Oturabilir miyim oturalım. (sunar, sorular sorar)

Çocuk 1: evet (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Oturalım (yönetir)

Çocuk 1: Kek yaptım. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ooo çok güzel. Çok lezzetli olmuş kim yaptı? (sorular sorar)

Çocuk 1: Ben yaptım. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Vaov süper. (över ya da cesaretlendirir)

Çocuk 2: Öğretmenim tatlı mı yiyorsunuz? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Evet davet ettiler. (sunar)

Çocuk 2: Bu bir oyuncak. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 1: Olabilir. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Evet bu da bir oyun zaten. Çok lezzetli olmuş kızlar çok beğendim. Bir su alabilir miyim? (sunar, över ve cesaretlendirir, sorular sorar)

Çocuk 3: Öğretmenim bu kalmış. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Sende kalsın (öğrenci fikrini kabul eder ya da kullanır)

Çocuk 1: Buyurun. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Teşekkür ederim. (över ve cesaretlendirir)

Öğretmen: Sende kalsın. Evet. Teşekkür ederim. Kırdın berke kırdın. (över ve cesaretlendirir, sunar)

Çocuk 1: Öğretmenim bunlar benim. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Karışmasın ama sonra tamam mı? (sorular sorar)

Çocuk 2: Bu ne şimdi öğretmenim? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Bu dekoratif bir süs. Tamam mı? Evlerine hediye olarak getirdim. Masanın ortasına koydular böyle tamam mı? Dokunmayın. (sunar, sorular sorar)

Çocuk 2: Ama neden? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Süs masanın ortasına. (sunar)

Çocuk 2: Evleri neresi? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Burası. Sizin eviniz burası ya. Size getirdim. (sunar)

Çocuk 1: Kola? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ben kola içmiyorum ama ben kola içmem. (sunar)

Çocuk 4: Ben içiyorum (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 2: O meyve suyu (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 5: Süt süt. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 2: Ben de çok sevmiyorum. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ama mümkünse ayran alabilirim. (sunar)

Çocuk 6: Ayran o. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Çok güzelmüş ya bol köpüklü ayran. Evet kızlar teşekkür ederim ellerinize sağlık. Evet Berkcim sen de yemek ister misin?

Öğretmen: Çok lezzetli olmuş. Evet Berke de istiyor. Çok hoşuna gidemiş. Şunları ben alayım ama olur mu? Çok tehlikeli. Görüşürüz. (över ve cesaretlendirir, Öğrenci fikrini kabul eder ya da kullanır, sorular sorar)

Çocuk 1: bu? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: O sizin evinize hediye.

Yukarıdaki öğretmen ile çocuklar arasında geçen etkileşimde çocuklar öğretmenlerini hazırladıkları yemekleri sunmak için davet etmişler, öğretmen de kendi masasından kalkıp çocukların olduğu masaya gidip oturmuştur. Çocukların oyununa misafir olarak katılmıştır. Çocukların yaptıkları yemekleri yeme taklidi yapmış, giderken de bir hediye götürmüştür. Çocuklar bu etkileşimde hem yaptıkları ürün hakkında bilgi vermiş hem öğretmene soru sormuş hem de fikirlerini belirtmişlerdir. Bu etkileşimde çocukların ilk hamle dışında etkileşim hamleleri öğrenci konuşur-cevap verir olarak kodlanmıştır.

FIAC'ta çocukların etkileşimine ait olan bir diğer kategori olan öğrenci konuşmayı başlatır kategorisi ise 41 kez kullanılmıştır. Bu kategoriyi çocuklar genellikle öğretmeni yaptıkları veya yapacakları eylemler hakkında bilgilendirmek, öğretmenden izin istemek, öğretmene seslenmek, kendisinin veya başka bir arkadaşının durumunu anlatmak veya arkadaşını şikâyet etmek, isteklerini iletmek, fikir düşünce yorum veya gözlemlerini aktarmak için kullanmışlardır. Ayrıca öğretmene neler olacağı, öğretmenin ne yaptığı ile ilgili ya da öğretmenden izin isteme, bilgi alma gibi sebeplerle sorular sorarak da etkileşim başlatmışlardır.

Çocuk: (Elindeki figür oyuncağı gösterir.) Öğretmenim Öğretmenim Bu bir dinazor mu suyun altında yaşayan? (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Ya bu balık türü. (sunar)

Çocuk: Dinazor balık türü. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Olur mu ya? (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır)

Çocuk: Bazı tehlikeli hayvanlar gibi suyun içinde yaşar. (öğrenci konuşur- cevap verir)

... (sessizlik ya da şaşkınlık)

Bu etkileşimde çocuk öğretmene elindeki oyuncak hayvanın adını sormuş, öğretmen de balık türü olduğunu belirtmiştir. Çocuk yeniden bunun bir dinazor olduğunu söylemiş öğretmen sadece eleştirici bir şekilde bunu reddetmiş, çocuk etkileşimi devam ettirmiş ama öğretmen etkileşime yeniden girmeyerek etkileşimi bitirmiştir. Bu etkileşimi çocuk başlattığı için etkileşimin ilk hamlesi öğrenci konuşmayı başlatır olarak kodlanmıştır.

FIAC'ın son kategorisi olan sessizlik ya da şaşkınlık kategorisi ise çocuk öğretmene seslendiği halde öğretmenin duymadığı veya farklı sebeplerle cevap vermediği zaman,

etkileşim halinde iken çocuğun veya öğretmenin etkileşim hamlesi yapmaması sebebiyle kesilmesi gibi durumlar sessizlik ya da şaşkınlık olarak adlandırılmıştır.

Çocuk 1: Balık tutuyorum (öğrenci konuşmayı başlatır)

Çocuk 2: Balık mı? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Evet ama oltaya benziyor. (sunar)

Çocuk 2: Ee oltanın misinası yok. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ama biraz da hayal gücü. (sunar)

Çocuk 2: Hı? (öğrenci konuşur- cevap verir)

..... (sessizlik ya da şaşkınlık)

Çocuk etkileşimi başlatarak yaptığı eylemi bildirmiş diğer çocuk ise durumu anlamlandıramayıp soru sormuştur. Öğretmen bunun hayal gücü olduğunu belirtmiş, çocuk ise yeniden anlayamadığını ifade eden 'Hı?' sözcüğünü kullanmıştır. Ancak öğretmen çocuğu duymadığı için veya etkileşimi burada kesmek istediği için cevap vermemiş çocuğun sorusu cevaplanmadan bu etkileşim bitmiştir. Bu sebeple bu etkileşimin sonu sessizlik ya da şaşkınlık olarak adlandırılmıştır.

Sarı Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi

Sarı Grup toplam üç oturum olmak üzere oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde gözlemlenmiştir. Bu gözlemler 1. oturum 15 dakika 29 saniye 2. oturum 27 dakika 11 saniye 3. oturum 58 dakika 45 saniye olmak üzere toplam 101 dakika 25 saniye sürmüştür. Araştırmacı tarafından öğretmene oyun tabanlı öğrenme süreçleri türleri ile ilgili bilgilendirme yapılmış olsa da öğretmen bu zamanlarda kurallı oyun oynatmayı daha çok tercih etmiştir. İlk oturumda çocuklar belirlenen parkurda iki kişilik gruplar halinde önce karteladaki renklere uygun bir şekilde çubuğa materyalleri yerleştirip ardından hulahopların içinden çift ayak zıplayarak karşı masaya geçerek masada 1'den 4'e kadar olan sayıları küçükten büyüğe doğru doğru sıralama oyunu oynamışlardır. Oyunu en hızlı tamamlayan 1. olarak alkışlanmıştır. 2. oturumda ise çocuklar gruplara ayrılıp her gruba lego, şişe kapağı, materyaller verilmiş ve bu materyaller ile kartonda olan rakamı oluşturmaya çalışmışlardır. Herkes oluşturduktan sonra sırayla her çocuk kartondaki rakamını söylemiş ve yaptığı rakamı göstermiştir. 3. oturumda ise çoraplar kullanılarak çeşitli (karşı tarafın

elinden çorap kapma, ipe çorap asma, çorap eşleyip katlama ve çorap dansı gibi) oyunlar oynanmıştır.

Oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde Sarı Grup'un öğretmen-çocuk etkileşimleri FIAC'a göre analiz edildiğinde; Sanem Öğretmen en çok yönetir kategorisine ait etkileşim hamlelerini kullanmıştır. Bunu sırasıyla sorular sorar, sunar, öğrenci fikrini kabul eder ya da kullanır, eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır, över ya da cesaretlendirir ve son olarak duyguları kabul eder kategorileri izlemektedir.

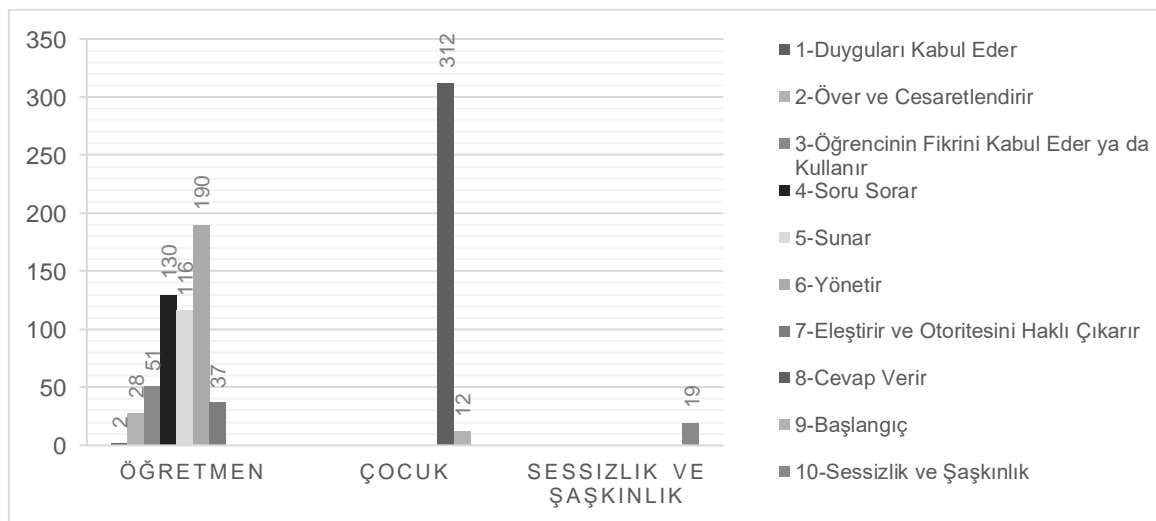
Tablo 9

Sarı Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi

Kategori Adı	1-Duyguları Kabul Eder	2-Över ya da Cesaretlendirir	3-Öğrenci Fikrini Kabul Eder ya da Kullanır	4-Soru Sorar	5-Sunar	6-Yönetir	7-Eleştirir ya da Otoritesini Haklı Çıkarır	8-Cevap Verir	9-Başlatır	10- Sessizlik ya da Şaşkınlık
Kategori Frekansı	2	28	51	130	116	190	37	312	12	19

Şekil 6

Sarı Grup Oyun Tabanlı Öğrenme Süreçlerinde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi



Sanem Öğretmen en sık kullandığı yönetir kategorisini genellikle oyunların başlangıcında oyunu tanıtırken, oyun sırasında çocukları yönlendirirken, sınıf yönetimi ve düzeni ile ilgili durumlarda, sağlık, özbakım gibi konularda kullanmıştır.

Öğretmen: Evet şimdi çorapları ortaya getirelim tekrar. (yönetir)

Çocuk 1: Çorap dansı. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 2: Benim çorabım (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk 3: benim çorabım pembe (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Evet ortaya dök çorapları. (yönetir)

Öğretmen: Evet haydi bakalım sandalyeye otur. (yönetir)

Öğretmen: tekrar, çoraplar ortada kalsın mandalları toplayın. (yönetir)

Öğretmen: Teşekkür ederim oğlum. (över ya da cesaretlendirir)

Bu etkileşimde öğretmen çocuklara oyun içinde neler yapmaları gerektiğini söyleyerek yönergeler vermiştir. Bu sebeple yukarıdaki etkileşim hamlelerinin çoğu yönetir olarak kodlanmıştır.

Sanem Öğretmen'in en sık kullandığı ikinci kategori olan sorular sorar kategorisini çoğunlukla oyun sürecinde oyundaki amaca yönelik sorular, oyuncu belirlemeye, oyun sırasında çocuğu doğru cevaba yönlendirmeye, çocukların dikkatini çekmeye, "hazır mıyız? tamam mı? " gibi kapalı uçlu sorular ile onaylanmaya, sınıf düzenini sağlamaya önceki öğrendiklerini hatırlatmaya, oyundaki kavramlara ve çocukların düşüncelerini öğrenmeye yönelik sorular sorarken kullanmıştır.

Öğretmen: Hangisi eksik? (sorular sorar)

Çocuk: 5. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: hayır bir daha bak bakalım. Birden dörde kadar beşi sayma. Say, bu kaç? 3 burda. Bu kaç? (yönetir, sorular sorar)

Çocuk: 3, 4. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Hangisi eksik? (sorular sorar)

Çocuk: 5. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Beşi sayma. +1... Bak 1, 3,4 var hangisi yok? +Buradakine say bakayım. 1...,1'den sonra ne geliyordu? (yönetir, sunar, sorular sorar)

Çocuk: 2 (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: İki yok bak. Anladın mı? (sunar, sorular sorar)

Çocuk: hıhı. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Bu etkileşim sırasında çocuklar parkurdan geçip masada duran 1'den 4'e kadar olan sayılardaki eksik sayıyı bulmaya çalışırlar. Öğretmen eksik olan sayıyı bulmakta güçlük

çeken çocuğun doğru sayıyı bulması için sorular sorar. Burada öğretmenin soru sorduğu kısımlar sorular sorar olarak kodlanmıştır.

Sanem Öğretmen'in en sık kullandığı kategorilerden biri olan sunar kategorisini ise oyun kurallarını açıklama, kurallar ile ilgili kendi düşüncelerini belirtme, oyun tanıtımı, oyun ile ilgili kendi düşüncesini belirtme, kendi yaptığı veya yapacağı eylemi bildirme, kendi düşünce ve yorumunu aktarma, oyunların genel amacını aktarma gibi durumlarda kullanmıştır.

Öğretmen: Şimdi şöyle yapalım ilk kartelayı oraya koyuyorum. (sunar)

Çocuk: Öğretmenim bunlar ne? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: O renklere göre örümcekleri sıralıyoruz. (sunar)

Çocuk: Hı onlara göre. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Evet şunları da koyalım, şunları alalım bir sonraki gruba ait olsun. (sunar)

Bu etkileşimde öğretmen çocuklara kendi yaptığı eylemleri bildirmiş, oyunda ne yapılacağını açıklamış ve kendi yaptığı eylemi ve neden öyle yaptığını açıklamıştır. Bu sebeple bu diyalogdaki Sanem Öğretmen'in tüm etkileşim hamleleri sunar olarak kodlanmıştır.

Sanem Öğretmen'in kullandığı bir sonraki kategori ise öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır kategorisini Sanem Öğretmen genellikle onaylama amacıyla çocukların söylediklerini tekrar etme, sorulara kısa cevaplar verme, çocuğun fikir ve düşüncelerini onaylama, çocuğun isteklerini kabul etme gibi amaçlarla kullanmıştır.

Öğretmen: Siz geceleyin uyumadan önce ne yaparsınız? (sorular sorar)

Çocuk 1: Diş fırçalarım. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Diş fırçalarsın çok güzel. (öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır, över ya da cesaretlendirir)

Öğretmen: Evet Can ne yaparsın başka? (sorular sorar)

Çocuk 2: Süt içerim. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Süt içersin çok güzel. Mavi? (öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır, över ya da cesaretlendirir, sorular sorar)

Çocuk 3: Yatarım erkenden. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Yatarsın erkenden oh oh süper. (öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır, över ya da cesaretlendirir)

Öğretmen: Uzay ay pardon Baki? Ne yaparsın Bakicim başka? (sorular sorar)

Çocuk 4: Lıkır lıkır süt içerim. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Lıkır lıkır süt içersin. (öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır)

Öğretmen: Evet başka Yarkın? (sorular sorar)

Çocuk 5: Dişlerimi fırçalarım. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Dişlerini fırçalarsın. O da güzel. (öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır)

Öğretmen: Uzun? (sorular sorar)

Çocuk 6: Dişlerimi fırçalarım. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Tamam evet. (öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır)

...

Bu etkileşimde Sanem Öğretmen çorap oyununa başlarken öğrendikleri gece gündüz kavramı üzerinden geçiş yaparak çocukların gece yatarken çoraplarımız giyeriz veya çıkarırız demelerini sağlamak için sorular sormuştur. Çocukların cevabını onaylama amacıyla tekrar ettiği kısımlar öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır olarak kodlanmıştır.

Sanem Öğretmen'in en az kullandığı kategorilerden biri olan eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır kategorisini genellikle sessizliği sağlama, etkinlik hazırlığını yaparken uyarı, çocukların kullandığı cümleleri eleştirme, çocuğun talep ve düşüncelerini reddetme, yapılmasını istemediği hareketlerle ilgili uyarılar yapma amaçlı kullanmıştır.

Çocuk: Kazandım! (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: Hiç öyle şey söylemiyoruz. (eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır)

Burada çocuk oyunu ilk tamamladığı için kazandım diye sevinçle bağırmıştır. Öğretmen de en başta oyunu kazanan kaybeden yok demesine rağmen çocuk kazandığını söyleyince çocuğa bu davranışının istenen bir davranış olmadığı için uyarısında bulunmuştur. Bu sebeple öğretmenin etkileşimi eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır olarak kodlanmıştır.

Sanem Öğretmen'in en az kullandığı kategorilerden biri olan över ya da cesaretlendirir kategorisini Sanem Öğretmen yapılan doğru davranış veya eylem için çocuğu övme, arkadaşlarının alkışlamasını isteyerek onurlandırma, yapılacak eylem için cesaretlendirme, hoşuna giden ifadeleri övme gibi sebeplerle kullanmıştır.

Öğretmen: Evet Yarkın gel oğlum. Yarkın çubuklarla çalışmış. Hangi rakamı yaptığını söyle. (sunar, yönetir)

Çocuk 1: 4.(öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: evet bakın dördüne (yönetir)

Çocuk 2: Dörde benziyor.

Öğretmen: Evet benziyor bence de. O zaman bir teşekkür ediyoruz. (öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır, över ya da cesaretlendirir)

Bu etkileşimde çocuk çubuklardan oluşturduğu dört rakamını öğretmen ve arkadaşlarına gösterir. Çocuklar hangi rakam olduğunu tahmin ederler. Öğretmen de Yarkın'a çubukları doğru yerleştirdiği için teşekkür ederek onurlandırır. Bu sebeple öğretmenin son cümlesi över ya da cesaretlendirir olarak kodlanmıştır.

En az kullanılan kategori olan duyguları kabul eder kategorisi bir defa çocuğun isteğini tanımlama amacıyla bir kere de çocuğun duygularını tanımlama amacıyla kullanılmıştır.

Çocuklar: Yarkın Yarkın (Çocuklar tek bir arkadaşının ismini tezahürat eder)

Öğretmen: Evet bakın desteklemek güzel bir şeydir ama diğer arkadaşınızın üzülebileceğini de düşünün. Hazır mıyız? (duyguları kabul eder, sorular sorar)

Çocuklar: Evet (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuklar: Uras, Yağız (Oyun başlayınca 2 oynayan çocuğun ismini de söylerler)

Bu etkileşimde öğretmen oyun sırasında rakip olan çocuklardan sadece birinin ismi söylenerek tezahürat edildiğini fark eder ve ismi söylenmeyen çocuğun kendini kötü hissedebileceğini tahmin ederek çocuklara bu durumu aktarır. Çocuklar da sonraki tezahüratta diğer arkadaşının ismini de söyler. Öğretmen burada ismi söylenmeyen çocuğun duygusunu tahmin ettiği için bu etkileşim duyguları kabul eder olarak kodlanmıştır.

Etkileşimler çocuklar açısından incelendiğinde ise çocuklar 13 defa etkileşim öğrenci konuşmayı başlatırken 312 defa var olan etkileşimlere katılmışlardır. Çocukların başlattığı etkileşimler genellikle izin isteme, kendi durumunu veya arkadaşının durumunu paylaşma, merak edilen durum ile ilgili soru sorma, kendi yorumunu belirtme, öğretmene seslenme gibi sebeplerle başlamıştır.

Çocuk: Öğretmenim kim kazandı? (öğrenci konuşmayı başlatır)

Öğretmen: İki de doğru yaptı yanlış yapan yok. Keyif almaya, tadını çıkarmaya bakın. (sunar, yönetir)

Bu etkileşimde çocuk oyunu kimin kazandığını merak edip sorarak öğretmen ile etkileşimini başlatmıştır. Etkileşimi çocuk başlattığı için bu cümle öğrenci konuşmayı başlatır olarak kodlanmıştır.

Çocuklar öğretmenin veya arkadaşlarının başlattığı etkileşimlere de 312 defa cevap vererek katılmışlardır. Çocuklar öğrenci konuşur-cevap verir kategorisini genellikle

öğretmenlerinin sorduğu onay sorularına 'hıhı', 'evet', 'tamam', 'olur' gibi cevaplar verirken veya oyun ile ilgili kavramları tanıma bilme sorularını cevaplarırken, arkadaşını şikâyet ederken, kendi fikir, yorum ve durumunu öğretmen veya arkadaşları ile paylaşırken, tezahürat ederken, arkadaşlarına yönerge verirken kullanmışlardır.

Öğretmen: evet, dün küçük oyuncaklarla bir oyun oynamıştık bir yerde hatırlıyor musunuz? (sorular sorar)

Çocuk: Aa sayılarla ilgili (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk: Evet (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk: Sayılarla ilgiliydi evet. (öğrenci konuşur- cevap verir)

Çocuk: Öğretmenim biz Pazarcılık mı oynayacağız? (öğrenci konuşur- cevap verir)

Öğretmen: Ne pazarcılığı Allah aşkına Yerli Malı bitti bitti. (öğrenci konuşur- cevap verir)

... (sessizlik ya da şaşkınlık)

Etkileşime katılan çocuklar öğretmenin sorduğu soruya cevap vermek için etkileşime geçmişlerdir. Bununla birlikte bir çocuk daha önceki hafta yapılan Yerli Malı Haftası ile ilgili drama etkinliğini hatırlamış, onu mu oynayacaklarını sormuştur. Çocukların etkileşim içindeki durumları öğrenci konuşur-cevap verir olarak kodlanmıştır.

Etkileşimin öğretmen veya çocuktan kaynaklanan sebeple durakladığı, kesildiği veya araştırmacı tarafından anlaşılmadığı anlar sessizlik ya da şaşkınlık olarak kodlanmıştır. Sessizlik ya da şaşkınlık kategorisi toplam 19 kere gözlemlenmiştir.

Çocuk1: Öğretmenimm!

... (sessizlik ya da şaşkınlık)

Öğretmen: Hadi açın hızlıca şunun içine.

Çocuk 2: Ay çorap pis kokuyor.

Çocuk 3: Biz uçak takımımız.

... (sessizlik ya da şaşkınlık)

Bu etkileşimde çocuk öğretmene seslenmiş ancak öğretmen çocuğa herhangi bir cevap vermemiştir. Devam eden hamlelerde öğretmen bir yönerge vermiş, çocuklar da farklı cümleler kurmuş olsalar da öğretmen bu hamlelere cevap vermemiştir. Bu nedenle bu sessizlik durumu sessizlik ya da şaşkınlık olarak kodlanmıştır.

Sırasıyla Kırmızı Gruba, Mavi Gruba ve Sarı Gruba ait serbest oyun zamanı ve oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde gözlemlenen öğretmen-çocuk etkileşimlerine ait bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Kırmızı Gruptaki serbest oyun zamanındaki öğretmen-çocuk etkileşimleri toplam 195 dakika 64 saniye gözlemlenmiştir. Gözlemler sırasında Gönül Öğretmen FIAC'ın en sık sunar, yönetir, sorular sorar kategorilerini kullanırken çocuklar bu etkileşimlerde 179 defa cevap vermiş ve 45 defa da öğretmeni ile etkileşim başlatma girişiminde bulunmuşlardır. Kırmızı Grupta serbest oyun zamanında toplam 316 defa öğretmenin etkileşim hamlesi gözlemlenirken 224 defa çocuklar etkileşim hamlesinde bulunmuşlardır. Gönül Öğretmen'in serbest oyun zamanında en az kullandığı kategoriler ise duyguları kabul eder, över ve cesaretlendirir, öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır kategorileri olmuştur. Süreç içinde 18 defa sessizlik ya da şaşkınlık gözlenmiştir.

Gönül Öğretmen'in gerçekleştirdiği oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde kurallı parkur oyunlarını daha sık tercih ettiği gözlemlenmiştir. Bu oyunlar toplamda 72 dakika 58 saniye gözlenmiştir. Gözlem süresince FIAC'a göre Gönül Öğretmen'in en sık kullandığı kategoriler yönetir, sunar ve sorular sorar olurken çocuklar 189 defa etkileşimlere öğrenci konuşur-cevap verirken 23 defa da bu etkileşimleri başlatmışlardır. Kırmızı Grupta oyun tabanlı öğrenme süreçleri sırasında Gönül Öğretmen tarafından toplam 444 etkileşim hamlesi gerçekleştirilirken çocuklar tarafından 212 etkileşim hamlesi olduğu gözlemlenmiştir. Gönül Öğretmen'in gözlemlenen oyun tabanlı öğrenme süreçleri sırasında en az kullandığı kategoriler ise duyguları kabul eder, öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır, över ve cesaretlendirir kategorileri olmuştur. Süreç içerisinde sessizlik ya da şaşkınlık kategorisi ise 12 defa gözlemlenmiştir.

Gönül Öğretmen'in hem serbest oyun zamanında hem de oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde en sık ve en az kullandığı FIAC'ın benzer olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çocukların oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde öğretmenle etkileşimlerinde daha çok cevap verdikleri, serbest oyun zamanında ise daha çok etkileşim başlattıkları gözlemlenmiştir.

Mavi Grup serbest oyun zamanlarında toplam 138 dakika 37 saniye gözlemlenmiştir. Bu süre içinde Fidan Öğretmen'in en sık kullandığı ilk üç FIAC kategorisi sırayla sorular sorar, sunar, yönetir olurken en az kullandığı üç kategori ise över ya da cesaretlendirir,

duyguları kabul eder ve öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır kategorisi olmuştur. Çocuklar öğretmenle olan etkileşimlerde 132 defa öğrenci konuşur-cevap verirken öğretmenleri ile toplam 57 defa etkileşim başlatmışlardır. Bu etkileşimlerde 26 defa sessizlik ya da şaşkınlık gözlemlenmiştir. Serbest oyun süresince öğretmen tarafından toplam 203 etkileşim hamlesi gerçekleştirildiği gözlemlenirken 189 defa çocuklar tarafından etkileşim hamleleri gerçekleştirilmiştir.

Mavi Grup oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde toplam 70 dakika 44 saniye gözlemlenmiştir. Bu süreç içinde oyun tabanlı öğrenme süreçlerindeki öğretmen-çocuk etkileşimleri incelendiğinde ise Fidan Öğretmen FIAC kategorilerinden en sık yönetir, sorular sorar ve sunar kategorilerini kullanırken en az eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır, duyguları kabul eder ve över ya da cesaretlendirir kategorilerini kullandığı gözlemlenmiştir. Gözlemlenen süreç boyunca çocuklar 168 defa bu etkileşimlerde öğrenci konuşur-cevap verirken 22 defa bu etkileşimleri başlattıkları gözlemlenen bulgular arasındadır. Oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde Fidan Öğretmen toplam 281 defa etkileşim kategorilerine ait etkileşimler gerçekleştirirken çocuklar 190 defa etkileşim hamlesinde bulunmuşlardır. 12 defa da gözlemler sürecindeki etkileşimlerde sessizlik ya da şaşkınlık durumu yaşandığı gözlemlenmiştir.

Fidan Öğretmen'in en sık kullandığı üç kategorinin her iki uygulama sürecinde de benzerlik gösterdiği bulgular arasında yer almaktadır. En az kullandığı kategorilerden duyguları kabul eder ve öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır ile över ve cesaretlendirir kategorilerinde ise farklılaşma görülmektedir. Fidan Öğretmen serbest oyun süresince en az över ve cesaretlendirir kategorisini kullanırken oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde en az eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır kategorisini kullanmıştır. Çocuklar oyun tabanlı öğrenme süreçlerine göre serbest oyun zamanında daha az etkileşimde bulunurken; oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde serbest oyun zamanına göre daha sık öğretmenle etkileşim başlatma girişiminde bulunmuşlardır. Sessizlik ya da şaşkınlık kategorisi ise serbest oyun zamanında daha çok gözlemlenmiştir.

Sarı Grup serbest oyun zamanında toplam 141 dakika 07 saniye gözlemlenmiştir. Sanem Öğretmen serbest oyun zamanında en sık sunar, sorular sorar ve yönetir kategorilerine ait etkileşimler gerçekleştirirken en az ise eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır, duyguları kabul eder, över ya da cesaretlendirir ve öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır kategorilerine yönelik etkileşimlerde bulunmuştur. Çocuklar serbest oyun zamanında etkileşim içinde 170 defa öğrenci konuşur-cevap verirken bu etkileşimleri 41 defa başlatmışlardır. Sanem Öğretmen toplam 227 defa etkileşim hamlesinde bulunurken çocuklar toplam 211 defa etkileşim içinde olmuşlardır. Gözlemlenen süre içindeki etkileşimlerde 11 defa sessizlik ya da şaşkınlık durumu gerçekleşmiştir.

Sarı Grup oyun tabanlı öğrenme sürecinde toplam 101 dakika 25 saniye gözlemlenmiştir. Süreç içinde Sanem Öğretmen en çok yönetir, sorular sorar ve sunar kategorilerine ait etkileşimlerde bulunurken en az ise duyguları kabul eder, över ve cesaretlendirir ve eleştirir ya da otoritesini haklı çıkarır kategorilerine uygun etkileşimler gerçekleştirmiştir. Öğretmenin oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde çocuklar etkileşimlere 312 defa öğrenci konuşur-cevap verirken 12 defa etkileşim başlatmışlardır. Sanem Öğretmen oturmelerde toplam 556 defa etkileşim hamlesinde bulunurken çocuklar 324 defa etkileşim hamlelerinde bulunmuşlardır. 19 kez ise sessizlik ya da şaşkınlık kategorisine ait durumlar gözlemlenmiştir.

Sanem Öğretmen'in hem serbest oyun zamanı etkileşimlerinde hem de oyun tabanlı öğrenme süreçlerindeki etkileşimlerinde sıklıkla kullandığı kategorilerin birbirleri ile benzerlik gösterdiği gözlemlenen bulgular arasındadır. Daha az kullandığı etkileşim kategoriler benzerlik göstermedir. Ayrıca bu kategoriler (öğrenci fikirlerini kabul eder ya da kullanır kategorisi, över ya da cesaretlendirir kategorisi) eşit sıklıkta gözlemlendiği için en az gözlemlenenler kategorilerdir. Çocuklar oyun tabanlı öğrenme süreçlerindeki etkileşimlerde daha sık öğrenci konuşur- cevap verir kategorilerini kullanırken serbest oyunda ise daha çok etkileşim başlattıkları gözlemlenmiştir. Sessizlik ve şaşkınlık kategorisinin ise oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde daha sık gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

Üç sınıfa ait öğretmen-çocuk etkileşimlerinde sunar, sorular sorar ve yönetir kategorileri öğretmenler tarafından oldukça sık kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca her üç sınıftaki serbest oyun zamanı ve oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin daha çok etkileşim hamlesinde buldukları gözlemlenmiştir.

Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla sık sık konuşmaları, zengin, duyarlı ve anlamlı konuşmalar yapmaları gerektiği alanyazın tarafından vurgulanmaktadır (NAEYC, 2009). Ancak okul öncesi bağlamları da dahil olmak üzere erken yıllarda birçok öğretmenin sıklıkla sınıf konuşmasını yönettikleri bulgusuna çeşitli araştırmalarda ulaşılmıştır (Bustamante ve ark., 2018; Howe & Abedin, 2013; Muhonen ve ark., 2020). Bununla birlikte, sınıflarda öğretmenler ve çocuklar arasındaki nitelikli etkileşim ve diyalogun nadiren gerçekleştiği ve sınıf konuşmalarına öğretmenlerin hâkim olduğu görülmüştür (Howe & Abedin 2013). Okul öncesi dönemde baskın etkileşim türü, öğretmenin soru sorduğu, çocuğun yanıtladığı ve öğretmenin yanıtın doğruluğuna ilişkin geri bildirim sağladığı kısa bir modeli izlemektedir. Bu çalışmanın bulguları da öğretmenlerin müdahalelerinin sık olması, çocukların başlattıkları etkileşimlerin kısıtlı sayıda gözlemlenmesi, sınıf içi öğrenmelerin çocuklar ile aktif bir şekilde yapılandırılmadığına işaret etmektedir.

Oyun sırasında önerilen öğretmen davranışları arasında çocuğun liderliğini takip etmek ve sohbete katılmak yer almaktadır (Girolametto ve ark., 2000). Oyun sırasında öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin çocukların olumlu deneyimler edinmelerine ve gelişim ve öğrenme süreçlerine katkı sağladığına yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır. Araştırmacılar ayrıca, yetişkinlerin çocuk oyunlarına amaçlı müdahalelerinin, sosyal, bilişsel ve dil gelişimini artıran karmaşık oyun yeteneklerinin geliştirilmesini teşvik edebileceğini, yetişkinlerin başlattığı uygunsuz etkileşimlerin ise çocuklara oyunla uyumsuz olabilecek tek, tanımlanmış bir oyun tarzı dayatabileceğini belirtmiştir (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). Cabell ve ark. (2015), öğretmenlerin etkileşim sırasında çeşitli stratejiler kullanıp kullanmadığını ve her yaklaşımın etkileşim üzerindeki olası sonuçlarını araştırmıştır. Öğretmenler etkileşim sırasında çeşitli stratejiler kullandıklarında çocuklarla sohbeti genişletmek için daha fazla fırsata sahip oldukları

bulgusuna ulaşmışlardır. Bir başka araştırmada da benzer şekilde okul öncesi sınıflarındaki etkileşimin düşük kalitede görüldüğünü, uzun ve zengin öğretmen-çocuk etkileşiminin oldukça az olduğu belirtilmiştir (Justice ve ark., 2008).

Bu çalışmanın araştırma sorularını serbest oyun zamanı ve oyun tabanlı öğrenme süreçlerindeki öğretmen çocuk etkileşimlerinin nasıl olduğu ve aralarında ne tür bir etkileşimin olduğu oluşturmaktadır. Öğretmen-çocuk etkileşimi FIAC (Flanders, 1970) ile incelendiğinde her üç öğretmenin de sıralamasının kendi içlerinde değişiklik göstermesi ile birlikte, en çok kullandıkları üç etkileşim kategorisinin sunar, yönetir ve sorular sorar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışma kapsamında gerçekteşirilen gözlemlerde de zengin iletişimin olmadığı, çocukların etkileşim hamlelerinin öğretmenlere oranla oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu çalışma, karşılıklı konuşmalar sırasında kaçırılan fırsatların genel olarak yüksek sıklığını belirten önceki araştırmalarla da örtüşmektedir. Bu nedenle öğretmen-çocuk etkileşimlerinin betimleyici bir şekilde derinlemesine incelemesi açasından mevcut çalışmanın önemli bir katkısı; çocuklar ve öğretmenler arasındaki etkileşimin dinamiklerini araştırmaya devam etme ve okuldaki etkileşimin kalitesini artırmanın yollarını keşfetme ihtiyacını vurgulamasıdır.

FIAC ile yapılan öğretmen-çocuk etkileşimi çalışmalarının bulguları ile de bu çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir. Novianti ve arkadaşları da (2023) benzer şekilde İngilizce dersinde yaptıkları etkileşim analizi çalışmasında öğretmenin en çok yönetir kategorisini kullandığını, bunu sorular sorar ve sunar kategorilerinin takip ettiğini bulmuşlardır. Xia ve arkadaşları da (2022) yaptıkları çalışma kapsamında öğretmenlerin en çok sunar, sorular sorar ve yönetir kategorilerinde etkileşime girdiklerini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Pratiwi ve Fithriani de (2023) öğretmenlerin en çok sırasıyla sorular sorar, yönetir ve sunar kategorilerini en çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Nasution ve Hamzah (2022) ise erkek ve kadın öğretmenlerin etkileşimlerini inceledikleri çalışmada her iki cinsiyetteki öğretmenlerin genel olarak en çok sorular sorar kategorisini, ardından yönetir kategorisi ile över ve cesaretlendirir kategorisini kullandıklarını belirtmiştir.

McInnes ve arkadaşları (2011) yaptıkları çalışma ile öğretmen konuşmasının çocuk konuşmasından iki kat daha fazla olduğunu ve bu etkileşimlerde karşılıklı konuşmaların ve açık uçlu soruların bulunmadığı bulgularından bahsetmişler; bu sebeple çocuk katılım seviyesinin ve etkileşimlerin ve eğitimin kalitesinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmadaki öğretmenlerin çocuklara oranla daha sık konuşması, çocukların gelişimini destekleyecek açık uçlu soruların kullanılmaması gibi bulgular mevcut çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Sha ve arkadaşları (2022) okul öncesi öğretmenlerinin açık uçlu soru yerine kapalı uçlu sorular sorduğunu, sessizlik ya da şaşkınlık oluşan anların çocukların düşünmesini desteklemesine hizmet etmediğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, mevcut çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Her üç öğretmenin soruları genellikle kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Sessizlik ve şaşkınlık ise genellikle öğretmenlerin veya çocuğun öğretmene çeşitli sebepler ile cevap vermediği zamanlarda gerçekleşmiştir. Yukarıda belirtilen çalışmalarda öğretmen konuşmasının çocuk konuşmasına oranının daha çok olduğu, öğrencilerin etkileşim başlatmaktan çok etkileşimde cevap veren olduğu belirtilmiştir (Koyuncu ve ark., 2023; Nasution & Hamzah, 2022; McInnes ve ark., 2011; Novianti, 2023; Pratiwi & Fithriani, 2023; Sha ve ark., 2022; Xia ve ark., 2022). Bu durum sınıfların çocuk merkezli olmasının yerine öğretmen merkezli olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin yönetme, soru sorma ve sunma amacıyla daha çok etkileşime girmelerine yönelik bulgu dikkat çekicidir. Bu durum araştırmacılar tarafından sınıflarda yaşanan diyaloga ve doğal bir sonucu olarak iş birliği ile öğrenmenin yapılandırılmasına alan açamayacağı şeklinde yorumlanmaktadır (Muhonen ve ark., 2020). Çoğunlukla öğretmen tarafından yönlendirilen veya başlayan etkileşimlerin yerine öğretmenin katkı sağlayıcı bir rol ile etkileşime dahil olduğu etkileşim türlerinin çocukların gelişimlerine daha çok katkısı bulunmaktadır. Öğretmenlerin etkileşim hamlelerinde merkezde olmaları, yaşanan diyalogların otoriter bir yaklaşımla oluşturulduğuna işaret edebilmektedir (Brandvoll-Haukenes, 2014; Matengu ve ark., 2020). Okul öncesi ortamlarında nitelikli ve

destekleyici konuşma sıklığının düşük olması bir endişe kaynağı olarak vurgulanmıştır (Muhonen ve ark., 2020). Bu durumun, öğretmenlerin yeterli düzeyde pedagojik bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Houen ve ark., 2022). Aras (2023) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının etkileşim becerilerini öğrenen odaklı değerlendirme yöntemi ile desteklendiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumda lisans eğitimi ve sonrasında etkili teknik ve yöntemler ile etkileşim becerilerine odaklanması ve desteklenmesi tavsiye edilmektedir.

McInnes ve arkadaşları (2013) çocuklara çocuk merkezli etkinliklerin daha az sunulduğu ve öğretmenlerin oyun ile karşılaştırdığında diğer aktivitelere daha çok fazla önem verdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin oyun etkinliklerine katılımlarının ise çocuğun gelişimini desteklemek ve çocuklarla birlikte oyun oynamak yerine oyunu yönetmek veya izlemek amacına yönelik olduğu belirtilmiştir. İvrendi (2017) serbest oyun sırasında öğretmen rolleri ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin serbest oyun sırasında talimatlar vererek ve materyaller sağlayarak çocukların oyunlarını yöneten bir rolde olduklarını belirtmiştir. Çocukların ise oyun becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlayan, çocukları ne oynamak istediklerine, oyun oynamaya nereden başlayacaklarını düşünmeye teşvik eden bir rehber veya lidere ihtiyacı bulunduğu bahsetmektedir.

Bu çalışmaya ait bulgularda iki sınıfta oyun tabanlı öğrenme süreçleri sırasında daha sık etkileşim gözlemlenirken Kırmızı Grupta serbest oyun sırasında daha sık etkileşim gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin ise Gönül Öğretmen'in serbest oyun zamanında çocuklar ile masada etkinlikler yapmasından kaynaklandığı söylenebilir. Serbest oyun zamanının daha uzun sürmesine rağmen öğretmen-çocuk etkileşimlerinin daha kısıtlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklenmesi açısından önemli bir fırsat olarak görülen serbest oyun zamanını verimli olarak kullanamadıkları söylenebilir. Ayrıca oyun tabanlı öğrenme süreçleri zamanında da yapılandırılmış etkinliklerden dolayı çocuklara oyun hakkında karar alma olanağı sağlanmadığı söylenebilir.

Nitelikli bir öğretmen-çocuk etkileşiminin hem eğitiminin kalitesi için hem de çocuğun gelişimi için önemli olduğu belirtilmiştir (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocuk çıktıları üzerinde etki edebilmesi için ise bu etkileşimlerin belli bir kalitede gerçekleşmesi beklenmektedir (Eegert ve ark., 2017).

Öğretmen-çocuk etkileşimine ait her bir boyut çocuğun gelişimini ve farklı alanlardaki yeterliliklerini yordayabilmektedir. Yüksek kaliteli öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocuğun sosyal ve duygusal işlevlerini desteklerken aynı zamanda yüksek düzeyde bir sosyal yeterlilik gösterdiği belirtilmiştir (Curby ve ark., 2009). Bununla birlikte, öğretmen ile çocuk arasındaki olumlu etkileşimlerin çocuğun sınıftaki akranları ile etkileşimlerini kolaylaştırırken aynı zamanda sınıfta var olan problem davranışları da azaltabileceğine ancak süreç içindeki etkileşimlerin tutarlılığının da önemli olduğuna değinilmiştir (Curby ve ark., 2013; Hamre ve ark., 2013; Mashburn ve ark., 2008).

Sınıf içi etkileşimlerin çocuğun öğrenme motivasyonunu artırırken öz düzenleme becerisini de etkileyebileceğine dair kanıtların varlığından söz edilmektedir (Pakarinen ve ark., 2010; Rimm-Kaufman ve ark., 2009). Nitelikli etkileşimlerin olduğu sınıftaki çocukların dürtüsel tepkilerini engelleme konusunda daha başarılı oldukları ve kendi davranışlarını kontrol etmeye daha yakın oldukları belirtilmiştir (Bukhalenkova ve ark., 2022). Dolaylı etkileşim olarak tanımlanan duyguları kabul eder, över ve cesaretlendirir, öğrencinin fikrini kabul eder ya da kullanır kategorilerine ait etkileşimlerin öğrencilerin düşüncelerini ve motivasyonunu artırdığı ve öğrenciler tarafından daha olumlu algılandığı belirtilmiştir (Lyon ve ark.,2014).

Bu kategoriler altındaki etkileşimler, öğrencilerin duygusal durumlarını anlamalarına ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirmesi ve olumlu davranışlarına vurgu yapması, öğrencilerin özgüvenlerini artırmalarına ve motivasyonlarını yükseltmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlayarak onlara destek olmaları öğrenme sürecini de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, bu kategorilerdeki etkileşimlerin

öğrencilerin duygusal ve akademik gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu tür etkileşimler, öğretmenlerin sınıf ortamında olumlu ilişkiler kurmalarına ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir (Fu ve ark., 2022).

Bununla birlikte sunar, yönetir ve eleştirir ve otoritesini haklı çıkarır kategorilerine ait etkileşimler doğrudan etkileşim olarak adlandırılmaktadır. Bu kategorilere ait etkileşimler ise öğrencilerin akademik becerilerine geliştirmesine yardımcı olan öğretmenin öğrenme sürecini yönlendirmelerini içermektedir. Bu etkileşimler öğrenme hızını artırarak öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilmektedir. Ancak doğrudan etkileşimlerin çok sık gerçekleşmesi öğrencilerin özgüvenlerinin düşmesine ve öğrenme sürecinde aktif rol oynayamaması sebebiyle öğrenme sürecinin olumsuz etkilenmesine de neden olabilir (Fu ve ark., 2022). Doğrudan ve dolaylı etkileşimler arasında bir dengenin olması bu etkileşimlerin kalitesini ve öğrencilerin akademik gelişimini etkilemesi açısından önemlidir. Dengeli etkileşimler ile öğrencilerin duygusal ve akademik ihtiyaçlarını karşılanırken özgüvenlerinin artmasına böylece öğrenme sürecine etkileşimlerin olumlu katkıda bulunması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çocuğun öğrenmesini destekleyici etkileşimler bilişsel, dil ve sosyal duygusal becerilerle ilişkilendirilmiştir (Mashburn ve ark., 2008). Bununla birlikte öğretimsel destek sağlayan etkileşimlerin çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerini, sözcük dağarcığını, problem çözme ve matematiksel becerilerini artırırken çocuğun rahatsız edici davranışlarını azalttığı varsayılmaktadır (Curby ve ark., 2009; Hatfield ve ark., 2016). Öğretimi desteklemeye yönelik etkileşimlerin çocuğun birçok gelişim alanına hitap etmesinden dolayı bu boyutun çocuk çıktılarında önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir (Eegert ve ark., 2017). Ancak yapılan araştırmalarda duygusal destek ve sınıf düzeni ile ilgili etkileşimlerin boyutlarında orta ve yüksek kaliteli etkileşimler gerçekleşirken öğrenme sürecini desteklenmesi sırasında gerçekleşen etkileşimlerin genellikle düşük kaliteli gerçekleştiği belirtilmiştir (Çobanoğlu ve ark., 2023; Eegert ve ark., 2020; Hu ve ark., 2017b; Levya ve ark., 2015; Slot ve ark., 2017; von Suchodoletz ve ark., 2020). Bu çalışmada da

hem serbest oyun zamanında hem de öğretmenlerin oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde öğretmenin sunar, yönetir ve sorular sorar kategorilerinin sıklıkla kullanılması bu sınıfların çocuk merkezli olmadığı ve düşük kaliteli etkileşimlerin gerçekleştiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu durumun ise öğretmenlerin çocuğun gelişimine ve sürecine yönelik geri bildirimlerde bulunmak veya çocuğun öğrenmesini genişletmekten daha çok etkileşimi sonlandırmaya yönelik övgü dolu cümleler kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin etkileşimlerinin çocuğun sosyal, akademik ve dil becerilerinin gelişimini yordadığı (Eegert ve ark., 2017) düşünüldüğünde oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde gerçekleşen etkileşimlerin kalitesinin de yüksek olması çocuğun iyi oluşu ve okul öncesi eğitimin niteliği açısından önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin ise hem oyun tabanlı öğrenme süreçleri hem de serbest oyun zamanında yönetir, sunar ve sorular sorar kategorilerinde yoğunlaşmasının çocuğun gelişimine ve öğrenme sürecine olumsuz olarak etki edebileceği düşünülmektedir. Etkileşim kategorileri arasında bir dengenin olması bu etkileşimlerin kalitesini ve öğrencilerin akademik gelişimini etkilemesi açısından önemlidir. Dengeli etkileşimler ile öğrencilerin duygusal ve akademik ihtiyaçlarını karşılanırken özgüvenlerinin artmasına böylece öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çocuğun öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunması açısından önemli görülmektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde çocukların gelişimi üzerindeki etkilerinin en göze çarpan yönlerinden birinin, öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin doğası ve kalitesi olduğuna dair ampirik kanıtlar bulunmaktadır (Dickinson & Brady, 2006; Guo ve ark., 2010; Howes ve ark., 2008). Bununla birlikte erken dönemde vasat ila düşük kalitede öğretmen-çocuk etkileşimi deneyimlemesinin daha çok gözlemlendiği araştırmalar tarafından raporlanmıştır (Phillips, Gormley & Lowenstein, 2009; Pianta ve ark., 2005). Alanyazında da belirtildiği gibi genel etkileşim düzeyinin düşük olduğu bulunmuştur (Cabell ve ark., 2015). Ayrıca çok az sayıda çocuğun ihtiyaç duyulan etkileşim türlerine erişebildiği de rapor edilmiştir (LoCasale-Crouch ve ark., 2007).

Bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin etkileşime nasıl ve ne derece yer verdiklerini detaylı bir şekilde sunmaktadır. Uzun süreli gözlemler ile öğretmen-çocuk etkileşiminin tüm boyutları ile analiz edilmesi amaçlanmıştır. Etkileşime derinlemesine bir şekilde yer veren bu araştırmanın okul öncesi dönem oyun ve etkileşim çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların azlığı alanyazında göze çarpmaktadır. Etkileşimin çocukların gelişim ve öğrenmesinde rolü göz önünde bulundurulduğunda, bu etkileşimin hangi boyutlarda, nasıl gerçekleştiğinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ne tür etkileşimlerde bulunduğu yanı sıra çocuk açısından eğlence, öğrenme ve keşif fırsatları sunan oyun uygulamalarında kurulan etkileşimin belirlenmesinin uygulayıcılara, ileriki araştırmalara ve öğretmen yetiştiren kurumlara kaynak olma potansiyelinin yüksek olduğu öngörülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmadan yola çıkılarak öğretmenlere bazı önerilerde bulunulmuştur. Oyun uygulamalarındaki öğretmen ve çocuk rollerine yönelik farkındalıklarını artıracak eğitimlere katılmaları, çocuklar ile kurdukları etkileşimlere odaklanarak gözlemlemesi önerilebilir. Bununla birlikte bir diğer öneri ise öğretmenler bir öz değerlendirme formu hazırlayarak günlük her bir çocukla nasıl ve ne tür etkileşime girdiğini ve bu etkileşimlerin sıklığını bu forma kaydederek kurdukları etkileşimler hakkında bilgi edinip bu sonuçlara göre kurdukları etkileşimleri düzenleme yoluna gidebilirler. Öğretmenler çocukları etkileşim başlatmaya ve etkileşimi sürdürmeye teşvik edebilirler. Öğretmenler oyun tabanlı öğrenme süreçlerinde yapılandırılmış oyun dışındaki oyun uygulamalarına programlarında daha sık yer vermeleri önerilebilir.

Araştırmacılara; öğretmen-çocuk etkileşimini etkileyen faktörlerin derinlemesine inceledikleri bir çalışma, en sık kullandıkları kategoriler olan sunar, sorular, sorar ve yönetir kategorilerini inceledikleri çalışma yürütmeleri, öğretmen ve çocuklarla, öğretmen-çocuk etkileşimine dair görüşmeleri içeren, farklı etkinlik türü ve zamanlarındaki öğretmen-çocuk

etkileşiminin incelendiği çalışmalar yürütmeleri önerilebilir. Bu çalışmada izin ile ilgili kısıtlamalardan dolayı sadece ses kaydı alınmıştır. Bu sebeple bir diğer öneri yapılacak olan çalışmalarda video kaydı alınıp öğretmen ve çocukların sözsüz etkileşimleri de çalışmaya dahil edilebilmesi olabilir. Öğretmen-çocuk etkileşimleri ile çocuk çıktıları arasındaki ilişkinin incelenebilir. Çalışma grubu farklı değişkenler ile çeşitlendirilebilir. Bu değişkenlerin etkisi incelenebilir.

Öğretmen eğitimi ile ilgilenen kurumlara öğretmen-çocuk etkileşiminin önemi vurgulayan, bu etkileşimlerin kalitesinin artırılmasını hedefleyen seçmeli dersler lisans programına eklenebilir veya hizmet içindeki öğretmenlere bu konuda eğitimler hazırlanması önerilebilir.

Kaynaklar

- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H. ve Gıcı-Vatansever, A. (2021). Öğretmen etkileşim ölçeği (öeö) ve çocuk-öğretmen etkileşim ölçeği (çöeö) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 412-42.
- Akbayrak, N. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmal kapsamında değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Aksoy, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf içi iletişim ve etkileşimin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). 2017. Türkiye’de 0-6 Yaş Arası Çocuğun Durumu Bilgi Notu.
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2019). Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers’ beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294-304. doi:10.1080/10888.691.2018.1439749
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184.
- Aras, S. (2023). Employing learning-oriented assessment to develop early childhood preservice teachers’ interaction skills. *Learning: Research and Practice*, 1-14.
- Aras, S. ve Merdin, E. (2020). Play-based teaching practices of Turkish early childhood teachers. *Issues in Educational Research*, 30(2), 420-434.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Atak, H. (2016). Piaget ve Vygotsky’nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2) 163-176.

- Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Bryant, D. M., Pessanha, M., Peixoto, C., & Coelho, V. (2017). The quality of caregiver–child interactions in infant classrooms in Portugal: the role of caregiver education. *Research Papers in Education*, 33(4), 427–451. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353676>
- Başalev, S. ve Soysal, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim örüntülerinin incelenmesi: sınıf söylemi analizi Yaklaşımı. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 111-127.
- Bayram Tuncay, E. (2021). Oyun etkinliği hazırlama ve uygulama. D. Yalman Polatlar (Ed.) *Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi içinde* (1.bsk. 127-138). Pegem Akademi
- Blewitt, C., Morris, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2020). Strengthening the quality of educator-child interactions in early childhood education and care settings: A conceptual model to improve mental health outcomes for preschoolers. *Early Child Development and Care*. 190 (7), 991–1004.
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education & Development*, 23(4), 517-538.
- Brandvoll-Haukenes, M. (2017). Feedback and assessment in the new kindergarten teacher education in Norway. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1201 1214.
- Brunsek, A., Rodrigues, M., Sokolovic, N., Borairi, S., Janmohamed, Z., Jenkins, J. M., & Perlman, M. (2023). Can a brief professional development improve early childhood educators' responsivity and interaction quality in child care centers? a cluster randomized controlled trial. *Early Education and Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2274302>
- Bukhalenkova, D., Veraksa, A., & Chursina, A. (2022). The effect of kindergarten classroom interaction quality on executive function development among 5 to 7 year old children. *Education Sciences*, 12(5), 320. <https://doi.org/10.3390/educsci12050320>

- Bustamante, A. S., Hindman, A. H., Champagne, C. R., & Wasik, B. A. (2018). Circle time revisited: How do preschool classrooms use this part of the day? *The Elementary School Journal*, 118(4), 610-631.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., Decoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Conkbayir, M., & Pascal, C. (2014). Lev Vygotsky (1896-1934). M. Conkbayir, & C. Pascal içinde, *Early Childhood Theories and Contemporary Issues: An Introduction* (s. 78-81). Bloomsbury.
- Creswell, J. W. (2021). Beş nitel araştırma yöntemi (M. Aydın,Çev.). S.B. Demir, M. Bütün (Ed). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (71-112). (6. Baskı) Siyasal Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlanmıştır)
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., ... & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-k classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346-372.
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education & Development*, 24(3), 292-309.
- Çobanoğlu, R. (2017). *Mixed methods study of teacher-child interaction quality and teacher beliefs in early childhood education* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

- Çobanoğlu, R., Capa-Aydin, Y. ve Yıldırım, A. (2023). Teacher-child interaction quality in early childhood education: the impact of teacher beliefs. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 3(13), 1-14.
- Dickinson D., Brady J. (2006). Toward effective support for language and literacy through professional development. In Zaslow M., Martinez-Beck L. (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 141-170). Brookes Publishing.
- Duruoalp, E. ve Aral, N. (2018). Çocukların ince ve kaba motor gelişimlerine oyun etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1), 243–258.
- Early Learning Partnership. (2016). Measuring the quality of early learning programs Guidance Notes. ELP.
- Eegert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, 100309.
- ERG ve AÇEV. (2016). *Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler*. ERG; AÇEV.
- Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Ertürk Kara, H. G., Gönen, M. S., & Pianta, R. (2017). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 880-895
- Esin, Ö. K. ve Duman, G. (2023). Okul öncesi eğitimde uygulanan oyun etkinliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 8(1), 1-13.
- Evcin, S. ve Zembat, R. (2021). Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğine etki eden faktörler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 220-232.

- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development, 84*(6), 1872–1878.
- Flanders, N. A. (1963). Intent, action and feedback: A preparation for teaching. *Journal of Teacher Education, 14*(3), 251-260.
- Flanders, N. A. (1970). Analyzing teacher behavior. Addison-Wesley Publishing Co.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Childhood Development and Care, 185*(11-12), 1801-1814.
- Fu, W., Liang, J., Wang, L., Xu, R., & Xiao, F. (2022). Teacher-student interaction in a special school for students with developmental disabilities in Chinese context. *International Journal of Developmental Disabilities, 68*(2), 168-181.
- Gencer, E.G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay, S.S., Kotan, H. ve Arık, B.M. (2023). Eğitim izleme raporu 2023. Eğitim Reformu Girişimi
<https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/12/EgitimIzlemeRaporu2023.pdf>
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L., & Sukhdeep, G. (2006). Language development subcontexts in head start classrooms: distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. *Early Education And Development, 17*(2)293-315.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lieshout, R. V., & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in daycare. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*(5), 1101-1114.
- Guo Y., Piasta S. B., Justice L. M., Kaderavek J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1094–1103.

- Göncü, A. (2019). *Oyunda büyümek: Çocuk gelişimi ve eğitimine sosyokültürel bir bakış*. Koç Üniversitesi Yayınları
- Gunzenhauser, C., Hamre, B. K., Von Suchodoletz, A., Fäsche, A., (2014). A typical morning in preschool: observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509-509.
- Gülay Ogelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Gürkan, T. (2009). Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim. Ş. Yaşar (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde* (2.bs., 1-19). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2020). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ.H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi içinde* (6.bs., s.2-50). Pegem Akademi. <http://doi.org/10.145227/9786253640967>
- Hamre, B., Pianta, R., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J., . . . Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions. *American Educational Research Journal*, 49(1)88-123.
- Hamre, B. K., Hatfield, B. E., Pianta, R. C., & Jamil, F. M. (2013). Evidence for general and domain-specific elements of teacher child interactions. *Child Development*, 84(4), 1260-1276. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hamre, B. K. (2014). Teachers' daily interactions with children: An essential ingredient in effective early childhood programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230.
- Hartz, K., Williford, A. P., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teachers' perceptions of teacher–child relationships: links with children's observed interactions. *Early Education and Development*, 28(4), 441–456. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1246288>

- Hassinger-Da, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2017a). More than just fun: a place for games in playful learning. *Journal For The Study Of Education And Development*, 40(2), 191-218.
- Hassinger-Da, B., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017b). The case of brain science and guided play: a developing story. *Young Children*, 72(2), 45-50.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children’s school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2011). A manifesto for playful learning in preschool: Presenting the scientific evidence. *Open Eye*.
- Hirsh-Pasek, K., & Xu, F. (2018). The theoretical and methodological opportunities afforded by guided play with young children. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01152>
- Hoang, N., Holopainen, L., & Siekkinen, M. (2018). Quality of teacher–child interactions and its relations to children’s classroom engagement and disaffection in Vietnamese kindergartens. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 387-402.
- Houen, S., Thorpe, K., van Os, D., Westwood, E., Toon, D., & Staton, S. (2022). Eliciting and responding to young children's talk: A systematic review of educators' interactional strategies that promote rich conversations with children aged 2–5 years. *Educational Research Review*, 37, 100473.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.
- Howes C., Burchinal M., Pianta R., Bryant D., Early D., Clifford R., Oscar B. (2008). Ready to learn? Children’s pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50.

- Hu, B. Y., Wang, S., Song, Y., & LoCasale-Crouch, J. (2020). Exploring the complex relationship between developmentally appropriate activities and teacher-child interaction quality in rural Chinese preschools. *Children and Youth Services Review, 116*, 105112.
- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Y., LoCasale-Crouch, J., & Song, Z. (2018). Contributions of teacher-child interaction quality to chinese children's development in the early childhood years. *Early Education and Development, 30*(2), 159-177. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1544809>
- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Z., LoCasale-Crouch, J., Yang, N., & Zhang, J. (2017a). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children And Youth Services Review, 79*, 78-86.
- Hu, B. Y., Fan, X., Yang, Y., & Neitzel, J. (2017b). Chinese preschool teachers' knowledge and practice of teacher-child interactions: the mediating role of teachers' beliefs about children. *Teaching And Teacher Education, 63*, 137-147.
- Ihmeideh, F. M., & Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding childrens' outdoor play environment in Oman. *Early Years, 36*(1), 81-96.
- Ívrendi, A. (2017) Early childhood teachers' roles in free play. *Early Years, 40*:3, 273-286, DOI: 10.1080/09575146.2017.1403416
- Jingboa, L., & Elicker, J. (2005). Teacher-child interaction in Chinese kindergartens: an observational analysis. *International Journal Of Early Years Education, 13*(2), 129-143.
- Jones, E.D., Greenberg, M., Crowley, M. (2015) Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health 105*(11), 2283-2290.

- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51-68.
- Kandemir, M. (2015). Vygotsky ile Bilişsel Gelişim Kuramı. Ş. I. Terzi İçinde, *Eğitim Psikolojisi* (S. 107-111). Pegem Akademi.
- Karabekmez, S. (2020). Sosyo-Kültürel Kuramlar ve Erken Çocuklukta Uygulama Alanları. G. Yıldırım, & G. Özyılmaz İçinde, *Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları* (S. 143-166). Pegem Akademi.
- Karupiah, N. (2021). Enhancing the quality of teacher-child interactions in Singapore pre-school classrooms. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(1), 58-68.
- Kilimlioğlu, M.Ç. (2018). *5-6 yaş çocuklarının etkileşimli oyunları ile sözel dil başarımları ve sayı hissi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi.
- Koç Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018). Oyun tabanlı öğrenme-öğretme yaklaşımının okul öncesi öğrencilerinin öğrenme tercihlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 513-533.
- Koçyiğit, S. ve Fırat, Z. (2020). Anaokullarında uygulanan oyun zamanı incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 207-228. DOI: 10.30900/kafkasegt.749388
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: why are they so important? *Research in Review. Young Children*, 52(2), 4-12.
- Koyuncu, S., Kumpulainen, K., & Kuusisto, A. (2023). Scaffolding children's participation during teacher-child interaction in second language classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2183430>

- Kurt, Ş. H. (2022). Okul öncesi sınıflarında oyun zamanı: öğretmen ve çocuğun başlattığı etkileşimler bağlamında öğretmen rolleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 176-192.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher–child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., ... & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3-17.
- Lyon, H. C., Holzer, M., Reincke, M., Brendel, T., Ring, J., Weindl, A., Zottmann, J. M., & Fischer, M. R. (2014, July 29). Improvements in teaching behavior at two German medical schools resulting from a modified Flanders interaction analysis feedback intervention process. *Medical Teacher*, 36(10), 903–911.
<https://doi.org/10.3109/0142159x.2014.917157>
- Matengu, M., Ylitapio-Mäntylä, O., & Puroila, A. M. (2020). Early childhood teacher education practicums: A literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833245>.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G. E. and Crowley, K. (2011). Differences in practitioners’ understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions

of lay. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 31(2), 121 – 133.

McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult–child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268-282.

Meacham, S., Vukelich, C., Han, M., & Buell, M. (2015). Teachers' responsiveness to preschoolers' utterances in sociodramatic play. *Early Education and Development*, 27(3), 318-335. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1057461>

MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB.

MEB (2023). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı İstatistikleri Örgün Eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf

Megalonidou, C. (2020). The quality of early childhood education and care services in Greece. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1-12.

Menon, A. (2022). Building positive teacher-child relationships. *International Journal of Social Science and Economic Research*, 659-667.

Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430–445. <http://www.jstor.org/stable/24736314>

Merriam, S.B. (2018). Nitel vaka (durum) çalışması (S.Turan,Çev.). S.Turan (Ed.), *Nitel araştırma: desen ve uygulama için rehber (s.39-54)*. (3. Baskı). Nobel. (Orijinal çalışma 2009 yılında yayımlanmıştır)

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. Baskı). SAGE Publications.

- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2023). Araştırma deseni ve veri yönetimi (Ç.Uysal, H. Gürgür, Çev.) S. Akbaba Altun, A. Ersoy (Ed.), *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi içinde* (s.17-62). (4. Baskı). Pegem Akademi. (Orijinal çalışma 2019 yılında yayımlanmıştır)
- Morales-Murillo, C.P., Grau-Sevilla, M.-D., McWilliam, R. A., & García-Grau, P. (2020). Quality of the early childhood education environment and interactions and their relationship with time dedicated to free play. *Journal for The Study of Education And Development*, 43(2) 395-442.
- Morrison,G. (2021). Bebekler ve çocuklar: öğrenme için temel yıllar (I.B.İşıkli,Çev.). S.Sönmez (Ed.), *Günümüzde erken çocukluk eğitimi* (s.243-280). Nobel Yayınları. (Orijinal çalışma 2021 yılında yayımlanmıştır)
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher–child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229.
- Muhonen, H., Verma, P., von Suchodoletz, A., & Rasku-Puttonen, H. (2020). Exploring types of educational classroom talk in early childhood education centres. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784259>
- Mulhall, A. (2003). In the field: Notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 41, 306–313. doi:10.1046/j.1365-2648.2003.02514.x
- Nasution, Y. H.& Hamzah,Y.H. (2022).The comparison of teacher talk and students talk between male teachers and female teachers in efl classroom interaction based on fiacs. *In 5th International Conference on Language, Literature, and Education (ICLLE-5 2022)* (pp. 383-391). Atlantis Press.
- Nielsen, D. M. (2006). *Teaching Young Children*. London: Corwin Press.

- Novianti, D., Hijrah, & Anugrawati, N. (2023). Class interaction analysis in English learning based on flanders interaction analysis category system (Fiacs). *English Language Teaching Methodology*, 3(1), 80–97. <https://doi.org/10.56983/eltm.v3i1.222>
- Nguyen, T., Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. (2020). The classroom relational environment and children's early development in preschool. *Social Development*, 29(4), 1071–1091.
<https://doi.org/10.1111/sode.12447>
- Oktay, A. (2002). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem, (3. Baskı) Epsilon Yayınları.
- Özgünlü, M. ve Veziroğlu-Çelik, M. (2018). Okul öncesi eğitimde yapılandırılmamış oyuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1691-1700.
- Özyürek, A., Bedge, Z. ve Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 114-129.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2017). Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 191-202.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. (4. Baskı., s. 67-74). Anı yayıncılık.
- Petersson, J., & Weldemariam, K. (2021). Prime time in preschool through teacher-guided play with rectangular numbers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(4), 1-15.
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M. K. (2020). Relations between kindergarten teachers' occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994–1010.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>

- Phillips D., Gormley W., Lowenstein A. (2009). Inside the pre-kindergarten door: Classroom climate and instructional time allocation in Tulsa's pre-k programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 213–228.
- Pianta R., Howes C., Burchinal M., Bryant D., Clifford R., Early C., Oscar B. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159.
- Pianta, R. C. (2017). *Çocuklar ve Öğretmenler Arasındaki İlişkilerin Zenginleştirilmesi (Çev. Derya Şahin Ası ve Şakire Ocak Karabay)*. Nobel.
- Pratiwi, A., & Fithriani, R. (2023). An investigation of teacher-student verbal interaction in an Indonesian efl classroom: a flanders interaction analysis category (fiac) system. *Journal of Language*, 5(1), 45-54.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Ramani, G. B., Zippert, E., Schweitzer, S., & Pan, S. (2014). Preschool children's joint block building during a guided play activity. *Applied Developmental Psychology*, 35, 326-336.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Sandilosa, L. E., Gobleb, P., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stressor teacher–child

interactions in pre-kindergarten classrooms? *Research Quarterly in Education*, 42, 280-290.

Saygılı, P. ve Yalman, F. E. (2021). Okul öncesi dönemde oyun tabanlı öğrenme yönteminin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 7-26.

Sha,L., Zhang,g., Feng, P., Peng, X., & Luo, L. (2022). Teacher–child interactions during picture book reading in Chinese preschool classrooms: a comparative study of novice and experienced teachers, *Early Years*. 1-16.

DOI: 10.1080/09575146.2022.2126442 280-290.

Shah, N. M., & Hanafi, Z. (2017). Teacher-child interactions during mathematic activities in a preschool. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 58, 353-358.

Sharma, M., & Tiwari, N. (2021). A study of class interaction analysis using Flanders's FIAC. *International Journal of Scientific Research in Science, Engineering and Technology*, 8(4), 171-179.

Shores, R., Hester, P., & Strain, P. (1976). The effects of amount and type of teacher-child interaction on child-child interaction during free play, *Psychology In The Schools*, 13(2) 171-175.

Slot, P. L., Boom, J., Verhagen, J., & Leseman, P. P. (2017). Measurement properties of the class toddler in ecec in the Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 79-91.

Smidt, S. (2010). *Playing to Learn*. Routledge.

Soliday Hong, S. & Udommana, P. (2018). Early Childhood Teacher-Child Relationships in the United States: Theory, Practices, and Regulation. In: Fleeer, M., van Oers, B. (eds) *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_36

- Stanton-Chapman, T., & Hadden, D. (2011). Encouraging peer interactions in preschool classroom: the role of teacher. *Young Exceptional Children*, 14(1), 17-28.
- Stanton-Chapman, T. (2015). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: the role and the responsibility of the teacher in supporting children's socio-dramatic play. *Early Childhood Education Journal*, 43, 99-107.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P., & Sajaniemi, N. (2018). Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 26(3), 418-431.
- Şen, M. (2020). Erken çocukluk eğitiminde oyun ve önemi. İ.H. Diken (Ed.) Erken Çocukluk Eğitimi içinde (6.bs., s.398-421). Pegem Akademi.
<http://doi.org/10.145227/9786253640967>
- Şenol, F. B., ve Metin, E. (2018). Çocuklar için etkileşim dereceleme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 21-106.
- Şirin, S. (2021). Okul öncesi dönem neden bu kadar önemlidir? E. Aktan Acar içinde Erken Çocukluk Eğitime Giriş (s. 2-8). Nobel Yayınları.
- Tilbe, Y. T., & Gai, X. (2020). Teacher-child interactions in early childhood education and its effects on social and language development. *Early Child Development and Care*, 192(5), 761–774. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1798944>
- Trawick-Smith, J., and Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 110–123. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.04.005
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S., ve Çapan, A. S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.

- Tudge, J. R., & Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development, 36*(2), 61-81.
- UNICEF. (2019). <https://www.unicef.org/Turkey/Erken-%C3%A7ocuklukGeli%C5%9Fimi-E%C3%A7g>
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: a meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children’s executive functions. *Review of Educational Research, 88*(1), 125-164.
- <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>
- Van der Gaag, J. (2002). Early Child Development to Human Development, M. E. Young (ed.), 23949 World Bank. <http://www.sck.gov.tr/wp-content/uploads/2020/02/From-Early-Child-Development-to-Human-Development.pdf>
- von Suchodoletz, A., Larsen, R., Uka, F., Nadyukova, I., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2020). Investigating quality indicators of early childhood education programs in Kosovo, Ukraine and Finland. *International Journal of Early Years Education, 30*(2), 290–306. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1848527>.
- Vygotsky L. S. (1997). *Educational psychology* (Silverman R., Trans.). Boca Raton, FL: St. Lucie.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain and Education, 7*(2), 104-112.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: play, language development and the role of adult support. *American Journal of Play, 6*(1), 39-54.
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan, 96*(8), 8–13.

- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: principles and practices. *2016*, 177-182.
- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, *16*, 224-18.
- Xia, M., Deng, W., Zhang, S., Liu, M., Xu, J., & Zhai, P. (2022). Automatic Recognition of Speech Acts in Classroom Interaction Based on Multi-Text Classification. In 2022 International Conference on Intelligent Education and Intelligent Research (IEIR) (pp. 241-246). IEEE.
- Vu, J. A., Han, M. & Buell, M. J. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, *23*(4), 444-460. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087144>
- Yang, Y. (2013). A qualitative study of teachers' involvement in children's play. *Literacy Information and Computer Education Journal*, *4*(4), 1244-1251.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12.Baskı).
- Yıldırım, Z. (2022). *Oyun temelli öğrenmenin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uludağ Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yui, Y., Shafto, P., Bonawitz, E., Yang, S. C.-H., Golinkoff, R. M., Corriveau, K. H.,... .. &
- Xu, F. (2018). The theoretical and methodological opportunities afforded by guided play with young children. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1152.

Yücetepe, F.N. (2019). Oyun Tanıtımı ve Özellikleri. H.G. Ogelman (Ed) içinde Erken Çocukluk Döneminde Oyun (s.3-15). Eğiten Kitap.

Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., ... & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9,

EK-A: Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü Okullarda Çalışma İzni



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74083975-605.01-61206644
Konu : Özdenur KULAKÇI'nın
Araştırma İzni

18.10.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı 2020/2 Sayılı Genelgesi.
b) 15.08.2022 tarih ve E-170734 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamı'nın 17/10/2022 tarihli ve E-61119020 sayılı Olurları

İlgi (b) yazınızda; Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Özdenur KULAKÇI'nın "Serbest Oyun ve Rehberli Oyun Uygulamalarında Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri: Bir Söylem Analizi çalışması " konulu tez çalışması için Aydın geneli Resmî/Özel Anasınıfları ve Resmî/Özel Bağımsız Anaokullarında görev yapan Öğretmenler ve Öğrencileri ile çalışma yapma isteği, ilgi (a) Millî Eğitim Bakanlığı 2020/2 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; **Çalışmanın 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde, denetiminde ve uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Makamının ilgi (c) Olurları ekte gönderilmiştir.**

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Seyfullah OKUMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:

- 1- İlgi (b) yazı ve ekleri
- 2- İlgi (c) Olur (1 Adet)

Dağıtım

Gereği:

-Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Adres : Meşrutiyet Mh. Kültür Cd. No:20 Efeler/AYDIN

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Telefon No : 0 (256) 215 10 28
E-Posta: yuksekokretimyurdisi09@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <https://aydin.meb.gov.tr/>

Bilgi için: Ayşegül UCA
Unvan : Programcı
Faks: 2562251268

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden: **66ad-e9b5-3f5e-9aa1-b793** koda ile teyit edilebilir.



EK-B: Öğretmen Çalışmaya Katılım Onam Formu

Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

Sizi Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Doç. Dr. Selda Aras danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Özde Nur Kulakçı tarafından gerçekleştirilecek olan “Serbest Oyun Ve Rehberli Oyun Zamanlarında Öğretmen- Çocuk Etkileşimleri: Bir Söylem Analizi Çalışması” başlıklı çalışmaya katılmaya davet ediyoruz.

Bu araştırmanın konusu okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocuklarla serbest oyun ve rehberli oyun zamanlarında etkileşimlerini söylem analizi ile incelemektir. Bu sebeple sınıfınızdaki serbest oyun zamanları ve rehberli oyun zamanları 3 farklı günde gözlenecektir. Gözlemler sırasında veri kaybı yaşamamak için sesiniz ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır.

Araştırmacı tarafından size iletilen bu onam formunu okumanız ve çalışmaya katılmaya gönüllü olursanız onam formunu onaylayıp araştırmacıya iletmeniz beklenmektedir.

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır. Elde edilen bilgiler tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacak olup mesleki ve kurumsal bilgileriniz gizli tutulacaktır. Elde edilen veriler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve kullanılacaktır. Bu süreç siz ve kurumunuz/kuruluşunuz için herhangi bir risk içermemektedir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, katılmama veya istediğiniz zaman çalışmadan çekilme hakkınız vardır. Bu durumun katılımcı için bir yaptırım olmayacaktır.

Çalışma ile ilgili sormak istediğiniz bir soru ya da paylaşmak istediğiniz bir düşünceniz varsa aşağıdaki bilgileri kullanarak araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz. Ayrıca, araştırma sonuçları hakkında da bilgi almak isterseniz aynı iletişim yollarını kullanarak araştırmacılara ulaşabilirsiniz.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi rızanızla katılmayı kabul ediyorsanız, lütfen aşağıdaki kutucuğu işaretleyiniz.

- Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.
 Çalışmaya katılmayı kabul etmiyorum.

Katılımcının Adı-Soyadı:

İmza:

Tarih: /.../...

EK-C: Veli Çalışmaya Katılım Onam Formu

Tarih: .../.../...

EBEVEYN ONAM FORMU

Sevgili Ebeveyn;

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki çocuklarla serbest oyun ve rehberli oyun zamanlarında etkileşimlerini söylem analizi ile inceleme amacıyla yapılmaktadır. Yapılacak olan çalışma kapsamında çocuğunuzun öğretmenin oyun zamanlarında öğretmenleriyle kurduğu etkileşim araştırmacı tarafından gözlemlenecektir. Herhangi bir veri kaybını önleme amacıyla da öğretmenin çocuğunuzla girdiği etkileşimler sırasında ses kaydı alınacaktır. Gözlemler serbest oyun ve rehberli oyun saatlerinde gerçekleştirilecek olup her oyun türü için yaklaşık 30 dakika sürecek ve 3 farklı günde tekrarlanacaktır.

Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır. Elde edilen bilgiler tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacak olup çocuğunuza dair tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Elde edilen veriler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve kullanılacaktır. Bu süreç çocuğunuz için herhangi bir risk içermemektedir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, bu noktada çocuğunuzun çalışmaya katılımı sizin onayınıza ve çocuğunuzun isteğine bağlıdır. Araştırma sürecinde dilediğiniz zaman herhangi bir yaptırma maruz kalmaksızın çocuğunuzun çalışmaya katılımını reddedebilir veya çocuğunuzun çalışmadan çekebilirsiniz.

Çalışma ile ilgili sormak istediğiniz bir soru ya da paylaşmak istediğiniz bir düşüncene varsa aşağıdaki bilgileri kullanarak araştırmacılar ile iletişime geçebilirsiniz. Ayrıca, araştırma sonuçları hakkında da bilgi almak isterseniz aynı iletişim yollarını kullanarak araştırmacılara ulaşabilirsiniz.

Bu koşullarda çocuğunuzun söz konusu çalışmaya sizin rızanızla katılımını kabul ediyorsanız, lütfen aşağıdaki kutucuğu işaretleyiniz.

Hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın çocuğumun söz konusu çalışmaya katılımını onaylıyorum.

Çocuğumun söz konusu çalışmaya katılımını onaylamıyorum.

Ebeveynin Adı Soyadı:

Çocuğun Adı-Soyadı:

Ebeveynin İmzası:

Formu doldurmak üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Özde Nur Kulakçı'ya aşağıda yer alan bilgiler üzerinden yöneltebilirsiniz.

EK-Ç: Öğretmen Demografik Bilgi Formu

ÖĞRTMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenim,

Aşağıdaki bilgiler Hacettepe Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Özde Nur Kulakçı tarafından, Dr. Öğretim Üyesi Selda Aras danışmanlığında yürütülen “Serbest Oyun Ve Rehberli Oyun Zamanlarında Öğretmen- Çocuk Etkileşimleri: Bir Söylem Analizi Çalışması” adlı çalışma kapsamında değerlendirilecektir. Elde edilen bilgiler tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacak olup tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Elde edilen veriler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve kullanılacaktır. Forma ayırdığınız zaman ve özveriniz için teşekkür ederiz.

Aşağıdaki bilgileri kendiniz için doldurmanız rica olunur.

- 1) Yaşınız:
- 2) Cinsiyet : Kadın Erkek
- 3) Eğitim durumunuz: Lise Ön Lisans Lisans
 Yüksek lisans Doktora
- 4) Mesleki Deneyiminiz? ... Yıl
- 5) Oyun ile İlgili Aldığınız Eğitim Var mı? Varsa Kısaca Belirtiniz?
- 6) Oyun ile İlgili Aldığınız Dersler Var mı? Varsa Kısaca Belirtiniz?

EK-D: FIAC Türkçe Çevirisini Kullanım İzni

Sayın Hocam Merhaba,

Daha önce de mail atmıştım ama size ulaşmamış olması ihtimalinden dolayı yeniden size mail atmak istedim.

Ben Özde Nur Kulakçı, Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde Doç.Dr. Selda Aras danışmanlığında etkileşim konulu bir yüksek lisans tezi hazırlıyorum. Analiz sırasında Flanders'ın Etkileşim Analizi Kategorilerini (FIAC) kullanmayı planlıyorum. Türkçe çevirisini sizin de yüksek lisans teziniz kapsamında yaptığınızı gördüm. Sizin çevirdiğiniz halini tezimde kullanabilmek için sizden izin rica ediyorum.

Saygılarımla,

Arş.Gör. Özde Nur Kulakçı

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Okul Öncesi Eğitimi ABD.



filiz

Alıcı: ben ▾

25 Temmuz Sal 23:57 (9 gün önce) ★ ↶ ⋮

Merhaba,

Kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Filiz Acar

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

**EK-E: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu
Onay Bildirimi**



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-399-00002162738
Konu : Özde Nur KULAKCI (Etik Komisyon İzni)

5.05.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 06.04.2022 tarihli ve E-51944218-399-00002120953 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Özde Nur KULAKCI'nın Dr. Öğr. Üyesi Selda ARAS sorumluluğunda yürüttüğü "Serbest Oyun ve Rehberli Oyun Zamanlarında Öğretmen-Çocuk Etkileşimleri: Bir Söylem Analizi Çalışması" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 26 Nisan 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 4AACDE31-2FC9-427F-B4DF-A357EC3454D2

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik
Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevdâ TOPAL
Bilgisayar İşletmeni
Telefon: 03123051008



EK-F: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

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

(İmza)

Ad SOYADI

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

05/02/2024

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

Tez Başlığı: Okul Öncesi Dönemde Oyun Uygulamalarında Öğretmen-Çocuk Etkileşiminin İncelenmesi

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
05/02/2024	137	221231	11/01 /2024	%5	2286786342

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Ad Soyadı: Özde Nur Kulakcı

Öğrenci No.: N20134887

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

05/02/2024
 HACETTEPE UNIVERSITY
 Graduate School of Educational Sciences
 To The Department of Early and Elementary Education

Thesis Title: Investigating Teacher-Child Interactions During Play Practices In Early Childhood

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
05/02/2024	137	221231	11/01 /2024	%5	2286786342

Filtering options applied:

Bibliography excluded

Quotes included

Match size up to 5 words excluded

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

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Özde Nur Kulakcı
 Student No.: N20134887
 Department: The Department of Early and Elementary Education
 Program: Early Childhood Education
 Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
 (Title, Name Lastname, Signature)

EK-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

..... / /

(imza)

Öğrencinin Adı SOYADI

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

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

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

