

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**0-36 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK OYUN
GRUPLARINA İLİŞKİN ANNE ÖĞRETMEN VE
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**AN EXAMINATION OF THE VIEWS OF MOTHERS,
TEACHERS AND ADMINISTRATORS ON PLAYGROUPS
FOR 0-36 MONTHS OLD CHILDREN**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUKET YASLI KUTLUCA

**ANKARA
HAZİRAN, 2024**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**0-36 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK OYUN
GRUPLARINA İLİŞKİN ANNE ÖĞRETMEN VE
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUKET YASLI KUTLUCA

DR. ÖĞR. ÜYESİ TUĞBA ABANOZ

**ANKARA
HAZİRAN, 2024**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Buket YASLI KUTLUCA adlı öğrencinin hazırladığı “0-36 Aylık Çocuklara Yönelik Oyun Gruplarına İlişkin Anne Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma Temel Eğitim Anabilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN	
Üye	Doç. Dr. Nevra ATIŞ AKYOL	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Tuğba ABANOZ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Buket YASLI KUTLUCA

ÖZET

0-36 AYLIK ÇOCUKLARA YÖNELİK OYUN GRUPLARINA İLİŞKİN ANNE ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YASLI KUTLUCA, Buket

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ABANOZ

Haziran, 2024, xi + 79 Sayfa

Araştırmada; 0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren ‘oyun grupları’nın anne, öğretmen ve kurum yöneticileri görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda 0-36 aylık dönemde gelişim, Dünya’da ve Türkiye’de 0-36 aylık dönemde eğitim, 0-36 aylık çocuğun gelişimi ve eğitiminde oyunun önemi, oyun grupları, Dünya’da ve Türkiye’de oyun grupları, oyun gruplarında öğretmen, ebeveyn ve oyun gruplarının yer aldığı kurum yöneticilerinin rolü incelenmiştir. Araştırma, nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu tekniği kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu; Millî Eğitim Bakanlığı’ndan, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’ndan, Belediyelerden alınan ruhsatlar kapsamında açılan oyun gruplarına çocuklarını götüren 32 anne, bu gruplarda görev yapan 10 öğretmen ve annelerin çocuklarını oyun gruplarına götördükleri kurumlardaki 12 yönetici oluşturmaktadır. Bu tezdeki bulgulardan elde edilen sonuçlar, genel olarak şu konularda yoğunlaşmaktadır: (1) Annelerin oyun gruplarına en çok çocuğun sosyalleşmesi ve anaokuluna hazırlamak amacıyla çocuklarını götördükleri, annelerin oyun grupları tercihlerinde en çok oyun gruplarının fiziksel ortamına önem verdikleri, oyun gruplarına ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (2) Öğretmenlerin oyun gruplarında çalışmayı en çok küçük yaş grubu ile bir arada olmak için tercih ettikleri, oyun gruplarına yönelik daha çok olumlu deneyime sahip oldukları ve anne tutum ve davranışları ile yönetici tutum ve davranışları karşısında zaman zaman zorlandıkları belirlenmiştir. (3) Kurum yöneticileri ile yapılan görüşmelerde ise en fazla iş arayışında olma sebebiyle bireysel nedenlerle oyun grubu açtıkları, en çok yeniliğe açık olmaya önem verdikleri

sonucuna ulaşılmıştır. (4) Kurum yöneticilerinin anneler ve öğretmenler ile ortak görüşü paylaşarak, çocukları anaokuluna hazırlamak amacıyla oyun grupları açtıkları sonucuna ulaşılmıştır. (5) Kurum yöneticilerinin çoğu güçlü yönleri arasında eğitim programını sayarken, anneler oyun grupları seçimini etkileyen faktörler arasında en çok fiziksel ortama en az da eğitim içeriklerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle, annelerin oyun gruplarında aradıkları özellikler ile yöneticilerin en çok dikkat ettikleri ve vaat ettikleri özelliğin uyuşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Oyun, oyun grupları, öğretmen, anne, kurum yöneticileri



ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE VIEWS OF MOTHERS TEACHERS AND ADMINISTRATORS ON PLAYGROUPS FOR 0-36 MONTHS OLD CHILDREN

YASLI KUTLUCA, Buket

Master Degree, Department of Early Childhood Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Tuğba ABANOZ

June, 2024, xi + 79 Pages

The study aims to investigate, from the perspectives of mothers, teachers, administrators, and institution owners, “play groups” that cater to children 0-36 months. In this context, development in the 0-36-month period, education in the 0-36-month period in the world and in Turkey, the importance of play in the development and education of 0-36-month-old children, play groups, play groups in the world and in Turkey, the role of teachers, parents and managers of institutions where play groups take place in play groups were examined. The study followed a qualitative research technique called a case study. The snowball technique, one of the deliberate sampling methods, was used to create a study group. Thirty-two moms who bring their kids to play groups that are open under licenses from the Ministries of National Education, the Ministry of Family and Social Services, and Municipalities, ten teachers who work in these groups and twelve administrators of the institutions where the mothers bring their kids to play groups make up the study group. The outcomes derived from the research presented in this thesis typically center around the following concerns: (1) It has been concluded that mothers mostly take their children to play groups for the purpose of socializing the child and preparing them for kindergarten, that they attach most importance to the physical environment of the play groups when choosing play groups, and that their opinions about play groups are mostly positive. (2) It has been determined that teachers prefer working in play groups mostly to be with the younger age group, that they have more positive experiences with play groups, and that they sometimes have difficulty with maternal

attitudes and behaviors and administrator attitudes and behaviors. (3) In the interviews conducted with the managers of the institution, it was concluded that they opened play groups for individual reasons, mostly because they were looking for a job, and that they gave importance to being open to innovation the most. (4) It was concluded that the administrators of the institution shared the common opinion with the mothers and teachers and opened play groups to prepare the children for kindergarten. (5) While most institutional administrators count the educational program among their strengths, mothers stated that among the factors affecting the selection of play groups, they pay most attention to the physical environment and least to the educational content. Based on this finding, it was concluded that the features that mothers look for in play groups do not match the features that managers pay most attention to and promise.

Key Words: Game, play groups, teacher, mother, institutional administrators

ÖNSÖZ

Üniversiteden mezun olduktan sonra akademik hayatıma devam etmek istiyordum. Yüksek lisansa başladığım süreçte, aynı zamanda KPSS'ye de hazırlanıyor ve yarı zamanlı iş arayışında idim. Oyun grupları hem esnek hem de yarı zamanlı çalışma saatleri ile tam da bu ihtiyacıma yönelikti. Oyun gruplarında çalışmaya başlamadan önce bu şekilde hizmet veren gruplar hakkında bir bilgim yoktu ve işin içine girince, 0-3 yaş gruplarında çok fazla çalışma yapılmadığının farkına vardım. Anne, öğretmen ve yöneticilerin gözünden oyun gruplarını araştırmak amacıyla çalışmaya başladım. Bu çalışmanın ülkemizdeki bebeklik dönemi alan yazınına katkı sağlamasını, oyun gruplarına ilgi duyan anne, öğretmen ve yöneticilere yol gösterici olmasını dilerim.

Bu çalışma teşekkür etmek istediğim birçok değerli insanın katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ilk danışmanım Sayın Doç. Dr. Ege AKGÜN'e pandemi süreciyle birlikte tezime devam edemesem de desteğini esirgemediği için, ikinci danışmanım bu uzun kendi adıma zorlu yoldaki şansım Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ABANOZ'a, tez süreci yürütme zorluklarını üstlendiği, desteği ve sabrı için büyük teşekkür borçluyum. Tez jürimde yer alan Sayın Prof. Dr. Güler KÜÇÜKTURAN ve Sayın Doç. Dr. Nevra ATIŞ AKYOL'a, çalışmaya katkıları ve yorumları için teşekkür etmek istiyorum.

Prof. Dr. Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN, Dr. Öğr. Üyesi Şenil ÜNLÜ ÇETİN, Öğr. Gör. Fatime Sabahat IŞIKTEKİNER'e ve değerli arkadaşım Öğr. Gör. Büşra VURAL ŞENEL'e veri analiz sürecine kattıkları ve yorumları için, Doç. Dr. Özge METİN ASLAN'a oyun ile ilgili bölümde değerli katkıları, tezim konusunda samimi yorumları ve yüreklendirmeleri için;

Bu çalışmaya katılan annelere, öğretmenlere ve kurum yöneticilerine çalışmaya olan katkıları için;

Değerli mesai arkadaşlarım, dostlarım, akrabalarım, ailem ve eşim Yakup KUTLUCA'ya bu zorlu süreçte yanımda oldukları ve desteklerini esirgemedikleri için;

Sevgili annem Birsen YASLI ve babam Mehmet YASLI'ya, eğitim hayatım başladığı günden bu yana beni hiçbir zaman yalnız bırakmadıkları, koşulsuz sevgileri, tüm fedakarlıkları ve emekleri için teşekkür ediyorum.

Buket YASLI KUTLUCA

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	4
Önem	4
Sayıtlılar	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanım.....	7
BÖLÜM 2.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
0-36 Aylık Dönemde Gelişim	8
Dünya’da ve Türkiye’de 0-36 Aylık Dönemde Eğitim	11
0-36 Aylık Çocuğun Gelişimi ve Eğitiminde Oyunun Önemi	14
Oyun grupları.....	17
1. Dünya’da Oyun Grupları.....	18
2. Türkiye’de Oyun Grupları	20
3. Oyun Gruplarında Öğretmen Anne ve Oyun Gruplarının Yer Aldığı Kurum Yöneticilerinin Rolü	21
BÖLÜM 3.....	24
YÖNTEM	24
Araştırmanın Modeli	24
Çalışma Grubu.....	24
Verilerin Toplanması.....	27
Verilerin Çözümlemesi.....	27
Geçerlik ve Güvenirlik	28
BÖLÜM 4.....	31

BULGULAR ve YORUMLAR.....	31
Oyun Gruplarına Yönelik Annelerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	31
1. Annelerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Hizmet Veren Oyun Gruplarına Gitme Nedenleri	31
2. Annelerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Grupları Seçimini Etkileyen Noktalara İlişkin Görüşleri.....	36
3. Annelerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarındaki Deneyimleri.....	39
Oyun Gruplarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	41
1. Öğretmenlerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarında Çalışma Nedenleri	42
2. Öğretmenlerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarındaki Deneyimleri.....	44
3. Öğretmenlerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarının Etkisine İlişkin Görüşleri	46
Oyun Gruplarına Yönelik Kurum Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	51
1. Kurum Yöneticilerinin Oyun Gruplarını Açma Nedenleri.....	51
2. Kurum Yöneticilerinin Oyun Gruplarının Açılmasında Dikkat Ettikleri Özellikler	53
3. Kurum Yöneticilerinin Oyun Gruplarına Yönelik Değerlendirmeleri	56
BÖLÜM 5.....	60
SONUÇLAR ve ÖNERİLER	60
Sonuçlar	60
Oyun Gruplarına Yönelik Annelerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	60
Oyun Gruplarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	61
Oyun Gruplarına Yönelik Kurum Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ...	63
Öneriler.....	64
KAYNAKLAR.....	66
EKLER	74
EK 1. GÖRÜŞME FORMUNDA YER ALAN SORULARDAN BAZILARI	75
EK 2. ETİK KURUL ONAYI	76
EK 3. AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU	77
BENZERLİK BİLDİRİMİ	78
ÖZGEÇMİŞ.....	79

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Çalışmaya Katılan Anne Öğretmen ve Kurum Yöneticisi Demografik Bilgileri	25
Tablo 2 Oyun Gruplarının Özellikleri	26
Tablo 3 Annelerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Hizmet Veren Oyun Gruplarına Gitme Nedenlerine İlişkin Bulgular	32
Tablo 4 Annelerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Grupları Seçimini Etkileyen Noktalara İlişkin Bulgular.....	36
Tablo 5 Annelerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarındaki Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....	39
Tablo 6 Öğretmenlerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarında Çalışma Nedenlerine İlişkin Bulgular	42
Tablo 7 Öğretmenlerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarına İlişkin Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....	44
Tablo 8 Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarının Etkisine İlişkin Bulgular.....	46
Tablo 9 Kurum Yöneticilerinin Oyun Gruplarını Açma Nedenlerine İlişkin Bulgular .	51
Tablo 10 Kurum Yöneticilerinin Oyun Gruplarının Açılmasında Dikkat Ettikleri Özelliklere İlişkin Bulgular	54
Tablo 11 Kurum Yöneticilerinin Oyun Gruplarına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular	57

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu çalışma, 0-3 yaş döneminde yer alan çocukların gittiği oyun gruplarını odağa almaktadır. Bu bağlamda, bu bölüm; çalışmanın odaklandığı problemi, çalışmanın amacını, araştırmanın önemini, sınırlılıklarını ve tanımını içermektedir.

Problem

Oyun grupları, çocukların ebeveynleri ile zaman geçirdikleri, birlikte oyun oynadıkları, etkileşimde bulundukları ve sıra alma, paylaşma ve iletişim kurma gibi davranışları birbirlerinden öğrendikleri sosyal ortamlardır. Oyun grupları; çocuk gelişimini desteklemeyi, aile ve toplum ağlarını geliştirmeyi ve ebeveynlik davranışlarını iyileştirmeyi amaçlayan, çocuklar ve aileler için toplum temelli programlardır (Armstrong vd., 2020). Eğlenceli olmasının yanında öğretici olan bu gruplar, genellikle belirli bir yaş aralığındaki çocukları bir araya getirir, güvenli koşullarda yapılandırılmış oyunlar oynamaları ve onlara sosyal duygusal, fiziksel, bilişsel vb. becerilerini geliştirmeleri için bir platform sağlar. Tüm bu alanlarda gelişen oyun gruplarına katılan çocukların, kendine güvenen, bağımsız, toplum kurallarına uyum sağlayan, bireyselliğini fark eden, ileride anaokulu yaşantısında okula uyum sağlamakta güçlük çekmeyen çocuklar olacakları öne sürülmektedir (Töret, 2017).

Dünya’da ve Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin önemi hakkında araştırmalar incelendiğinde 0-3 yaş dönemde verilen eğitimin önemi gözler önüne serilmektedir. Bu dönem, çocukların temel gelişim alanlarını keşfettiği ve ilerideki eğitimleri için kaçırılmaması gereken kritik bir evredir. Okul öncesi eğitimin bu erken aşamasında, çocuklara oyuna dayalı, etkileşimli ve deneyimsel bir öğrenme ortamı sağlamak çok önemlidir (Brisbane, 1988). Bu dönemin öneminin farkında olan aileler, doğumdan itibaren çocuklarıyla zaman geçirmek ve gelişimlerine yardımcı olmak için çeşitli yollar bulmaya başlamışlardır. Son zamanlarda hızla büyüyen “Oyun Grupları” bu ihtiyaca yanıt vermeye çalışmaktadır.

Oyun gruplarının dünya çapında yaygınlaşması ve ortaya çıkışı, özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren ivme kazanmıştır. İlk oyun grupları, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için yapılandırılmış etkinlikler ve oyunlar sunmaktadır. Froebel, 1837'de Almanya'da ilk anaokulunu kurarak oyun gruplarının temelini atmıştır. Froebel'e göre oyun, çocukların gelişiminde hayati öneme sahiptir (Manning, 2005). 20.yüzyılın başlarında Froebel'in fikirleri Amerika'da da yaygınlık kazanmıştır. Özellikle 1920'lerde ve 1930'larda Londra'da "playgroup" adı verilen oyun grupları okul öncesi çocukların sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla hızla yayılmıştır (Bruce, 1988). Oyun grupları, 1960'lar ve 1970'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde Head Start programı gibi erken çocukluk eğitimi programlarının bir parçası olarak kurumsallaşmıştır (Stephens, 1996). 1960'ların başındaki gelişmesinden bu yana, oyun grupları zorunlu okul çağıının altındaki çocuklara yönelik başlıca hizmet sağlayıcılardan biri haline gelmiştir (Statham ve Brophy, 1991). Amerika Birleşik Devletleri'nde Okul Öncesi Oyun Grupları Birliği'nin (Preschool Playgroup Association-PPA) (oyun gruplarının çoğunluğunu temsil eden ulusal kuruluş) görüşü, oyun gruplarının "ebeveyn katılımı ve ebeveynler tarafından yürütülen eğitim ile eş anlamlı özel bir hizmet şekli" olarak görülmesi gerektiği yönündedir (Wall, 1976). Oyun gruplarının felsefesi, çocukları resmi öğretim veya yönlendirilmiş öğrenme yoluyla değil, oyun yoluyla öğrenme fırsatları sunarak eğitmeye dayanmaktadır (Statham ve Brophy, 1991). Statham ve Brophy (1991), oyun gruplarının okul öncesi çocuklara yönelik diğer hizmetlerle ilişkili olarak üstlendiği rolü analiz etmek için okul öncesi oyun gruplarıyla ilgili dört yıllık bir çalışmadan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirdikleri araştırmada, oyun gruplarını kullanan aileler arasında, kırsal bölgede düşük vasıflı el işlerinde çalışan babaların sayısı en fazla, profesyonel veya yönetici işlerde çalışan babaların sayısının ise en az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan, oyun gruplarını kullanan ailelerin beşte birinin tek ebeveynli olduğu şehir içi bölgelerde çok daha yaygın bir durum olarak ortaya konmuştur.

Türkiye'de modern okul öncesi eğitimin temelleri Cumhuriyet'in ilanından sonra atılmıştır. 1920'lerde ve 1930'larda, çocukların erken yaşta eğitimi ve gelişimi için çeşitli çalışmalar yapılmış, 1950'lerde ise daha sistematik bir yaklaşıma geçilmiştir (Akman, 2013). 1980'ler ve 1990'larda, Türkiye'de okul öncesi eğitimin önemi daha fazla anlaşılmaya başlanmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli politikalar geliştirilmiştir. Bu dönemde, okul öncesi eğitim kurumları yaygınlaşmaya başlamıştır (MEB, 2013). 2000'li yıllarda, Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla çeşitli projeler ve programlar uygulanmaya başlanmıştır. Özellikle Avrupa

Birliği uyum süreci çerçevesinde, erken çocukluk eğitimi alanında önemli ilerlemeler kaydedilmiştir (UNICEF, 2012). 1970'li yıllarda Amerika'da açılan oyun grubu örneği, 2000'li yılların başında bayilik vermek amacıyla Türkiye'ye gelmiş ve böylece Türkiye'de oyun ve müzik atölyeleri olarak oyun gruplarının temelleri atılmıştır. İşleyişler ve programları kurumdan kuruma değişmektedir; ancak genel anlamda her yaş aralığına göre özel saat ve program bulunmaktadır. Oyun gruplarında meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümü mezunları, çocuk gelişim uzmanları veya okul öncesi öğretmenleri görev yapmaktadırlar ve program öğretmenler veya yöneticiler tarafından hazırlanmaktadır. Aileler kendilerine uyan zamanı ve programı seçerek oyun gruplarına katılmaktadırlar (<https://www.gymboreeclasses.com.tr/>).

Türkiye'de oyun grupları günümüzde; Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kreş ve gündüz bakımevleri çatısı altında, bayilik anlaşması ile çeşitli oyun gruplarının şartlarını sağlayarak açılabilir. Günümüzde çocuklara sağlanan teknolojik olanaklar, çocukların dünyasını önemli ölçüde etkilemiştir. Oyun yaşamındaki değişim sadece nicel boyutta değil, aynı zamanda nitel boyutta da gerçekleşmiştir. Oynanan oyun türleri, içerikleri, oyun mekanları ve oyun araçları değişim göstermektedir. Çocuklar, giderek doğal oyun ortamlarından uzaklaşmakta ve daha çok bireysel, kapalı alanlarda ve teknolojik araçlarla oynamaya yönelmektedir. Bu durum, çocukların fiziksel aktivite seviyelerini ve sosyal iletişim fırsatlarını azaltmaktadır (Tuğrul, 2019). Oyun grupları, çocukların sosyal, bilişsel, duygusal, dil ve fiziksel gelişimlerine çok yönlü katkılar sağlayan önemli ortamlardır. Bu gruplar, çocukların güvenli bir ortamda oynamasını ve çocukların sosyalleşmesini sağlamaktadır. Bu nedenle, küçük yaş grubundaki çocukların düzenli olarak oyun gruplarına katılmaları, sağlıklı bir gelişim için gereklidir (Mize ve Pettit, 2010).

Türkiye'de, çocukların gelişimlerinin çok hızlı olduğu bebeklik dönemi (0-3 yaş) ve oyun grupları konularında alan yazını taradığımızda, yok denecek kadar az kaynağa rastlanması ile sayısı gün geçtikçe artan oyun gruplarının nitelikli bir şekilde yürütölüp yürütölmediğinin takibinin yapılması, işleyişinin incelenmesi, çocuklara ve ailelere katkılarının değerlendirilmesi ve yaşanan sıkıntıların belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; 0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren ‘oyun grupları’nın anne, öğretmen ve kurum yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

- Annelerin 0-36 ay aralığındaki çocuklara hizmet veren oyun gruplarına gitme nedenleri nelerdir?
- Annelerin 0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları seçimini etkileyen noktalar nelerdir?
- Annelerin 0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun gruplarına ilişkin deneyimleri nelerdir?
- Öğretmenlerin 0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun gruplarında çalışma nedenleri nelerdir?
- Öğretmenlerin 0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun gruplarına ilişkin deneyimleri nelerdir?
- Öğretmenlerin görüşlerine göre 0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun gruplarının etkisi nelerdir?
- Kurum yöneticilerinin oyun gruplarını açma nedenleri nelerdir?
- Kurum yöneticilerinin oyun gruplarının açılmasında dikkat ettikleri özellikler nelerdir?
- Kurum yöneticilerinin oyun gruplarına yönelik değerlendirmeleri nelerdir?

Önem

Bireyin doğduğu andan itibaren çevresiyle kurduğu bağ, hayatının devam etmesini sağlarken, çevresi ile kurduğu etkileşiminin çeşidi yaşamının tümünü etkileyen iletişim biçimi halini almaktadır (Kandır ve Alpan, 2008; Korkut, 2012). Çocukların, yetişkinlerden farklı olarak kendilerine özgü dilleri, iletişim biçimleri vardır. Çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilmenin en önemli yöntemlerinden biri oyun dilini kullanmaktır. Oyun çocukların iletişim kurmada kullandıkları en yaygın araçlardan biridir (Aykara, 2018). İlgili bir yetişkinle oynanan oyunda, çocuk için kişiliğinin özünü oluşturan deneyimler ortaya çıkmaktadır. Çalışmalar ebeveyn ve çocuk arasındaki bağlanma ve ilişkiyi geliştirmede oyun oynamanın önemine vurgu yapmaktadır. Bu oyunlardaki

ebeveynin keyifli, duyarlı ve sevecen davranışları, çocuğun duygularını yansıtmasını ve öz düzenleme yapmasını desteklemektedir (McLean vd., 2018). Oyun, çocuklarda fiziki ve sosyal duygusal alanlarda büyümeyi ve gelişmeyi sağlamakta, oyun yoluyla çocuk kendisini daha kolay ifade edebilmekte ve çevresiyle rahat ilişki kurabilmesi mümkün olmaktadır (Pehlivan, 2005).

0-36 aylık dönemde çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerinde, yetişkinlerle kurdukları iletişim ve fiziksel koşullar büyük önem taşımaktadır. Bugün toplumumuzda, çocukların büyük çoğunluğu, yaşamın bu en önemli dönemini ev ortamında, tanıdık yetişkinler veya bakıcılar ile geçirmektedir. Oysaki yaşamın diğer evrelerini de büyük ölçüde etkileyecek olan 0-3 yaş dönemi çocuklarının eğitimi şansa bırakılmayacak kadar değerlidir (Öcal, 2018). Bebeğin doğumundan itibaren anne ve çocuk arasındaki olumlu bağların geliştirilmesi ve ilişkinin güçlendirilmesinde, oyunun önemli bir rolü vardır (Akgün, 2018). Anne ve bebeğin ilk iletişimleri göz hareketleri, mimikler, sesler eşliğinde olur. Aslında anne farkında olmadan bebeğiyle oyun oynamaktadır. Bebek, annenin yüzünde ve vücudunda seslendirme ve hareketlerin ritimlerini takip etmektedir. Bu iletişimsel müzikalite sürecinde duygusal etkileşim gerçekleşmektedir. Çoğu kültürde anneler bebeklerini sallayarak, ninni ve çocuk şarkıları söyleyerek uyutur veya sakinleştirirler. Çocuklardaki bu doğal ritmik davranışlar, öncelikle kendini dilde gösterir. Bütün dillerin hece ve sözcük yapısı, kendine özgü söyleyiş olarak ritmiktir. Dilsel ritimde eş zamanlı olarak; dil, ritim ve hareket eşgüdümlü ilerler (Öztürk, 2018). Eğlenceli etkileşimlerde ise ebeveynlerin yaşamın anlamını birlikte keşfettikleri oyunlar yer alır (Stern, 2010).

Erken çocukluk dönemi çocuk gelişiminde ve eğitiminde oyunun önemini görmemek neredeyse imkansızdır. Bu dönemde çocuklar meraklıdırlar, öğrenmek ve büyümek için büyük çaba içerisindeyler ve oyun oynamak için de içlerinde büyük bir arzu vardır. Tüm bu özellikler birlikte düşünülmelidir. Eğlence ve oyunların kullanımı çocukların ilgisini çeker, öğrenme motivasyonunu artırır, çocuğa çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılma olanağını sağlar (Schafer, 2013).

Okul öncesi dönemde oynamaya dayalı, çocuk merkezli ve gelişimsel bir program uygulanmaktadır (MEB, 2024). Büyük yaş grupları ile karşılaştırıldığında, 0-36 aylık dönemde uygulanan eğitim programı daha çok bireyselleştirilmiş programlarla ve yetişkin desteği ile ilerlemektedir. Bunun nedeni bireyselleştirilmiş programlar sayesinde, eğitimcilerin üç yaş ve altındaki çocukların tüm gelişim ve öğrenme alanlarını

birebir, yakından ve detaylı şekilde gözlemlene, takip etme, destekleme şansı bulabilmesidir (Stephens, 1996).

En temelde bebeklik dönemine yönelik hazırlanan programlar ‘öğretmek’ yerine ‘deneyimleme şansı tanımak’ fikri ve amacı üzerine kurulmalıdır. Örneğin; dil gelişimi konusunda ‘deneyimlemek’ süreci için, 0-3 yaş dönemindeki bir çocuğa kelime veya cümle kalıpları öğretmek yerine, yüz yüze sözlü iletişim kurarak gelişim sürecine destek olmak ve deneyimler kazanması için oyunlarla temel oluşturmak, yetişkinin (eğitimcinin) odak noktası olmalıdır (Lally, 2000). Lally ve Mangione’ nin (2006) görüşlerine göre; “Duyarlı eğitimciler, her çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının eğitim programının bir parçası olarak ortaya çıkmasına izin verir”. Bu duyarlılık üç yaş altındaki çocuklarda oldukça önemlidir; çünkü çocuklar dünyayı kendi bakış açılarına göre ve kendi hızlarında öğrendikleri için bu duyarlılıkla birlikte kendi benlik algılarını geliştirirler.

Oyun grupları bu bakış açısı ve ihtiyaçlardan doğmuştur, bu yönde hizmet vermektedir. Ancak özel kurumlarda gün geçtikçe artan grup sayıları, grupların etkililik, nitelik ve fayda noktasında merak konusu olmuştur. Bu yeni oluşumun çocuklar ve aileler açısından faydaları ile öğretmen ve yönetici gözünden nasıl işlediği araştırmada ele alınmaktadır.

Bebeklik dönemindeki çocuklarla çalışmak, erken çocukluk dönemi eğitimcileri ve eğitimci adayları tarafından çok fazla tercih edilmemektedir ve bu yönelimin ardında 0-36 aylık dönemdeki çocuklarla çalışan eğitimcilerin daha çok ‘bakıcı’ olarak algılanıyor olması yatmaktadır (Ünlü-Çetin, 2016). Bu durum bebeklerle çalışan eğitim düzeyi yüksek öğretmen ve kurum sayısını düşürmektedir. Oyun gruplarının önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. İyi hazırlanmış bir çevre ortamı ve nitelikli öğretmenler ile hizmet verdiklerini savunan kurumlar ile kalite ve ilgi artmakta, bunun sonucunda da bu dönemdeki çocuklara sağlanan fayda en üst seviyeye çıkmaktadır. Eğitim seviyesi yüksek eğitimciler, küçük yaş grubu için çok daha etkili ve gelişimsel açıdan uygun programlar hazırlamakta, gelişimsel açıdan riskli durumları daha çabuk fark etmektedirler (de Roos, Heijden ve Gorter, 2010).

Toplumun geleceği ve kalkınması için çocukların eğitimi çok önemlidir. Sonuç olarak, özellikle bebeklikten başlayarak hayat boyu devam eden eğitim fırsatlarının önemi bilinmelidir (Arıcı, 2016). Alan yazın taramasında-özellikle Türkiye’de-bebeklik dönemi ve oyun grupları konularında yok denecek kadar az kaynağa rastlanılmaktadır. Mevcut oyun grubu literatüründeki bu sınırlılık, oyun gruplarının kurum yöneticileri ve eğitimciler tarafından nitelikli bir şekilde yürütülüp yürütülmediğinin takibinin

yapılmasının ve kamuoyunun bilinçlendirilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma ile sayısı gün geçtikçe artan oyun gruplarının işleyişi, çocuklara, ailelere katkısı ve yaşanan sıkıntılar gözler önüne serilip, büyük öneme sahip bebeklik dönemi eğitiminin yaygınlaştırılmasına vesile olmak amaçlanmaktadır.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan anne, öğretmen ve kurum yöneticilerinin kendilerine yöneltilen görüşme sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı ve/veya Belediyelerden alınmış ruhsat ile kurulan, ulaşılabilen oyun gruplarına 0-36 ay aralığında çocuklarını götüren 32 anne, bu gruplarda görev yapan 10 öğretmen ve 12 kurum yöneticisinden alınan veriler ile sınırlıdır.

Tanım

Oyun grupları: 0-36 ay grubu çocuklar için planlanan, sağlıklı ve güvenli koşullarda inşa edilmiş, sosyalleşme ve nitelikli vakit geçirme amaçlı, yaş gruplarına göre yapılandırılmış/yapılandırılmamış programlarıyla beceri öğretiminin de uygulandığı, belirli gün ve saatlerde gerçekleştirilen ebeveynli/bağımsız seçenekleri olan programlar olarak tanımlanmaktadır. Oyun grupları; çocuk gelişimini desteklemeyi, aile ve toplum ağlarını geliştirmeyi ve ebeveynlik davranışlarını iyileştirmeyi amaçlayan, çocuklar ve aileler için toplum temelli programlardır (Armstrong vd., 2020).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde 0-36 aylık dönemde gelişim, Dünya’da ve Türkiye’de 0-36 aylık dönemde eğitim, 0-36 aylık çocuğun gelişimi ve eğitiminde oyunun önemi, oyun grupları, Dünya’da ve Türkiye’de oyun grupları, oyun gruplarında öğretmen, ebeveyn ve oyun gruplarının yer aldığı kurum yöneticilerinin rolü özetlenmiştir.

0-36 Aylık Dönemde Gelişim

Gelişim, nicelik bakımından büyümeyi içeren, döllenmeden başlayarak kişinin öğrenme çabasıyla süregelen gelişim alanlarının (psikomotor, bilişsel, duygusal, sosyal ve dil) son aşamasına ulaşana kadar ihtiyaçları doğrultusunda ilerleme kaydettiği değişimdir (Brisbane, 1988). Gelişim kavramı büyüme ile karıştırılmamalıdır. Büyüme nicelik olarak artışı ifade ederken; gelişim hayat boyu devam eden bir süreci anlatmaktadır. Gelişim kendi içinde sıralaması bulunan (baştan ayağa, içten dışa, genelden özele), hem biyolojik hem çevreden etkilenen, bazı yaş dönemlerinde hızı değişen ve bireysel farklılıkların ön plana çıktığı kapsamlı bir süreçtir (Bee ve Boyd, 2009).

Normal şartlarda çocuğun gelişimi belli bir sıra ile farklı zamanlarda gerçekleşir. Doğumdan itibaren öğrenme ve deneyimlerle gelişen beceriler, çevresel koşullar, beslenme alışkanlıkları, ebeveyn tutumları ve kültürel faktörler gelişimi etkileyen önemli unsurlardır. Her motor gelişim döneminin bir amacı vardır ve bebeğin gelişimine katkı sağlar (Arıkan, 2020). Dünyaya gelen her çocuk, ebeveynlerinden aldığı genlerle gelen kalıtım özellikleri gereği diğerlerinden farklı bir bireydir. Kalıtımın etkisi kadar çocukların büyüme ve gelişmesindeki diğer çevresel değişkenler beslenme ve sağlıklı bakımdır. Doğum öncesinde annenin beslenmesi ve sağlığının uygun olması çocuğun dünyaya gelişinde hayati önemi arz ederken, doğum sonrası bebeğe uygun bakımın verilmesi, düzenli sağlık kontrollerinin yapılması büyüme ve gelişmesini desteklemektedir (Schleicher, 2019).

Araştırmacılar hala karmaşık görünen öğrenme ve gelişim sürecini incelemeye devam etmektedirler. Bununla birlikte, bebeklerin ne kadar hızlı ve etkin bir şekilde öğrendikleri konusunda birçok şey keşfedilmektedir. Bebeklerle daha etkili bir şekilde iletişim kurmak için gelişim ve öğrenme sürecini anlamamız gerekmektedir (Lester ve Russel, 2010).

Erken çocukluk yılları gelişimde kritik dönem olarak kabul edilse de ilk üç yıldaki gelişim sürecine, beyin gelişim hızı ve çocuğun yetişkinle kurduğu bağın önemi ile ayrı bir önem atfedilmektedir. Bu ilk üç yıllık dönemde, çevresel koşulların çeşitliliği, etkili uyaranlar ve gelişim alanlarının doğru şekilde desteklenmesi, yaşam boyu devam edecek, pozitif etkiler ortaya çıkarmaktadır (Astington ve Barriault, 2001).

Doğumdan itibaren ilk 3 yıl içerisinde gerçekleşen ‘gelişim’, yaşamın sonraki süreçlerinde gerçekleşecek olan gelişim ve öğrenmenin temelini oluşturacaktır. Gelecekteki öğrenme ve başarının, uzun soluklu ve sağlam bir temele oturması için 0-3 yaş dönemi deneyimlerinin, çocuğun bireysel ihtiyaçlarının karşılanarak desteklenmesi önemlidir. Öncelikle, 0-3 yaş dönemi çocuklar için, öz bakım ihtiyaçlarının giderilmesi, sağlıklı büyüme ve gelişme için gerekli olan rutinler oldukça önemlidir. Bunların gerçekleşebilmesi için bu yaş dönemindeki çocukların yetişkin desteğine ihtiyaçları fazladır. Ayrıca 0-3 yaş dönemindeki çocuklar, yetişkinlerle anlamlı ilişkiler kurduklarında, ileriki dönemlerde kendi duygularını olumlu yönde yönetmeye başlayacaklardır (McLean vd., 2022).

Çocuğun ilk yılında, uyku, yemek ve temizlik gibi temel yaşam becerilerinin bir rutin içerisinde düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle doğumu izleyen ilk günlerde ve daha doğrusu ilk üç ayda çocuk ihtiyaçlarının karşılanması için yetişkinin desteğine gereksinim duyar. Yeni doğan bir bebeğin sağlık takibinde en dikkati çeken görünür davranış reflekslerdir (Özdemir, 2013). Bunların bazıları yaşamsal değere sahip, bazıları ise daha sonra gelişecek motor becerilerinin temelini oluşturur (Çetin, 2018). Altı aylık bebek, ailesinden sevgi ve ilgi bekleyen, çevresine tepki veren ailenin bir üyesi haline gelmiştir. Bedeninin farkına varmaya, bazı kazanımlar edinmeye başlar. Arkasına bir destek konulduğunda oturabilir. Çevresini büyük bir merak ve ilgiyle gözlemleyerek keşfeder. Renkli ve hareketli nesnelere ilgi duyup, onları tutmaya, yakalamaya çalışır (MEB, 2024). Sosyal açıdan artık hem tanıdığı hem de tanımadığı, tepki verdiği insanlar vardır. Tanıdığı insanlara gülümseyip, tanımadığı insanlara ağlama davranışı gösterebilir. Özellikle annenin mimik, duygu ve davranışlarına çok duyarlıdır. Yeni doğan neredeyse hiçbir şey bilmez iken, bir yaşındaki çocuğun etkileyici bir bilgi birikimi ve hareket kabiliyeti

vardır. Emeklemeye veya çevresindeki eşyalara tutunarak kalkmaya çalışan çocuğun çevresindeki tehlike arz eden eşyaların kaldırılması hayatidir (Bee ve Boyd, 2009). Motor becerileri gelişmeye başlayan çocuk, kendi yemeğini kendisi yemek isteyebilir ve bu durum, ebeveyn veya bakım veren kişi tarafından teşvik edilmelidir. Bu destek, çocuk için büyük öneme sahiptir. Başlangıçta dış dünyayı annesinin penceresinden algılayan bebek zaman geçtikçe kendi bedenini annesininkinden ayrı görmeyi başarabilir. Birinci yaştan sonra yürüyebilir, ikinci yaşta konuşma yeteneği ortaya çıkar ve böylece çocuk, yaşamı çevresindekilere bağımlı, her türlü ihtiyacı bakım veren tarafından karşılanan bir canlıdan, çevresi ile iletişim kuran, zamanla kendine ait işleri başarma konusunda gelişim gösteren bir çocuğa dönüşür (Statham ve Brophy, 2006).

İki yaş çocuğu oldukça meraklıdır, çevresinde gördüğü her şeye ilgi gösterir. Gördüğü eşyalara dokunmak, onlarla vakit geçirmek ister. İzin verilmediğinde kendini kısıtlanmış hisseder. Ancak anne çocuğun ilgisini başka bir yere çekerse çözüm bulabilir. Sosyalleşmeyi yeni yeni hayatına katmaya başlayan iki yaş çocuğu, çevresindeki çocuklara ilgi duysa dahi ebeveynleri ile ilgilenme ve oyun oynama isteği içerisinde (Brisbane, 1988). Üç yaş dönemi çocuğu ise yürümenin yanında konuşma davranışının da gelişmesinden kaynaklı daha çok toplumsallaşma eğilimindedir. Hikayeler dinlemekten, bazı melodisi olan şarkılar söylemekten, resimlere bakmaktan çok hoşlanır. Doğumdan sonraki ilk iki yıl kadar olmasa da üç yaşındaki çocuk da benmerkezci davranışlar sergileyebilir. Ancak, aile içindeki kuralları kabul etmeye ve sabırlı olmayı öğrenmeye başlar. Birçok işi kendi başına başarabilir, ancak verilen görevleri tam olarak yerine getiremeyebilir. Bu konuda ona fırsatlar sunulması, kendisini tanıma sürecine yardımcı olur. Sonraki yıllarda, hayati ihtiyaçların karşılanmasıyla ilgili alışkanlıklar edinilir, bilişsel, dil, fiziksel ve sağlık, sosyal ve duygusal alanlarda gelişimleri hızlı ilerler (MEB, 2024).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, okul öncesi-0 3 yaş- dönemdeki çocuğun temel ihtiyaçlarının; iyi bakım, sağlıklı beslenme, sevgi, şefkat, güven, hareket, kendini keşfetme, deneyimleme, özgürlük, diğer çocuklarla etkileşim ve oyun olduğu söylenebilir. Gelişim, fiziksel, sosyal, zihinsel ve duygusal alanlarda bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Bu alanlardan herhangi birindeki eksiklik, çocuğun gelişiminde olumsuz etkiler bırakabilir. Çocukların gelişim süreci, kültürel farklılıklar ve çevresel etmenlere, çocukların yetişkin ve akranları ile iletişimlerine göre farklılık göstermektedir. Bunların sağlanabilmesinin yegâne yolu ailenin ilgisi ve eğitimidir. Zira ihtiyaçları karşılanmayan çocuğu eğitmekten bahsedebilmek de son derece zordur (Akman, 2013).

Dünya’da ve Türkiye’de 0-36 Aylık Dönemde Eğitim

İnsanoğlunun ilk çağlardaki asıl amacı; tabiatın tehlikelerinden korunmak, yiyecek, giyecek, barınak bulmak vb. gibi faaliyetlerdir. Temel ihtiyaçlarını karşılamaya başladıktan ve kendilerini güvende hissetmelerinin ardından evreni keşfetme çabası içerisinde olunmuştur ve böylelikle eğitimle ilgili ilk teorilerin temelleri atılmıştır (Tuğrul, 2010).

Dünya’da ve Türkiye’de sıklıkla kullanılan erken çocukluk eğitimi yaklaşım ve modellerinin, 0-3 yaş aralığındaki çocukların eğitimlerinde nasıl uygulamalar yaptıklarına, bakış açıları ve felsefelerine daha yakından bakılabilir. Dünya’da, çağdaş eğitim anlayışının temellerinin hem rönesansın hem de reformun katkılarıyla 16. yüzyılda çıktığı bilinmektedir. Bu dönemde düzenli okullaşmanın üzerinde duran kişinin Martin Luther olduğu söylenebilir. 17. ve 18. yüzyıllarda, Luther’in öncülüğünde ilerleyen Comenius, Locke, Rousseau ve diğerleri, bugünün çocuk eğitimi yaklaşımına uygun eğitimin öncüleridirler. 19. ve 20. yüzyıllarda ise Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Piaget ve Vygotsky gibi tanınmış araştırmacılar etkili olmuştur. Comenius, erken çocukluk döneminde en etkili öğrenmenin duyarlar aracılığıyla olduğunu belirtir ve bu dönemde somut ve duylara dayalı bir eğitimin gerekliliğine inanır (Fleer, 2010).

Montessori’nin eğitim anlayışını duylara dayalı olarak geliştirmesinde, Comenius’tan etkilenen John Locke’un etkili olduğu söylenebilir (Morrison, 1988). Çocuğun yetişkinden farklı gelişim özellikleri gösterdiğini, her dönemdeki eğitimin o dönemin gereğine uygun olarak yapılmasının önemine değinen ve eğitime yön veren Emile adlı eseri olan önemli araştırmacı Jean Jacques Rousseau’dur. Pestalozzi’nin eğitim felsefesinin temelinde elin, aklın ve kalbin birlikte eğitimi bulunmaktadır ve bu konuda Rousseau’dan büyük ölçüde etkilenmiştir. Pestalozzi okul öncesi eğitimde dikkate alınan temel prensiplere değinmiş ve en iyi eğitimcilerin anne olduğunu dile getirmiştir (Miller ve Almond, 2009). Froebel, Pestalozzi’nin öğrencisi olup, çocuk gelişimi üzerine öne sürdüğü fikirlerle birlikte hem bir teori oluşturan hem de bu teorinin erken çocukluk dönemindeki uygulanışını gösteren kişidir (Carter, 1987).

Araştırmada incelenecek olan 0-3 yaş bebeklik döneminde eğitimde, farklı yaklaşımlar ve uygulamalar öne çıkmaktadır. Örneğin Montessori, eğitimi yaşam için hazırlanma süreci olarak görmüştür, eğitim programında çocukların gelişimlerine uygun etkinlikler sunmaktadır (Montessori, 1995). Montessori, dokunmayı ve keşfetmeyi teşvik

eden materyaller sağlayarak, çocukların çevrelerini ve dünyayı sağlam bir temelle keşfetmesini desteklemektedir. Yeni doğan bir bebek için odağındaki her şey yenidir ve keşfedilmeyi beklemektedir. 0-36 aylık çocuklar için tüm bu yenilikleri oyunlarla kendi kendilerine keşfetmeleri ve deneyimlemeleri heyecan vericidir (Healy, 2008). Reggio-Emilia yaklaşımının kurucusu Loris Malaguzzi'ye (1994) göre, 'Çocuğun yüzlerce farklı dili vardır ve bir bahçenin içinde birbirinden farklı yüzlerce çiçek gibidirler'. Bu bakış açısı ile şekillenen yaklaşım, çocuğun ilk üç yılını oldukça önemli görmektedir. Çocuklar; aileler, eğitimciler ve daha geniş çevreyle olan ilişkiler sayesinde öğrenir ve gelişir. Malaguzzi'ye göre erken çocukluk eğitim kurumları ve sınıfları, bu ilişkilerin kesiştiği yerlerdir. Küçük gruplar halinde oyunlar eşliğinde yapılan etkinlikler sırasında oluşan iş birlikleri, diyaloglar, paylaşımlar, çocuklar arasındaki ilişkileri güçlendirir (Öcal, 2018). Bireyselliğin korunması ilkesine dayanan Waldorf yaklaşımı ise, çocuğun doğasına ve mizacına saygı duymayı ön planda tutar. Yaşamın ilk üç yılında yürüme, konuşma ve düşünce gelişiminin çok önemli olduğunu vurgular. Waldorf erken çocukluk dönemindeki etkinlikler; ilk üç yaşta çocuğun kendi iradesiyle gerçekleştireceği fiziksel aktiviteler, 3-4 yaş arası dönemde hayali oyunlar ağırlıklıdır ve hepsinin temelinde 'oyun' vardır (Steiner, 2003). Kurumlar bu yaklaşımlar ışığında şekillenmektedir ve eğitim vermektedirler.

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde kazanılan davranışlar, edinilen deneyimler hayati önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim, Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkeleri doğrultusunda, her çocuğun bireysel farklılıklarını gözeterek, çocukların psikomotor, bilişsel, sosyal duygusal gelişimini desteklemek, ilköğretime hazırlanmalarına ve yaşamları boyunca sürekli öğrenme için sağlam bir temel oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 1991).

Türkiye'de okul öncesi eğitimin gelişimi imparatorluk dönemi ve cumhuriyet dönemi olmak üzere yaklaşık 100 yıllık geçmişi olduğu söylenebilir. Erkeklerin savaşı ve hayatını kaybetmesi üzerine, kadınlar iş hayatına girmeye başlamışlardır. Böylece, çalışmaya başlayan Türk kadınları ve çocukları için okul öncesi eğitimi bir zorunluluk haline gelmiştir (Oktay, 2004). Bugünkü anlamda olmasa da okul öncesi eğitimi yaş gruplarının özelliklerini taşıyan kurumlar imparatorluk döneminde bulunmaktaydı. Bunlardan birkaçı; Sıbyan Mektepleri, Islahhaneler, Darüleytamlar idi. 23 Temmuz 1908'den önce bazı şehirlerde okul öncesi eğitim kurumlarının açıldığı bilinmektedir. Bu tarihten sonra, İstanbul Beyazıt'ta Satı Bey'in öncülüğünde özel bir

çocuk yuvası açılmıştır. Satı Bey, Pestalozzi, Froebel, Montessori gibi ünlü eğitimcilerin araştırmalarından ilham alarak programını oluşturmuştur (Oktay, 2004). Cumhuriyet döneminde ise ülke savaştan çıktığı için koşullar daha zorludur. Kaynakların çoğu ilköğretimdeki okullaşmanın gelişimine harcanmıştır. Bu nedenle erken çocukluk eğitimi ailelerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğunda olmuştur (Oktay, 1983). İstanbul'da çalışan maddi olanağı olmayan kadınların çocuklarını bırakabilecekleri, İstanbul belediyesi tarafından çocuk yuvaları 1932 yılında açılmaya başlanmıştır. İşe giden kadınların sabah çocuklarını bıraktıkları, akşam dönüşte aldıkları bu yuvanın yemekli ve anaokulu özelliklerine sahip olduğu ifade edilmektedir (Ergin, 1977). Cumhuriyet Dönemi'nde ilk defa 1949'da okul öncesi eğitime, IV. Milli Eğitim Şurası'nda, aile eğitiminin öneminden bahsedilmiş, bu eğitimde farklı yöntemlerden faydalanılması gerektiği üzerinde durulmuştur (Özalp ve Ataünel, 1977). 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun yürürlüğe girmesinin ardından kalkınma planlarıyla da birlikte okul öncesi eğitiminin önemi anlaşılmaya başlanmış ve günümüzdeki halini yıllar içerisinde almıştır. Eğitim programını ve uygulamaları geliştirme çabaları günümüzde de devam etmektedir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim; Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı 0-24 aylık çocuklara kreşlerde ve 25-66 aylık çocuklara gündüz bakımevlerinde verilmektedir (<https://www.aile.gov.tr>). Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocuklar okul öncesi eğitimi almak için gitmektedirler (<https://tegm.meb.gov.tr>).

Türkiye'de 0-36 aylık çocuklar için kreş eğitim programı (MEB, 2024); Çocuk odaklıdır ve çocukların olumlu öğrenme tutumları geliştirmesine, sağlıklı büyümelerine katkı sağlamayı amaçlar. Ayrıca, esnek, sarmal, kapsayıcı, eklektik ve dengelidir. Bu program, çocuğun pozitif bakış açısını destekler, bütüncül bir yaklaşımla çocuğu hedef alır ve duyarlı dönemleri dikkate alır, çocukların gelişimlerini ileriye taşıyacak deneyimler sunar, oyun temellidir ve araştırma/keşfetme odaklı öğrenmeyi teşvik eder. Günlük yaşam deneyimlerini ve yakın çevre olanaklarını eğitim için kullanmaya teşvik eder. Temalar ve konular, amaç değil araç olarak kullanılır (MEB, 2024).

0-36 Ay döneminde uygulanan eğitim programı, büyük yaş gruplarına göre daha fazla bireyselleştirilmiş bir program ile ilerlemektedir. Bunun sebebi, bireyselleştirilmiş programlar sayesinde, eğitimcilerin üç yaş ve altındaki çocukların tüm gelişim ve öğrenme alanlarını birebir, yakından ve detaylı şekilde gözlemlene, takip etme ve destekleme imkânı bulabiliyor olmasıdır (Williams vd., 2015).

0-36 Aylık Çocuğun Gelişimi ve Eğitiminde Oyunun Önemi

Oyun, genel olarak özgürce seçilen, kişisel olarak yönlendirilen, içsel olarak motive edilen ve zevk veren bir davranış olarak tanımlanabilir (Sincovich, Gregory, Smith ve Brinkman, 2020). Çocuklar okul öncesi dönemde hem oyunun kendisinden hem de oyun sürecinde arkadaşlarından ve yetişkinlerden öğrenirler (Tuğrul, 2010). Oyun, yetişkinlerin çocuklarla ilişki kurması, çocukların günlük yaşamda neden sonuç ilişkisini kavrayabilme becerisini geliştirebilmesi ve sosyal becerileri öğrenme sürecinde gelişimsel açıdan güçlü ve doğal bir araçtır (Chaloner, 2001). Bir çocuğun oyunu, bir yetişkinin işine benzetilebilir. Bu durum, yaşamın o aşamasının temel görevlerindendir (Brisbane, 1988). Hatta oyun o kadar önemli görülmektedir ki Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komisyonu tarafından her çocuğun temel hakkı olarak kabul edilmiştir (Office of the United Nations of High Commissioner for Human Rights, 1989).

Oyun, çocuklara problemleri yaratıcı bir biçimde çözmeye, kendilerini ifade etme ve başkalarıyla iletişim kurma gibi becerileri kazanma fırsatı sunarken; aynı zamanda öğrenme ve gelişim için önemli bir araç olarak da kullanılabilir. Gelişim aşamalı bir süreç olmasına rağmen, tüm gelişim alanları birbirleriyle etkileşim halindedir. Çocuk oyun sayesinde, fiziksel, entelektüel, sosyal ve duygusal olarak gelişir (McLean vd., 2022). Çocuklar; her biri öğrenme ve gelişimin farklı yönlerini destekleyen fiziksel oyun, sembolik oyun, nesnelerle oyun, dramatik oyun ve kurallı oyunlar olmak üzere beş temel oyun türüyle meşgul olurlar (Lester ve Russell, 2010). Genel olarak oyunun; çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimini pozitif yönde etkilediğini araştırmalar göstermiştir (Sincovich vd., 2020).

Oyunun sosyal ve bilişsel boyutları vardır. Oyunun sosyal yönü kişiler arası ilişkileri, oyunun bilişsel yönü ise nesnelerle birlikte olma ve nesne kullanımındaki gelişmeleri göstermektedir (Ginsburg, 2007). Çocuklar yaşamın ilk yıllarında duyu-motor deneyimlere dayalı oyunlar oynarlar. Kendi bedenlerinin keşfine yönelik bu oyunlar giderek daha istemli hareketlerle ortaya çıkan, nesne odaklı ve bir amaca yönelik yapıların inşa edilmesine doğru bir gelişme gösterir. Somut kullanımdan, nesnelerin ...mış gibi kullanımına doğru ilerleyen bir süreçtir (Barnes, 2014).

Başlangıçta kendi başına oynamayı tercih eden çocuklar, yavaş yavaş, diğer çocukların yakınında olmaya başlarlar. Yan yana olmak gelişmiş bir sosyal ilişki olmamakla beraber, sosyalleşme süreci açısından önemli bir gelişmedir. Çocuklar daha

sonra da yan yana olduklarında artık beraber oynamaya başlarlar. En son olarak da çocuklar, sosyal oyunun en üst seviyesi olan işbirlikçi oyuna doğru bir gelişim gösterirler (Smith, 1995).

Oyun, çocuklara sosyal becerileri prova etme ve uygulama fırsatları sunar. Küçük çocuklar oyun yoluyla sosyal ilişkiler ve sosyal beceriler hakkında bir anlayış geliştirir. Sosyal oyunda akranlarıyla etkileşimli ve paylaşılan deneyimler için doğal bir ortama sahiptirler (Elkind, 2011). Önceki araştırmacılar, erken çocukluk döneminde çocukların sosyal oyunlarının gelişimsel sıralarını, olgunlaşmamış sosyal oyun biçimlerinden başlayarak tanımlamışlardır. Parten (1932) sosyal katılımın gelişimsel sırasının, çocukların seyirci davranışlarından (başkalarını izlemek ama katılmamak) çocukların paralel oyununa (başkalarının yanında oynamak ama başkalarıyla oynamamak) ve çocuklar arasında daha sosyal etkileşimli işbirlikçi oyun biçimine (ör. ortak hedefler, sıra alma) doğru evrildiğini ileri sürmüştür (Aslan ve Boz, 2022).

Çocukların sosyal oyun oynama süreçleri Mildred Parten'e (1932) göre altı temel oyun kategorisinde ele alınmaktadır. Bunlardan ikisi oyun dışı davranış, diğer dördü de sosyal oyun davranışlarıdır. Oyun dışı davranışlardan biri amaçsız, uğraşsız davranışlar gösteren çocuktur ve bu çocuklar oyun oynamaz. Diğer oyun dışı davranış, izleyici davranış gösteren çocuktur ve bu tarz çocuklar da oyun oynamıyordur ama oynayan çocukları izliyordur. Bu iki oyun dışı davranıştan başka Parten (1932) dört sosyal oyun kategorisinden bahsetmektedir. Sosyal oyun kategorileri; tek başına oyun, paralel oyun, birlikte oyun ve kooperatif (işbirlikçi) oyundur. Tek başına oyunda; çocuk kendi başına oynar, oynadığı alan diğer çocuklarla bir arada olmasını gerektirmez. Bireysellik bu oyun tipinin karakteristik özelliğidir. Çocuklar birbirlerinin nerede, ne ile ve ne oynadıkları ile ilgilenmezler. Bir diğer oyun türü paralel oyunda, çocukların oynadıkları oyuncaklar onları aynı ortama getirir, çocuklar fiziksel olarak bir arada olsalar bile birbirleri ile sosyal etkileşimleri yoktur, aynı mekânda aynı oyuncaklar ile fakat bağımsız oynarlar. Çocukların aynı ortamda benzer ya da ortak materyallerle oynadıkları oyun birlikte oyundur. Birbirleriyle hem sosyal etkileşimleri vardır hem de oyuncak alışverişleri vardır. Kooperatif (işbirlikçi) oyunda ise çocuklar aynı amaca yönelik olarak birbirleriyle her türlü sosyal iletişim halinde oyuncaklarla oynarlar. Birbirleriyle aralarında zaman zaman rol paylaşımında bulunabilirler (Johnson vd., 1999).

Oyunun diğer boyutu da bilişsel boyuttur. Oyunun bu yönü nesnelerle birlikte olma ve nesne kullanımındaki gelişmeleri içermektedir. Oyunun, kullanılma amacına, çocuğun yaşına, bilişsel gelişimine göre farklı aşamalarda ve sınıflarda yer aldığı görülmektedir.

Örneğin Piaget (1962) oyunu üç aşamada ele almış ve oyunu, alıştırıcı oyun (işlevsel oyun), sembolik oyun ve kurallı oyun olarak sınıflandırmıştır. Buna göre alıştırıcı oyunlar (0-2 yaş) çocuğun belli bir hareketi tekrarlamayı ve bundan zevk almayı deneyimlediği oyunlar olup bu durum çocuğun yaşamının ilerleyen yıllarında başarılı olma isteğinin temellerini oluşturmaktadır. Sembolik oyun döneminde çocuk (2-11 yaş), gerçek dünyada yaşamış olduğu ona önemli gelen olayları oyunlarında hayal gücünü de kullanarak, farklılaştırarak kullanır. Bu oyunlarda çocuk, içinde yaşadığı çevrenin düşünce ve değerlerini oyununa yansıtabilmektedir (Piaget, 1962). Sembolik/hayali oyun türü bir olayın, bir yaşantının sembolik araçlar kullanılarak temsil edildiği oyunlardır. Çocuklar dil ve sembolik düşünme becerilerini kullanarak hayali oyunlar oynarlar. Oyunlarında -mı gibi yapmaya yönelirler ve nesneleri başka şeylerin yerine kullanmaya başlarlar (Creaghe, Quinn ve Kidd, 2021).

Smilansky (1968) Piaget'ten etkilenmiştir ve bilişsel oyunu birbirini tamamlayan dört kategoride; fonksiyonel oyun, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun olarak incelemiştir. Doğumu takip eden süreçte ortaya çıkan ilk bilişsel oyun tipi fonksiyonel oyun olarak tanımlanır. Bu oyun türünde çocuklar duyu motor deneyimlere dayanan oyun davranışları gösterirler. Temel dil ve motor becerilerin kazanılmasına öncülük eden oyun davranışlarıdır. Yapı-inşa oyunu ise nesnelerle oynanan oyunlardır. Çocuklar başlangıçta nesneleri gerçek uygulama alanları ile kullanırlar ve basitten karmaşığa doğru motor becerilerini geliştirirler (Blasi ve Hurwitz, 2002). Smilansky (1968) dramatik oyunların çocukların sosyal, zihinsel ve dil gelişimi için çok önemli olduğunu öne sürmektedir. Yetişkinlerin rol modellerini taklit ederek ve yaratıcı unsurlar içeren dramatik oyunlar oynayan çocuklar, bağımlılık ve bağımsızlık arasındaki çatışmaları çözümlemekte ve öz denetim kazanmaktadır. Kurallı oyun evresinde çocuklar; önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde uygun bir şekilde davranmayı ve yetişkin tarafından belirlenen sınırlarda sorumluluk almayı öğrenirler. Oyun sırasında kurallar hatırlatılmakta ve kontrol edilmektedir.

Smilansky (1968) bilişsel oyunu, sembolik oyunun ayrıntılı sınıflandırmalarıyla ayrıntılandırmıştır ve sembolik oyunu, dramatik ile sosyodramatik oyun olmak üzere ikiye ayırmıştır. Her iki oyun türünde de taklit, rol oynama, ...-mı gibi yapmak, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerine içerikte yer vermiştir (Smilansky ve Shefatya, 1990). Son olarak, çocuklar kurallı oyun oynarken, başkalarının belirlediği kurallara uyarlar. Kurallar anlaşılır ve uygulamaya geçirilir. Kurallı oyun döneminde (4 yaş sonrası) çocuklar

oynadıkları oyunlarda kurallara uymaları gerektiğinin bilincine varırlar (Long, Bergeron, Doyle ve Gordon, 2006).

Oyunun faydalarını inceleyen çok sayıda çalışmanın kapsamlı bir incelemesi yapıldığında, oyun oynamanın çocukların “dili anlama becerilerini ve kelime dağarcığını, dikkat süresini, hayal gücünü, konsantrasyonunu, dürtü kontrolünü, merak duygusunu, problem çözme stratejilerini, iş birliği, empati ve grup katılımını” geliştirdiğini ortaya koymuştur (Sincovich vd., 2020).

Oyun grupları

Çocukluğun erken dönemlerinde, sosyal oyun davranışlarıyla birlikte oynama, sözlü iletişim ve karmaşık oyun becerileri, akran etkileşimlerinde daha sık ve devamlı bir ilerleme gösterir. Çocuğun akranlarıyla oyun oynaması, problem çözme gibi bilişsel beceriler, psikomotor beceriler, sohbet etmek gibi dil becerileri ve anlaşmazlıkların çözümü gibi sosyal duygusal becerileri öğrenmek ve uygulamak için fırsatlar sağlar (Stone ve La Greca, 1986). Oyunlarda, çocuklar akranlarıyla iletişim halindedir. Çocuklar, diğer insanlarla iletişim kurmak, sürdürmek ve yanıt vermek için hem sözlü hem de sözlü olmayan iletişim araçları kullanır. Ek olarak, akranlarının dikkatini çekmeye çalışırlar (Ökcün, 2008). Oyun grupları bu kazanımlara ortam sağlar.

Oyun grupları; çocuk gelişimini desteklemeyi, aile ve toplum ağlarını geliştirmeyi ve ebeveynlik davranışlarını iyileştirmeyi amaçlayan, çocuklar ve aileler için toplum temelli programlardır (Armstrong vd., 2020). Oyun grubu ile diğer erken çocukluk eğitimi veren kurumlar arasındaki önemli fark; ebeveynlerin çocuklarını başkalarının bakımına bıraktığı kreş, çocuk bakım yerleri veya anaokuluna nazaran, oyun grubunda ebeveynlerin etkinlik boyunca kalması, çocuklarıyla etkileşime girmesi ve oyunu kolaylaştırmasının yanı sıra diğer yetişkinlerle sosyalleşmesidir (Sincovich vd., 2020).

Oyun grubu programları, oyun gruplarının bir veya daha fazla kazanıma ulaşmak için açıkça veya dolaylı olarak belirgin olan kapsamlı uygulama setlerini kapsar. Oyun gruplarındaki uygulamalar, bir programın hizmetlerini “nasıl” sunduğunu açıklayan süreçleri ifade eder. Uygulamalar, bir oyun grubu programının ailelere sunulma şekli etkileyen belirli unsurları, faaliyetleri, prosedürleri, felsefeleri ve politikaları içerebilir (Williams vd., 2015).

Oyun grupları, okul öncesi eğitimin önemli bir biçimidir. Okul Öncesi Oyun Grupları Birliği (PPA), okula başlayan çocukların yarısından fazlasının oyun grubu deneyimi

yaşadığını tahmin etmektedir. Ancak "oyun grubu" etiketi çok karışık bir hizmet grubunu kapsamaktadır. Kendilerini bu şekilde adlandıran tüm kuruluşları kapsayacak bir oyun grubu tanımının olmadığı söylenebilir. Ancak sıklıkla rastlanan bir dizi özellik bulunmaktadır. Neredeyse tüm oyun grupları ya gönüllü gruplar ya da bireyler tarafından bağımsız olarak işletilmektedir. Bu gruplara üç aydan itibaren katılım sağlanabilmekte ve yaş sınırına göre eğitim verilmektedir. Tam veya yarı zamanlı hizmet mümkündür. Çoğunlukla seans bazında bakım sunmakta ve seans başına ücret almaktadırlar. Ebeveynli ve ebeveynsiz oyun grupları olarak ikiye ayrılmaktadır. Ebeveynli oyun gruplarında çocuklar etkinliklere aileleri ile katılırlar ve öğretmenler etkinliklerin uygulanma aşamasını ailelere göre tayin eder, anlatır ve rehberlik eder. Ebeveynsiz oyun gruplarında ise okul öncesi kurumlarının çoğunda olduğu gibi çocuklar sınıfa yalnız girerler ve öğretmenleriyle etkinlikler yaparlar (Lloyd, Melhuish, Moss ve Owen, 1989).

1. Dünya’da Oyun Grupları

Oyun gruplarının dünya genelinde yaygınlaşması ve başlangıcı, özellikle 20. Yüzyılın başlarından itibaren büyük bir ivme kazanmıştır. İlk oyun grupları, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılandırılmış etkinlikler ve oyunlar sunmuştur. 1837’de Almanya’da ilk anaokulunu kuran Froebel, oyun gruplarının temelini atmış ve oyunun çocukların gelişiminde hayati bir rol oynadığını savunmuştur (Manning, 2005). 20. Yüzyılın başlarında Froebel’in fikirleri Amerika’da da yaygınlaşmıştır. Özellikle 1920’ler ve 1930’larda Londra’da “playgroup” adı verilen oyun grupları, okul öncesi çocukların sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla hızla yayılmıştır (Bruce, 1988). 1960’ların başlarından bu yana oyun grupları, zorunlu okul çağının altındaki çocuklar için önemli hizmet sağlayıcılarından biri haline gelmiştir ve diğer okul öncesi hizmetlerden daha fazla sayıda çocuk oyun gruplarına katılmıştır (Statham ve Brophy, 1991). Oyun gruplarının sayısı 1960’lar ve 1970’lerin başında hızla artmıştır. 1976 yılına gelindiğinde, İngiltere’de 14.000’in üzerinde oyun grubu ve yaklaşık 360.000 yer bulunduğu alan yazında geçmektedir. Daha sonra büyüme hızı yavaşlamış ve 1976 ile 1986 yılları arasında oyun gruplarının sayısı %14 oranında artmıştır (Lloyd vd., 1989).

1960’lar ve 1970’lerde Amerika Birleşik Devletleri’nde Head Start programı gibi erken çocukluk eğitimi programlarının bir parçası olarak oyun grupları kurumsallaşmaya başlamıştır. (Stephens, 1996). Amerika Birleşik Devletleri’nde Okul Öncesi Oyun

Grupları Birliği'nin (Preschool Playgroup Association- PPA), oyun gruplarının “ebeveyn katılımı ve ebeveynler tarafından yürütülen eğitim ile eş anlamlı özel bir hizmet şekli” olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır (Wall, 1976). Okul Öncesi Oyun Grupları Derneği (PPA) 25 yıl önce, ailelerin küçük çocuklarına oyun arkadaşları, oyun eşyaları, oyun alanı ve oyun zamanı sağlamak için oyun grupları kurmak isteyen ebeveynleri desteklemek amacıyla kurulmuştur. O zamandan bu yana edinilen deneyimler, katılım ve sorumluluğun ebeveynler, özellikle de anneler üzerindeki etkisinin, çocuklarla ilgili anlayış düzeyini arttırmak, ebeveyn olarak rollerini güçlendirmek ve ailelerin üzerinde daha büyük bir farkındalık duygusu yaratmaya imkân verdiği ortaya çıkmıştır (Mastel ve Dykins, 1987).

Örneğin Birleşik Krallık'ta oyun grupları, çocuklar ve ebeveynleri arasında etkileşimi sağlayan, hayatın kolaylaştırılmasına yönelik bir alan olarak tanımlanmaktadır (Statham ve Brophy, 2006). Amerika Birleşik Devletleri'nde Mize ve Pettit (2010) oyun gruplarını “ebeveyn grupları ve küçük çocuklarının bir araya geldiği ortam” olarak tanımlamaktadır. Oyun grupları alan yazında anaokulu öncesi programlar olarak da geçmektedir. Çocukların okula geçişte yaşadıkları problemlerin en aza indirgenmesi bu programların amaçları arasındadır (Stephens, 1996). Bu gibi nedenlerle oyun gruplarının tercih edildiği söylenebilir.

Oyun gruplarına çocuklar 6 aylıktan itibaren gidebilmektedirler ancak çocukların çoğu 3 veya 4 yaşındadır. 2 yaşındaki çocukların oyun gruplarına katılımının da gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Oyun grupları saatlik seanslar şeklinde faaliyet göstermektedir (her seans 2-3 saat sürmektedir) ve çocuklar genellikle haftada 2 veya 3 seansa katılmaktadırlar (Statham ve Brophy, 2006).

Oyun gruplarına gelen çocuk ve ebeveynler sosyalleşme, doğru iletişim ve bağ kurma imkânı bulurlar. Bu duruma paralel olarak çocukların sosyal becerilerinde olumlu değişiklikler olduğu gözlenmiştir. Örneğin; eşyalarını paylaşma, akranları ile iyi geçinme, topluluk içinde kendini ifade edebilme gibi... (Commerford ve Robinson, 2016). Oyun grubu araştırmalarına ilişkin mevcut literatür incelemelerinde, akran desteğinin, oyun grubu öğretmenlerinin etkinlikler yoluyla bilgi aktarımlarının, anne ile çocuk arasındaki pozitif paylaşımların, çocuklar ve ebeveynler için faydalı sonuçlar sağladığı belirtilmiştir. Bu sonuçlar arasında çocuklar için dil gelişimi, bilişsel gelişim ve davranış gelişimi gibi sonuçlar ile ebeveynler için ebeveyn-çocuk etkileşiminde iyileşme, ebeveynlikte güven artışı ve sosyal izolasyonda azalma yer almaktadır (McLean vd., 2022). Yapılan bazı araştırmalar göstermektedir ki; oyun grupları doğum sonrası depresyon yaşayan anneler

için destekleyici bir ortam sağlayabilmekte ve kardeş rekabeti gibi yeni durumların aşılmasında kolaylaştırıcı olabilmektedir (Strange, Fisher, Howat ve Wood, 2014). Araştırmalar hem erkek hem de kız çocukların, erken yaşlardan itibaren bir oyun grubuna katıldıklarında, oyun grubuna katılmayan erkek ve kız çocuklara kıyasla daha yüksek erken öğrenme yeterliliğine sahip olduğunu göstermektedir (Williams vd., 2015).

Oyun gruplarının okul öncesi eğitimi gibi diğer okul öncesi hizmetlerle karşılaştırıldığında nasıl faaliyet gösterdiği tam olarak açık değildir. Oyun grupları için beş yaş altı hizmet yelpazesi içinde çeşitli olası roller önerilmiştir; anaokuluna hazırlık olarak, kreş eğitimi yerine ya da ikamesi olarak, yeterli kamu finansmanı sağlanana kadar geçici bir çözüm olarak ya da diğer okul öncesi hizmet biçimlerine gerçek bir alternatif olarak gibi... (Lloyd vd., 1989).

Buchanan (1995) çalışmasında, ideal oyun grubu öğrenme ortamını tanımlarken iç ve dış mekân arasında ayrım yapar, ancak her ikisini de tamamlayıcı olarak görür. İçeride birkaç alana ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Bunlar arasında bir kitap köşesi, çocukların bireysel hareket edebileceği alanlar (özel alanlar), evcilik köşesi, doğal yapılandırılmamış alan (su, kil, boya, önemsiz modelleme), sanat alanı, aletler yer alır. Mobilyalar çocuk boyundadır. Yapbozlar, oyunlar, masa üstü oyuncaklar uzun konsantrasyon süreleri için gereklidir. Enstrümanların kullanılabileceği bir dinleme alanına ihtiyaç vardır. Hayvanlar, bitkiler ve ilgi çekici masaların hepsi değerli görülmektedir. Ayrıca bir yazı alanına ve küçük dünya etkinliklerine de ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Açık hava oyun alanı, ideal olarak ağaçlar, çamur ve çimen ile kazma ve bir şeylerin büyümesini ve ölmesini izleme fırsatını içermelidir (Buchanan, 1995).

Dünya’da oyun grubu felsefesi, çocuklara resmi öğretim veya yönlendirilmiş öğrenme yerine oyun yoluyla öğrenme fırsatları sunmayı amaçlar. Eğitim, “uzmanlaşmış bir faaliyet olarak değil, tüm yetişkin/çocuk temaslarını içeren yaygın bir süreç” olarak görülmektedir (PPA 1989).

2. Türkiye’de Oyun Grupları

Türkiye’de oyun gruplarının tarihçesi, erken çocukluk döneminde eğitimin öneminin anlaşılmasıyla paralel olarak gelişmiştir. Bu sürecin anlaşılması, eğitim politikalarının, sosyal değişimlerin ve çocuk gelişimi konusundaki bilimsel yaklaşımların tarihsel olarak nasıl şekillendiğini görmek açısından önemlidir (Töret, 2017).

1970'li yıllarda Amerika'da açılan oyun grubu örneği, 2000'li yılların başında bayilik vermek amacıyla Türkiye'ye gelmiş ve böylece Türkiye'de oyun ve müzik atölyeleri olarak oyun gruplarının temelleri atılmıştır. İşleyişler ve programları kurumdan kuruma değişmektedir; ancak genel anlamda her yaş aralığına göre özel saat ve program bulunmaktadır. Ebeveynli veya ebeveynsiz oyun grubu programları yer almaktadır. Aileler ebeveynli oyun grubu derslerine çocuklarıyla birlikte katılabilirken, ebeveynsiz oyun grubu derslerine ise çocuklarını sınıfa götürebilir ve kurum izin veriyorsa dersi dışarıdan izleyebilirler. Oyun gruplarında meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümü mezunları, çocuk gelişim uzmanları veya okul öncesi öğretmenleri görev yapmaktadırlar ve program öğretmenler veya yöneticiler tarafından hazırlanmaktadır. Aileler kendilerine uyan zamanı ve programı seçerek oyun gruplarına katılmaktadırlar (<https://www.gymboreeclasses.com.tr/>).

Oyun grupları programı olarak, 0-36 aylık çocuklar için kreş eğitim programı (MEB, 2024) kullanılmaktadır. Bu program; çocuk odaklıdır ve çocukların olumlu öğrenme tutumları geliştirmesine, sağlıklı büyümelerine katkı sağlamayı amaçlar. Ayrıca, esnek, sarmal, kapsayıcı, eklektik ve dengelidir. Bu program, çocuğun pozitif bakış açısını destekler, bütüncül bir yaklaşımla çocuğu hedef alır ve duyarlı dönemleri dikkate alır, çocukların gelişimlerini ileriye taşıyacak deneyimler sunar, oyun temellidir ve araştırma/keşfetme odaklı öğrenmeyi teşvik eder. Günlük yaşam deneyimlerini ve yakın çevre olanaklarını eğitim için kullanmaya teşvik eder. Temalar ve konular, amaç değil araç olarak kullanılır (MEB, 2024). Oyun gruplarında, her hafta belirli bir tema seçilir. Bu temalara uygun olarak ortam düzenlenir ve etkinlikler planlanır. Hedeflenen gelişim alanları, haftalık olarak bölünerek etkinlikler aracılığıyla çocuklara sunulur (Bozkurt, 2015).

Türkiye'de oyun grupları günümüzde; Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kreş ve gündüz bakımevleri çatısı altında, bayilik anlaşması ile çeşitli oyun gruplarının şartlarını sağlayarak açılabilir.

3. Oyun Gruplarında Öğretmen Anne ve Oyun Gruplarının Yer Aldığı Kurum Yöneticilerinin Rolü

İnsan hayatının temelleri doğumdan itibaren atılır. Bu nedenle, bir bebek dünyaya getiren anne için, bebeğini ilk andan itibaren tanımak, iletişim kurmak ve ona büyümesi

ve gelişmesi için gereken desteği sağlamak çok önemlidir. Bu dönemde çocuğun bakımının ve ona gösterilen ilgi ve şefkatin gelişimi üzerindeki olumlu etkileri hakkında yapılan araştırmalar giderek artmaktadır (Strange vd., 2014).

Okul Öncesi Oyun Grupları Birliği'nin (oyun gruplarının çoğunluğunu temsil eden ulusal kuruluş) görüşü, oyun gruplarının "ebeveyn katılımı ve ebeveynler tarafından yürütülen eğitim ile eşanlımlı özel bir hizmet şekli" olarak görülmesi gerektiği yönündedir. Ebeveyn katılımı, PPA (The Preschool Playgroups Association) tarafından oyun gruplarını kreş eğitiminden ayıran bir özellik olarak görülmüştür (PPA, 1989). Her ne kadar oyun grupları başlangıçta kreş eğitiminin eksikliğine karşı annelere yardımcı olmak için gelişse de Okul Öncesi Oyun Grupları Birliği tarafından artık kreş eğitiminin ucuz bir ikamesi olarak değil, tüm aileye ve ebeveyn katılımının değerine odaklanan geçerli bir alternatif olarak görülmektedir (Statham ve Brophy, 2006). Anneler oyun gruplarında farklı rollere bürünebilirler. Bu durum yaş grubuna göre de değişkenlik göstermektedir. 6-24 aylık çocukların anneleri oyun gruplarındaki etkinliklerde çocuklara yardımcı olup öğretmenlerin etkinlik işleyişine yardımcı olurken, 24- 36 aylık çocukların anneleri daha çok rehber olma görevini üstlenebilirler (Lloyd vd., 1989).

Okul öncesi dönemde gelişimin hemen her aşaması arasında çok yönlü etkileşim ve ilişki olduğu kabul edilir. Bu nedenle çocuğun etkileşimde olduğu çevre, çocuğun fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimini etkiler. Çocukların ailesi dışında bilinçli olarak etkileşimde bulundukları ilk ortam ve kişinin oyun grubunda karşılaştıkları öğretmenlerin, çocukların ilk öğretmenleri olduğu söylenebilir. Çocuklar, ebeveynleri ve öğretmenleri birlikte çalışırken kendilerini daha iyi hisseder ve daha iyi ifade ederler. Oyun gruplarının, çocukların gelişiminin çevre, yetişkinler ve akranlarıyla aktif iletişim yoluyla desteklendiği yapılandırmacı/etkileşimli bir ortam sağladığı ileri sürülebilir (Sincovich vd., 2020).

Oyun, çocukların pek çok kavramı ve beceriyi öğrenirken aynı zamanda ilgi alanlarını da ortaya koydukları bir platformdur (Tuğrul vd., 2019). Oyun grupları, bu platformu sağlayan ebeveyn, çocuk ve öğretmen iş birliğinde yürütülen kurumlardır (Stephens, 1996). Coplan ve diğerleri (2013) öğretmenin rolünü, sınıfın hem akademik hem de sosyal ortamını şekillendiren “görünmez el” olarak tanımlamıştır. Öğretmenler, çocukların okul öncesi deneyimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aslan ve Boz, 2022).

0-36 ay dönemindeki çocuklar için eğitimcilerin rolü, bu yaş grubundaki çocuklara deneyimleme şansı tanımak ve bu sayede kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Öğretmenlerin oyun hakkındaki bakış açıları ve değer sistemleri, çocukların öğrenme

süreçlerine ilişkin inançları ve oyunu kendi programlarına nasıl entegre ettikleri, son derece önemli bir rol oynamaktadır (Tuğrul vd., 2019). İyi planlanmış bir müfredat birçok öğrenme fırsatı sağlar. Çocuk gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, çocukların tüm duyularını kullanarak ve duyularıyla keşfederek öğrendiklerini göstermektedir. Bu nedenle etkinlikler çocuklara sadece bir veya iki duyusu ile değil, tüm duyularıyla keşfetme fırsatı vermelidir. Eğitimci bu bilgiler ışığında, yaş grubuna uygun kazanım ve göstergelerin yer aldığı bütünleştirilmiş etkinlikler planlamalı ve uygulamalıdır (Astington ve Barriault, 2001).

Sağlıklı bir gelişimin anahtarı, fiziksel ve sosyal çevrenin düzenlenmesinden geçer (Tuğrul vd., 2019). Olumlu bir çocuk bakımı ortamı çocukların dikkatini çeker. Mobilyalar, ekipmanlar, gereçler ve oyuncakların hepsi birlikte çocukların duyularını harekete geçirir, onları öğrenmeye davet eder ve başarıyı teşvik eder. Bunu oyun gruplarında sağlayan kişi kurum yöneticileridir. Atölye çalışmalarını organize edip, etkinlik takvimini planlayabilir ve idari işleri yönetirler (Stephens, 1996). Araştırmalar bunun yanında eğitimcilerin iş memnuniyeti ile oyun gruplarında çalışma isteklerinin arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Kurum yöneticilerinin ebeveynler tarafından genellikle güvenilir rol modelleri olarak görüldüğü alan yazında belirtilmiştir. Belirlenen önemli yönetici becerileri arasında ailelerin sorunlarına yardımcı olma ve aileleri rahatlatma becerileri yer almaktadır. Yöneticiler, oyun grubunun hedeflerine odaklanmayı sürdürdükleri, çocuk ve aile merkezli bir yaklaşım sergiledikleri, empati kurdukları, kültürel açıdan duyarlı oldukları ve ebeveynleri çocukları konusunda uzman olarak sorularını cevapladıkları takdirde ebeveynlerle olumlu ilişkiler kurabilmişlerdir. Oyun grubu kurum yöneticilerinin çalışmalarında ekip çalışmasının, uyumlu personel yaklaşımlarının, uygulamalarının ve liderliğin rolünün önemine dikkat çekilmiştir (Williams vd., 2015).

Öğretmenlerin öğrenme ve beceri gelişimlerini desteklemek için mesleki gelişim desteği ve eğitimin önemli olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde yöneticilerin bu programları ve eğitimleri sağlama becerisi de kurumsal desteğe sahip olup, esnek ve duyarlı olmalıdır. Öğretmenlere ve kurumlara ilişkin bu yüksek beklentilerin karşılanması, vasıflı personel istihdamındaki zorluklar göz önüne alınmalı, oyun grupları bu kriterler ışığında kurulmaya çalışılmalıdır (Williams vd., 2015).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlemesi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik oyun gruplarının anne, öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, olayların gerçekçi ve kapsamlı bir şekilde doğal ortamlarda incelenmesini sağlar. Araştırmacılara katılımcıların bakış açılarını, deneyimlerini ve yaşantılarını anlama ve daha geniş bir bağlamda yorumlama imkânı sunar. Bu tür araştırmalar, karmaşık sosyal olguları ve ilişkileri anlamak için önemli bir araç olarak kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırma, nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Durum çalışması, bilimsel sorulara yanıt aramak için kullanılan özgün bir yaklaşım olarak kabul edilir. Çalışmanın odağında “ne”, “nasıl”, “niçin” gibi soruların cevaplanması olduğunda ve çalışmaya katılanların davranışları kontrol edilemediğinde, olay ve içerikler arası durumlar açık olmadığında bu araştırma modeli kullanılabilir (Yin, 2003). Aynı şekilde, benzer durumları tanımlamak ve detayları gözlemlemek, potansiyel süreçleri açıklamak, geliştirmek ve bir durumu değerlendirmek amacıyla da bu araştırma yöntemi tercih edilebilir (Gall, Gall ve Borg, 2007).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu tekniği ile gönüllülük esasına dayanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubunu; Millî Eğitim Bakanlığı’ndan, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’ndan, Belediyelerden alınan ruhsatlar kapsamında açılan oyun gruplarına çocuklarını götüren 32 anne, bu gruplarda görev yapan 10 öğretmen ve annelerin çocuklarını oyun gruplarına götürdükleri kurumlardaki 12 yönetici

oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan annelerin çocuklarının en küçüğü 6 aylıktır ve ebeveynli oyun grubu hizmeti alan anneler ile görüşmeler yapılmıştır.

Kartopu tekniği, araştırmacının belirli bir konudaki katılımcıları veya örneklemini belirledikten sonra, bu katılımcılardan veya örneklemden elde ettiği verileri analiz ederken daha önce ulaşılan kişilerin önerilerinden faydalanılarak yeni bireylerin listeye dahil edildiği bir yöntemdir. Bu yöntem, özellikle belirli bir topluluktaki belirli bir özelliği veya deneyimi paylaşan katılımcılar arasında daha fazla çeşitlilik ve derinlik sağlamak için kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kartopu örnekleme yöntemi, çalışmada belirlenen kriterlere uygun katılımcıların seçilmesini içerir. Bu yöntemde, görüşülen katılımcılar aracılığıyla diğer potansiyel katılımcılarla bağlantı kurularak veri toplama ağının genişletilmesi amaçlanır (Patton, 2002). Araştırmacı, görüşme yaptığı kişilerin önerilerinden faydalanıp yeni bireylere ulaşmış ve çalışma grubunu bu şekilde oluşturmuştur.

Nitel araştırmalarda, veriler genellikle sözlü veya yazılı anlatılar, gözlemler, odak grupları, görüşmeler veya belge analizi gibi tekniklerle toplanır. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden çok sık başvurulan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği araştırılan konuda karşılıklı görüşme yoluyla sözlü bilgi toplamadır (Kılcal, 2010). Görüşme tekniği, araştırmacının katılımcılara sorularını yöneltmek için genellikle yüz yüze iletişim kurduğu bir yöntemdir (Kaptan, 1989).

Tablo 1, katılımcılara ait demografik bilgileri sunmaktadır.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Anne Öğretmen ve Kurum Yöneticisi Demografik Bilgileri

	Katılımcılar	Anne	Öğretmen	Kurum Yöneticisi
Yaş	20-30 yaş	2	4	1
	30-40 yaş	30	6	11
Cinsiyet	Kadın	32	9	12
	Erkek		1	
Eğitim Durumu	Açık öğretim	1	1	4
	Ön Lisans	2	1	
	Lisans	21	7	8
	Yüksek Lisans	8	1	

Tablo 1'e göre, çalışmaya katılan anneler, öğretmenler ve kurum yöneticileri 20 ile 40 yaş arasında, öğretmenlerin 9'u kadın, 1'inin erkek, kurum yöneticilerinin ise tamamı

kadıdır. Eğitim durumuna bakıldığında, 32 anneden 1'inin açık öğretim, 2'sinin ön lisans, 21'inin lisans, 8'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Oyun gruplarında, oyun grubu liderlerinden 1'inin açık öğretim, 1'inin ön lisans, 7'sinin lisans, 1'inin yüksek lisans mezunu olduğu, kurum yöneticilerinin ise, 4'ünün açık öğretim, 8'inin lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 2, çalışmada yer alan annelerin çocuklarının devam ettiği, öğretmenlerin görev yapmakta olduğu ve kurum yöneticilerinin açtıkları oyun gruplarına ilişkin bilgileri sunmaktadır.

Tablo 2

Oyun Gruplarının Özellikleri

Kurum Türü	Sayı	Resmi İzin Alınan Kurum	Alınan Ruhsat	Faaliyet Şekli	Faaliyet Gösterdiği Süre
Oyun evi	5	Belediye	Sıhhi İş Yeri Ruhsatı	Oyun Grupları ve Kafe	4 yıl, 2 yıl, 1 yıl
Atölye	4	Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı	Kreş ve Gündüz Bakımevi	Oyun Grupları	11 yıl, 4 yıl, 2 yıl
Anaokulu	1	Millî Eğitim Bakanlığı	Anaokulu	Oyun Grupları	3 yıl
Kitapevi	1	Belediye	Sıhhi İş Yeri Ruhsatı	Oyun Grupları ve Kitap Satışı	4 yıl
Oyuncak Müzesi	1	Belediye	Sıhhi İş Yeri Ruhsatı	Oyun Atölyeleri	11 yıl

Tablo 2'ye göre, çalışma grubunu oluşturan yöneticilerin yer aldığı oyun gruplarının türü beşe ayrılmaktadır. Oyun gruplarının faaliyet şekillerine bakıldığında; Belediyelerden (Sıhhi İşyeri Ruhsatı) aldıkları izinle resmi olarak kafe veya kitapevi olarak açılan yedi kurumun uygulamada ağırlıklı olarak oyun grubu şeklinde hizmet verdiği, dört kurumun yönetmelik gereği Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığından (Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik) aldıkları izinle resmi olarak kreş ve gündüz bakım evi olarak açılıp, uygulamada ise oyun grubu faaliyeti gösterdiği, bir kurumun ise yönetmelik gereği Millî Eğitim Bakanlığından (Kurum Açma Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği RG-

10/9/2018-30531) aldıkları izin ile resmi olarak anaokulu olarak hizmet verip bu hizmetin yanında hafta sonları oyun grubu faaliyetleri gösterdiği belirlenmiştir .

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak tasarlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Geliştirilen form öncelikle okul öncesi eğitim alanında çalışan beş uzmana sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılarak nihai form oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları öğretmenler, anneler ve kurum yöneticileri olmak üzere üç farklı formdan oluşmakta olup kişisel bilgilerin yer aldığı, kendilerini/çocuklarını tanıttıkları bölüm ve görüşme sorularının yer aldığı bölümlerden oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan soru örnekleri Ek-1’de yer almaktadır.

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığı Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu’nun 27.01.2020 tarih ve 85434274-050.04.04/8168 sayılı yazısı (Ek-2) ile etik kurul izinleri alındıktan sonra oyun gruplarının yer aldığı özel kurumlar ile görüşülüp öğretmen, anne ve kurum yöneticilerine ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi ve annelerin veya öğretmenlerin tanıdıklarına ulaşıp örneklem genişletilmeye çalışılmıştır. Ardından annelerin, öğretmenlerin ve kurum yöneticilerinden “Aydınlatılmış Onam Formu” (Ek-3) alındıktan sonra araştırmada yer alma konusunda gönüllü olan katılımcıların tercihlerine göre görüşme yeri ayarlanıp katılımcılara araştırmacı tarafından sorular sorulup ses kaydı alınarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bir çözümleme yöntemi olarak adlandırılan içerik analizi, metin tabanlı verilerin sistematik olarak incelenmesi ve anlamlandırılmasını sağlayan bir tekniktir. Bu yöntem, yazılı materyallerin içeriğini, desenlerini ve temalarını yarı yapılandırılmış sorular ile ortaya çıkarmak için kullanılır. Genel olarak tanımlamak gerektiğinde içerik analizi, nitel verilerin nicel terimler halinde işlenmesi şeklinde açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu tür içerik analizlerinde, ölçümlerin birimleri iletişimde, özellikle mesaj çeşitliliği ve sıklığı, belirli bir konuşma kalıbının veya ifadenin kullanım sıklığı gibi unsurlara odaklanır. Analiz tümevarımsaldır: ‘Kategoriler ve değişkenler’ çalışmaya yön

verse de diğer ögelerin çalışma esnasında ortaya çıkmaları olasıdır. Süreç aynı zamanda verilerin kodlanması ve kategorilere ayrılmasını da içerir (Merriam, 2018). Araştırmacı görüşme sorularını ve cevaplarını inceleyerek öncelikle kodlarını oluşturmuş, ardından kategorilerini yapılandırarak temalarına ulaşmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bulguların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli kriterlerinden biri olarak kabul edilir. Geçerlik ve güvenirlik, araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüttür. Nitel araştırmalarda, bu kavramlar nicel çalışmalardan farklı bir bakış açısıyla ele alınır ve nicel çalışmalara göre biraz daha tartışmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Nitel araştırmalarda inanılabilirlik, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının uzmanlığı gibi kavramlar, nicel araştırmalarda kullanılan güvenirlik ve geçerlik ifadelerinin yerini alır (Krefting, 1991). Nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlik yerine inandırıcılığın daha önemli olduğunu vurgulayan Guba ve Lincoln (1982) bazı kriterler önermiştir: İnandırıcılık, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana kriter, literatürde altın standart olarak kabul edilmiştir. Nitel araştırmada geçerlik farklı bir olgudur; araştırmacının incelediği konunun doğru bir şekilde ölçülüp değerlendirilip değerlendirilmediğini belirler. İçerik analizinde geçerlik, araştırmanın ve elde edilen bulguların doğruluğunu ve gerçekliğini değerlendiren bir kavramdır. Nitel bir araştırmada geçerlilik, araştırmacının bulgularını nasıl elde ettiğini ve toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde açıklanmasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bir araştırmada araştırmacılara geçerliğin sınırları için çalışmaların ‘doğruluğunu’ kontrol etmek için bu kabul edilmiş stratejileri bir ya da daha fazlasının belirtilmesi önerilir. Bunlar geçerlik stratejileri olarak adlandırılmıştır (Creswell, 2016). Bu araştırmada çalışmanın geçerliği noktasında başvuru stratejiler; üçgenleme (triangulation), zengin, yoğun betimleme ve uzman incelemesi (debriefing)dir.

Üçgenleme stratejisinde, araştırmacı gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilmek için araştırdığı olay ve olguya ilişkin farklı bakış açıları, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu süreç, bir tema veya bakış açısına ışık tutmak için farklı kaynaklardan elde edilen kanıtların desteklenmesini içerir (Creswell, 2007). Üçgenleme; veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlemesi olarak farklı başlıklar altında incelenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada üçgenleme stratejisi olarak veri kaynaklarının

çeşitlendirilmesi benimsenmiş olup araştırmacı, farkı özelliklere sahip katılımcıları (anne, öğretmen ve kurum yöneticisi) araştırmaya dahil ederek, konu ile ilgili farklı algı ve yaşantıları ortaya koymaya çalışmıştır.

Bu araştırmada başvuru alan ayrıntılı betimleme stratejisi ile araştırmanın dayandığı verilerin yeterli düzeyde betimlenmesiyle sonuçların aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmada "genelleme" yerine "aktarılabilirlik" fikri, araştırma sonuçlarının benzer ortamlara doğrudan genellenemeyeceği anlamına gelir. Bununla birlikte, bu tür ortamlarda sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici sonuçlara ulaşılabilir ve test edilebilecek denenceler yapılabilir. Bu şekilde, araştırmayı okuyan kişiler benzer ortamlara ve süreçlere ilişkin daha iyi bir anlayış kazanabilir ve bu bilgileri kendi uygulamalarında kullanırken daha iyi kullanabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada bu amaçla doğrudan alıntılar sık kullanılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırmada amaçlı örnekleme yönteminin benimsenmesi araştırmanın aktarılabilirliğini sağlayan diğer bir etken olarak değerlendirilebilir. Amaçlı örnekleme, aktarılabilirlik açısından süreç içinde daha fazla örnekleme yapmaya izin verir. Bu açıdan incelenen olay, olgu veya duruma ait değişkenlik ve çeşitlilik, okuyucunun bu değişkenleri ve çeşitliliği anlaması ve araştırma sonuçlarını karşılaştırması açısından önemli bir katkıda bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Uzman incelemesi stratejisinde uzman, araştırmanın sürecini, verilerin analizi ve sonuçların yazımına ilişkin dokümanlar çerçevesinde inceleyerek araştırmaya geri bildirimde bulunur. Burada amaç araştırmacının yaklaşımının geçerliğini değerlendirmek, farklı bir bakış açısı ile geri bildirim vermek ve çalışmanın geçerli ve tutarlı olmasına katkıda bulunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada araştırmacı, uzman incelemesi kapsamında okul öncesi eğitim ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman üç farklı akademisyenin görüşlerine başvurmuştur.

Güvenirlik, nitel araştırmalarda pek çok şekilde ele alınabilir. Eğer araştırmacı, detaylı analizlerini yüksek kalitede bir ses kayıt cihazıyla kaydetmiş ve bunları yazıya aktarmışsa güvenilirlik artırılabilir. Kodlama, araştırmacıların beklenti ve sorularından habersiz olarak, analistler ve kodlayıcılar tarafından 'gizli/birbirinden habersiz' biçimde yapılabilir ve verilerin analiz edilmesi ve kodlanması için bilgisayar programlarından faydalanılabilir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, veri analizlerinin birden fazla kodlayıcının cevaplarındaki tutarlılık anlamına gelmektedir (Creswell, 2016). Bu araştırmada iç güvenilirliği artırmak için bazı stratejilere başvurulmuştur. Bunlardan birincisi; toplanan veriler, betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmuştur. Bu çalışmada

araştırmacı, görüşmeler ve dokümanlar yoluyla elde ettiği verileri, herhangi bir yorum eklemeksizin, direkt alıntılar yaparak okuyucuya sunmuştur. İkinci stratejide, veri analizi sürecinde başka bir araştırmacıdan danışmanlık alınarak kodlama sürecinde uzlaşma sağlanmaya çalışılarak, verilerin analizinde ulaşılan sonuçlar teyit edilmiştir. Son olarak, veri analizi sırasında önyargılar, yanlış anlamalar ve gerçeğe aykırı veriler gözden geçirilmiş ve geçersiz olanlar ayıklanmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, 0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun gruplarının anne, öğretmen ve kurum yöneticisi görüşlerine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmaya ilişkin nitel bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular araştırma soruları bağlamında sunulmaya çalışılmıştır. Bulgularda sunulan “n” kişi sayısını, “f” ise belirtilen görüş sıklığını ifade etmektedir.

Oyun Gruplarına Yönelik Annelerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları ile ilgili annelerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlar bu bölümde sunulmuştur.

1. Annelerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Hizmet Veren Oyun Gruplarına Gitme Nedenleri

0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları ile ilgili annelerle gerçekleştirilen görüşmelerden, annelerin oyun grupların gitme nedenlerine ilişkin bulgular ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 3

Annelerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Hizmet Veren Oyun Gruplarına Gitme Nedenlerine İlişkin Bulgular

TEMA	KATEGORİ	KOD	KATILIMCI	n
Oyun Grubuna Gitme Nedenleri	Çocuğun Sosyalleşmesi		A1, A2, A3, A4, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A30, A31	27
		Fiziksel Gelişim	A1, A2, A3, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A15, A16, A21, A22, A24, A27, A28, A31	18
		Zihinsel Gelişim	A1, A2, A3, A4, A8, A12, A16, A19, A20, A21, A28, A30, A31	13
	Anne-Çocuk İlişisine Etkisi	Dil Gelişimi	A21	1
		Anne-Çocuk İletişimi	A2, A3, A5, A8, A9, A14, A16, A18, A19, A24, A27, A30, A31	15
		Çocukla Birlikte Aynı Ortamda Olmak	A5, A8, A9, A14, A19, A23, A24, A30	8
		Çocuğu Tanıma	A14, A22	2
		Güven Duygusu	A3, A30	2
	Anaokuluna Hazırlık	Psikolojik Hazırlık	A8, A12, A13, A15, A18, A19, A23, A24, A26, A27, A30	11
		Gelişimsel Hazırlık	A9, A12, A15, A18, A23, A24, A27, A29	8

Tablo 3'e bakıldığında annelerin oyun gruplarına gitme nedenlerinin “*çocuğun gelişimine etkisi*”, “*anne-çocuk ilişkisine etkisi*” ve “*anaokuluna hazırlık*” olmak üzere 3 kategori altında toplandığı görülmektedir.

Annelerin oyun gruplarına gitme nedeni olarak en çok, oyun gruplarının çocukların gelişimini destekleyici yönünü işaret eden ifadelerle yer verdikleri görülmüştür. Annelerin oyun gruplarına **çocuğun sosyalleşmesi** amacıyla gittiklerini sıklıkla (n=27) dile getirdikleri görülmektedir. Çocuğun sosyal duygusal gelişimi bağlamında değerlendirilen çocuğun sosyalleşmesi amacına yönelik annelerin bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

A10: “Kreşe gitmeyen çocuğun diğer çocuklarla istenilen zaman diliminde sosyalleşmesini sağlamak.”

A31: “Oğlumun kendi akranlarıyla iletişim kurabilmesi, sosyalleşmesine büyük etkisi olduğuna inanıyorum.”

Bu bulgu, annelerin oyun gruplarının çocuğun sosyal duygusal gelişimi açısından önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu bağlamda bu bulgu ilgili alan yazın ile benzer sonuçları yansıtmaktadır. Çocukların sosyalleşmesi, eğlenmesi, yeni ve çeşitli oyun ve gelişim fırsatlarını yakalaması ve okul rutinleri ve geçişlerine hazırlanması oyun gruplarının katkıları arasında yer almaktadır (Williams vd., 2018). Akran etkileşimleri çocukların sosyal duygusal gelişiminde önemli bir role sahiptir. Ancak bazı çocuklar bu akran etkileşimlerine girmek istememekte ya da diğer çocuklara yaklaşımdan çekinmekte, dolayısıyla bu fırsatı kaçırmaktadır. Coplan ve diğerleri (2004) çocukların farklı nedenlerle kendilerini akran gruplarından uzak tuttuklarını ve bunun uyum ve iyi olma halleri üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Sosyal olarak geri çekilen çocuklar genellikle akran gruplarından uzaklaşmakta, sosyal becerilerini geliştirmekte ve yeni ilişkiler kurmakta zorlanmakta, bu da okul öncesi dönemde kurulmayan akran ilişkileri nedeniyle sosyal duygusal zorluklar ve geç çocukluk dönemi için risk faktörleri oluşturmaktadır. Erken çocukluk döneminde akran etkileşimi yetersiz olan çocuklar, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde içe yönelim sorunları (ör. depresyon, düşük öz saygı) geliştirme riski altında olabilirler (Aslan ve Boz, 2022).

Çocuğun sosyalleşmesi amacına ek olarak annelerden birinin (A5) oyun grubuna gitme nedenlerine yönelik olarak “... *bir kahve içebilmek, benimle aynı durumda olan anneler ile sosyalleşmek, fikir alışverişinde bulunabilmek...*” şeklinde annenin kendi sosyalleşmesine yönelik ifadesine rastlanmıştır. Yapılan görüşmelerde annelerin oyun gruplarının kendilerinin sosyalleşmesine ya da kendilerinin gelişimine etkisine yönelik ifadelerle yer vermemeleri dikkat çekicidir. Araştırmacı, araştırma verilerinin toplandığı

ortamda konuya yönelik olarak yaptığı gözlemlerden annelerin kendi aralarındaki sohbetlerde annelerle bir araya gelmenin kendilerine iyi geldiğini sıklıkla ifade ettiklerini gözlemlemiştir. Alan yazında ilgili araştırmalar incelendiğinde oyun grubunun annelere sosyal ortam sağladığı, ebeveynlik becerilerini geliştirme ve çocuklarının gelişimi hakkında bilgi sahibi olma fırsatını sunduğu karşımıza çıkmaktadır (Sincovich vd., 2020). de Roos, Heijden ve Gorter (2010) yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin kendilerini kabul edilmiş hissetmelerinin, diğer ebeveynlerle tanışmalarının, bilgi ve becerilerini geliştirmek için gerekli bilgileri almalarının ve çocuklarının oyun gruplarına katılmaktan fayda sağladığını görmelerinin önemi en dikkat çekici unsurlar olmuştur.

Diğer taraftan anneler tarafından oyun gruplarının çocuğun gelişimine etkisi olduğunu vurguladıkları (n=18) en önemli diğer alan *fiziksel gelişim alanı* olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı annelerin, oyun gruplarının “*Çocuğun fiziksel gelişimine etkisi*” ne yönelik bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

A2: “Henüz beraber oyun kurma yaşında olmayan çocuklarımızı kaba motor gerektiren oyun, dans, tırmanma gibi hareketlerle toplu hareket ettirebilmeleri...”

A9: “Oyun gruplarından beklentim kaba ve ince motor gelişimi için evde yapamadığımız aktivitelere destek olması.”

Bununla birlikte annelerden sadece biri (A21) “*Yeni arkadaşlıklar oluşuyor, çocuğumuzla kaliteli vakit geçiriyoruz, dil eğitimine katkı sağlıyor*” cümlesi ile oyun gruplarına çocuğun dil gelişimini desteklemek için gittiklerini belirtmiştir. Bu bulgudan hareketle annelerin oyun gruplarına gitmelerinde, oyun gruplarının dil gelişimini destekleyici yönünün öncelikli olmadığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde çocukların dil gelişiminin 0-3 yaş aralığında önemli bir bölümünün geliştiği ifade edilmektedir. İlk olarak, çocuklar dil öğrenmeye anne-babadan ve yakın çevrelerinden duydukları cümleler ile başlarlar, daha sonra çevrelerindeki diğer kişilerle iletişim kurarak dil gelişimlerini sürdürürler. Dil gelişiminin en çok sosyal ortamlarda ilerlediği bir gerçektir. Oyun grupları gibi zengin uyarıcıların yer aldığı çevre koşulları, dil gelişimini olumlu yönde etkiler (Yıldırım ve Koçak, 2016). Creaghe, Quinn ve Kidd (2021) yaptıkları çalışmada bu ifadeyi destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Bu sonuçlar; sembolik oyunun bebeklerin dil gelişimini destekleyebilecek önemli bir bağlam olduğunu ve sosyal iletişimlerin sağlanabileceği ortamların (ör. oyun grupları) bu destekte önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Annelerin bu durumun farkında olmamaları dikkat çekicidir. Öncelikli olarak fiziksel gelişim ve zihinsel gelişimin destekleyici

yönünden bahseden annelerin, dil gelişimini, zihinsel gelişimin içinde düşünmüş olabilecekleri akla gelmektedir.

Oyun gruplarının çocuğun gelişimine etkisine yönelik annelerden elde edilen bulgular, ebeveynlerin bakış açısından oyun gruplarının temel bileşenlerini ve oyun gruplarının gücünü belirlemek amacıyla Armstrong ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Armstrong ve diğerleri (2020) ebeveynlerin çocuklarının öğrenme ve gelişimini desteklemek için oyun gruplarına katıldıklarını belirten sonuçlara ulaşmışlardır. Benzer şekilde Berthelsen ve diğerleri (2012) tarafından hazırlanan raporda da ebeveynlerin oyun gruplarına gitme nedeni olarak en çok çocuklarının gelişimini desteklediği için oyun gruplarına katıldıklarını ifade ettikleri ortaya konmuştur.

Ayrıca annelerin oyun gruplarına gitme nedenlerine ilişkin ifadelerinde oyun gruplarının anne-çocuk ilişkisi üzerindeki etkisine yönelik görüş belirttikleri de görülmüştür. Anneler, ifadelerinde sıklıkla oyun gruplarında çocukları ile keyifli vakit geçirdiklerini sözlerine eklemişlerdir. Annelerin oyun gruplarının en çok anne-çocuk iletişimi üzerinde etkisi olduğu için oyun gruplarına gittikleri görülmüştür. Bununla birlikte çocukla aynı ortamda bulunmak ve çocuğunu daha yakından tanımak için oyun gruplarını tercih ettiklerini belirten anne ifadelerine de rastlanmıştır. Annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen örnek ifade aşağıda verilmiştir:

A14: "...Benim için, çocukla etkileşim halinde oluyorum. En azından neyi yapıp yapamadığını, neyden korkup korkmadığını görüyorum. Bu benim için iyi oluyor. Çocuğumu ben de keşfetmiş oluyorum."

Annelerin bu ifadesi alan yazın tarafından desteklenmektedir. Lloyd ve diğerleri (1989) yaptıkları araştırmada anneler, çocuklarını daha iyi tanıyabildikleri ve birlikte verimli zaman geçirebildikleri için oyun gruplarına götürme davranışında bulunduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3 incelendiğinde, annelerin büyük bir kısmının (f=19) çocuğunu oyun gruplarına gönderme sebeplerinden birinin *anaokuluna hazırlamak* olduğu sonucu çıkmaktadır. Bu bulgu alan yazın ile paralellik göstermektedir. Statham ve Brophy (2006) yaptıkları çalışmada, oyun grupları anneler tarafından öncelikle çocuklarının kreşe veya ilkokula başlamadan önce diğer çocuklarla kaynaşması ve sosyalleşmesi için kullanılmıştır. Şehir içi bölgede çocuklar genellikle bir yıl boyunca haftada beş sabah oyun gruplarına katılmış ve daha sonra 3 yaş civarında kreş eğitimine geçmiştir. Lloyd ve diğerlerinin (1989) çalışmasında oyun grubuna katılım öğretmenler tarafından başlı başına bir amaç olarak görülürken, ebeveynler bunu okula hazırlık olarak görmektedir.

Stephens (1996) oyun gruplarını okula geçişte yaşanan problemlerin en aza indirgendiği kurum olarak belirtmiştir. Ancak güncel literatüre bakıldığında, oyun gruplarının uluslararası düzeyde farklılık gösterdiğini belirtmek bu noktada önemlidir. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri'nde oyun grubu daha az öne çıkmaktadır. Bunun yerine birçok çocuk anaokuluna veya okula başlamadan önce bebeklerin 6. ayından itibaren çocukları kabul eden gündüz bakım evine gitmektedirler. Aileler oyun gruplarını, (haftada birkaç gün 2-3 saatlik seanslar halinde) okula hazırlık olması amacıyla ziyade diğer çocuklarla etkileşim kurma fırsatı sağlamak için kullanmaktadırlar (Mize ve Pettit, 2010).

2. Annelerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Grupları Seçimini Etkileyen Noktalara İlişkin Görüşleri

0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları ile ilgili annelerle gerçekleştirilen görüşmelerden, annelerin oyun grupları seçimini etkileyen noktalara ilişkin bulgular ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 4

Annelerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Grupları Seçimini Etkileyen Noktalara İlişkin Bulgular

TEMA	KATEGORİ	KOD	KATILIMCI	n
Oyun Grupları Seçimini Etkileyen Faktörler	Fiziksel Ortam	Temizlik	A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A15, A16, A17, A18, A22, A27, A31	15
		Materyaller	A6, A8, A10, A11, A13, A14, A15, A19, A21, A22, A29, A31	12
		Bahçe	A3, A11, A13, A19, A23, A30	6
	Öğretmen Niteliği	Öğretmen Tutum ve Davranışları	A2, A3, A4, A6, A9, A11, A12, A13, A14, A16, A17, A18, A19, A21, A22, A23, A24, A26, A27, A28, A29, A31	23

(devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Oyun Grupları Seçimini Etkileyen Faktörler	Mezuniyet Durumu		A6, A13, A22	3
	Deneyim		A21	1
	İçerik	Farklı Etkinlik Türleri	A4, A6, A11, A18, A19	5
		Çocuğun Gelişimine Uygun Etkinlikler	A17, A20	2
		Bütünleşik Etkinlikler	A5	1

Tablo 4’e bakıldığında annelerin oyun grupları seçimini etkileyen faktörlerin “fiziksel ortam”, “öğretmen niteliği” ve “içerik” olmak üzere 3 kategori altında toplandığı görülmektedir.

Anneler oyun grubuna gitme nedenlerini aktarırken, oyun grupları seçimlerini etkileyen faktörlerden de söz etmişlerdir. Annelerin oyun gruplarını seçerken en çok dikkat ettikleri nokta **fiziksel ortam** olarak karşımıza çıkmaktadır. Fiziksel ortamda ise dikkat ettikleri unsurlar ağırlıklı olarak sırasıyla *temizlik*, *materyal çeşitliliği* ve *bahçeye sahip olup olmama* durumu şeklinde ortaya çıkmıştır. Annelerin oyun grubu seçerken dikkat ettikleri fiziksel ortam özelliklerine yönelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

A10: “Her yeri elleyen bu yaş grubu çocuklar için temizlik ve hijyen çok önemlidir. Oyuncakların ve malzemelerin yeni olması ya da çok iyi temizlenmiş olması gerekir.”

A11: “Bahçeyi aktif kullanan, doğal materyal tercih eden, haftanın günlerinde seçme imkânı sunan oyun grubu tercih için daha uygun”

Annelerin oyun grubu seçimini etkileyen diğer önemli bir husus ise **öğretmen niteliği** olmuştur. Bu kategoride annelerin ifadeleri doğrultusunda oyun grubu tercihlerinde en çok öğretmenlerin tutum ve davranışlarına önem verdikleri görülmektedir. Bu bulguyu alan yazın da desteklemektedir. Sincovich ve diğerleri (2020) oyun gruplarında anneler yeni zorluklarla karşılaştıklarında (örneğin, zor bir görevi tamamlamak veya başka bir çocukla tartışmayı çözmek için destek alınması gereken durumlarda) çocukların öğretmenlerinin duruma müdahale etmesinin anneler için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Anneler öğretmen tutum ve davranışları ile ilgili olarak öğretmenin güler yüzlü ve sevecen olmasını ağırlıklı olarak vurgulamışlardır. Annelerden biri, öğretmen tutum ve davranışlarından söz ederken, öğretmenlerin çalıştığı kurumda tatmin olmalarının da önemli olduğunu sözlerine eklemiştir. Araştırmada yer alan oyun grupları

0-36 aylık çocuklara yönelik olduğu için annelerin özellikle küçük yaş grubu çocuklara ilişkin öğretmen tutumunda öğretmenin özellikle sevecen ve güler yüzlü olmasını önemsedikleri düşünülmektedir. Annelerin oyun grubu seçimini etkileyen diğer bir öğretmen niteliği konusu ise öğretmenin *mezuniyet durumu* olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin mezuniyet durumunun oyun grubu seçiminde önemli olduğuna dikkat eden anneler (n=3), öğretmenin çocuk gelişimi alanında uzman olmasının seçimlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenin mezuniyet durumuna dikkat eden annelerden ikisinin ise okul öncesi öğretmeni olduğu dikkat çekmektedir. Bu noktada alan uzmanı olan ya da alana ilişkin daha fazla bilgiye sahip annelerin oyun grubu dinamikleri konusunda daha hassas oldukları yorumu yapılabilir. Konuya yönelik ifade örnekleri şu şekildedir:

A6: “Öğreticinin benim için eğitim durumu, ilgili alan mezunu olması ve çocuklara yaklaşımını önemsiyorum.”

A13: “Seçme kriterim; alanında tecrübeli olması, çocuğun gelişim özelliklerine uygun faaliyetlerde bulunmalarıdır.”

A22: “Çocuk gelişim uzmanının bilgisi, donanımı, bize olan yaklaşımı, verdiği güven, çocukla olan enerjisinin de tutması...”

Annelerin oyun gruplarını tercih etme durumlarını etkileyen faktörler değerlendirildiğinde annelerin en çok önemsedikleri konunun fiziksel ortam özellikleri olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte oyun gruplarında gerçekleştirilen uygulamaların, annelerin oyun grubu tercihlerinde en az etkiye sahip olduğu söylenebilir. Halbuki nitelikli bir oyun grubunun iyi programlanmış bir sisteme sahip olması ve çocuğa yönelik bütünleştirilmiş etkinliklerin titizlikle uygulanması gerekmektedir (Lester ve Russell, 2010). Uygulamalara ilişkin olarak ise annelerin farklı etkinlik türlerine yer verilmesinin oyun grubu tercihlerinde etkili olduğu görülmektedir. Annelerin oyun grubu tercihlerinde yapılan uygulamalara çok fazla dikkat etmemeleri bulgusu ilgili alan yazın tarafından desteklenmemektedir. Fleer (2013) yaptığı araştırmasında, ailelerin çocukları iyi planlanmış etkinliklere yönlendirmede daha istekli olduklarını, çocukları gönderecekleri kurumları etkinlik uygulamalarına bakarak tercih ettiklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada yer alan annelerin çocuklarının yaş grubu olarak daha küçük olmaları nedeniyle öncelikli olarak fiziksel ortama dikkat ettikleri düşünülmektedir.

3. Annelerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarındaki Deneyimleri

0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları ile ilgili annelerle gerçekleştirilen görüşmelerden, annelerin oyun gruplarındaki deneyimlerine ilişkin bulgular ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 5

Annelerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarındaki Deneyimlerine İlişkin Bulgular

TEMA	KATEGORİ	KOD	KATILIMCI	n
Oyun Grubu Deneyimlerine İlişkin Görüşler	Olumlu Deneyim	Anne ve Çocuğun Kaliteli Zaman Geçirmesi	A1, A3, A4, A5, A6, A8, A10, A12, A13, A14, A15, A17, A18, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A29, A31	23
		Çocuğun Mutlu Olması	A4, A8, A9, A11, A12, A15, A16, A17, A18, A19, A22, A24, A25, A28, A29, A30	16
		Akran Öğrenimi	A2, A3, A5, A6, A7, A9, A11, A13, A16, A17, A19, A20, A21, A22, A23, A29, A31	17
		Eğlenerek Öğrenme	A3, A10, A20, A26, A27, A31	6
		Sürenin Kısıtlı Olması	A10, A14, A22, A31	4
	Olumsuz Deneyim	Pahalı Olması	A5, A7, A10	3
		Kalabalık Olması	A14, A26	2
		Öğretmenin Negatif Yaklaşımları	A25, A27	2
		Fiziksel Ortamdaki Eksiklikler	A19	1

Tablo 5'e bakıldığında annelerin oyun grupları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin “*olumlu deneyim*” ve “*olumsuz deneyim*” olmak üzere 2 kategori altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, anneler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda annelerin oyun grubu deneyimlerine ilişkin görüşlerinin (f=56) çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir. Olumlu deneyimlere yönelik annelerin en çok *anne ve çocuğun birlikte kaliteli zaman geçirmesini* vurguladıkları belirlenmiştir. Bunu yanı sıra çocuğun oyun gruplarında mutlu olması ve akran öğreniminin gerçekleşmesi anneler tarafından ifade edilen diğer olumlu deneyimler olarak karşımıza çıkmaktadır. Annelerin oyun grubu deneyimlerinin çoğunlukla olumlu olması durumu, alan yazın tarafından da desteklenmektedir. Ulusal Çocuk Bürosu'nun İngiltere'nin kuzeyindeki bir yerel otoritede ebeveynlerin okul öncesi eğitim hakkındaki görüşlerine ilişkin bir araştırmasında oyun gruplarını tercih eden ebeveynlerin yaklaşık yarısının, diğer tüm hizmet türleri mevcut olsaydı, tercih ettikleri bakım türü olarak yine oyun gruplarına gitmeyi seçecekleri sonucuna ulaşmıştır (Statham ve Brophy, 2006).

Olumsuz deneyimlere yönelik olarak ise sürenin kısıtlı olması ve bunun paralelinde oyun gruplarının pahalı olmasına yönelik ifadeler yer verdikleri belirlenmiştir. Olumsuz deneyimlere yönelik ifadeleri olan annelerin olumlu deneyimlere yönelik de görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle annelerin olumsuz deneyimleri aktarmaları bazı düzenlemelerin yapılmasına yönelik talepleri olarak değerlendirilebilir. Annelerin oyun grubu deneyimlerine yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir:

A3: “Oyun gruplarının ebeveynler için de faydalı bence. Kızım kaliteli zaman geçirdiğimizi düşünüyorum. Ben de evde ne tarz aktiviteler yapabileceğimi görüyorum, orada gördüğüm bazı materyalleri alıp kızım evde oynuyorum. Yaştlarının da becerilerini gözlemliyorum, kızımın eksik veya geliştirilmesi gereken özelliklerini görebiliyorum bu sayede ben de kızıma daha yararlı olduğumu düşünüyorum. Yaştları ile iletişime geçebiliyor, sosyalleşebiliyor, yeni motor ve duysal beceriler kazanıyor, enerjisini atabileceğim yeni bir ortam kazanıyor, eğlenceli ve mutlu bir zaman geçiriyoruz. Yeni şarkılar yeni aktiviteleri beraber keyif ile öğreniyoruz.”

A22: “Eleştiri olarak kolej bünyesindeki biraz hızlıydı. Sonlara doğru koşturur gibi oluyorduk. İki iki buçuk saat oradayız ama 20 dakikada bir etkinlik değişiyordu. Koşun yemek zamanı, koşun etkinlik zamanı şeklinde...”

Araştırmada, bazı annelerin oyun gruplarının anne ve çocuğun kaliteli zaman geçirmesine olanak sağladığı ve ailelerin burada gördükleri materyalleri evlerine alma eğilimi gösterdiği görülmüştür. Materyalleri evlerine alma eğilimi gösteren annelerin mesleklerinin doktor, mühendis gibi sosyoekonomik düzeyi yüksek anneler olması alan yazın ile paralellik göstermektedir. Sosyoekonomik düzey, bir bireyin veya bir toplumun

ekonomik ve sosyal durumunu ifade eder (Seban ve Perdecı, 2016). Bireylerin gelir seviyesi, meslekleri, eğitim düzeyleri gibi faktörler sosyoekonomik düzeylerini etkilemektedir. Seban ve Perdecı (2016) yaptıkları çalışmada, ekonomik durumu iyi olan ailelerin, çocuklarının başarısını ve sağlığını artıracak yatırımlar yapma imkanına daha fazla sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve meslekleri, gelir düzeylerini ve sosyal statülerini etkilemekte, bu durum çocuklarına yaptıkları yatırımların niteliğini, çocuk yetiştirme ve sosyalleştirme yöntemlerini şekillendirmektedir. Statham ve Brophy (2006) farklı bölgelerde yaptıkları çalışmada, şehirde yaşayan annelerin oyun gruplarına gönderme isteğinin, kırsal kesimdeki anneler, daha az eğitilmiş anneler ve eşleri daha düşük statülü işlerde çalışan annelere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır (%50'ye karşı %45). Alan yazından edinilen bilgiler, yalnızca ekonomik durumun iyi olmasının bu bilince sahip olmak için yeterli olmadığını, ailenin eğitim durumunun da çocuğun eğitime yaklaşımı şekillendirdiğini düşündürmektedir.

Annelerin olumsuz deneyim olarak oyun gruplarını pahalı bulduklarından bahsetmeleri oyun gruplarına herkesin ulaşip ulaşamayacağı sorusunu akla getirmiştir. Literatüre bakıldığında, sosyoekonomik durum ile oyun grubu arasında güçlü bir ilişki gözlenmiştir. Örneğin; Birleşik Krallık'ta, düşük sosyoekonomik geçmişe sahip çocukların kreşe (bebeklikten okul çağına kadar çocuklar için çok çeşitli programlar içeren gayri resmi bir anaokulu türü) gitme olasılığı daha fazladır. Oyun grubu, genellikle daha yüksek sosyoekonomik geçmişe sahip, daha az sayıda çocuğun yararlandığı bir hizmet olarak görülmektedir (Sincovich vd., 2020). Bununla birlikte Armstrong ve diğerleri (2020) ebeveynlerin oyun grubuna katılımının önemli olduğunu ve ebeveynlerin bunlardan keyif aldıklarını belirtmektedir. Bu görüş ile de annelerin olumlu deneyimlerinin olumsuz deneyimlerinden fazla olması bulgularının örtüştüğü görülmektedir.

Oyun Gruplarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları ile ilgili öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlar bu bölümde sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarında Çalışma Nedenleri

0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları ile ilgili öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden, öğretmenlerin oyun gruplarında çalışma nedenlerine ilişkin bulgular ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarında Çalışma Nedenlerine İlişkin Bulgular

TEMA	KATEGORİ	KOD	KATILIMCI	n
Oyun Grubunda Çalışma Sebepleri	Çalışılan Grubun Özellikleri	Küçük Yaş Grubu ile Çalışma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	8
		Ebeveyn Desteği	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7	4
		Katılımcı Sayısı	Ö1, Ö6, Ö9	3
	Çalışma Saatleri	Yarı Zamanlı	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	6
		Esnek Çalışma	Ö3, Ö5, Ö8	3

Tablo 6'ya bakıldığında öğretmenlerin oyun gruplarında çalışma sebeplerinin “*çalışılan grubun özellikleri*” ve “*çalışma saatleri*” olmak üzere 2 kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenler oyun grubunda çalışma sebebi olarak çalışılan grubun özelliklerini vurgulamış, en çok da küçük yaş grubu ile bir arada olmak için oyun grubunda çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Mesleği mühendis olup, daha sonra çocuk gelişimi okumaya karar veren bir eğitimci, mesleğini küçük yaş grubu ile çalışmak istediği için bıraktığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin oyun grubunda çalışma nedenlerine yönelik bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Burada çalışmak gerçekten insanı manevi açıdan tatmin ediyor. Çünkü burada çocuklarla birlikte etkinlik yapmak onların gözlerinin içine bakmak, bana sarılmaları çok mutluluk verici. Diğer mesleğim ile karşılaştırdığımda kesinlikle çok tatmin edici.”

Ö2: “Mezun olduğumda büyük yaş grubu değil de daha çok küçük çocuklara yönelik çalışmak istiyordum. Çocukları çok sevdiğim için...”

Ö7: “Yaş gruplarını küçük olmasından kaynaklı çok daha sevimli ve öğrenmeye açık olmaları ilk defa karşılaştığım için ilgi çekici gelmişti.”

Ulaşılan bu bulgu alan yazın ile farklılık göstermektedir. Çetin (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin 0-3 yaş dönemindeki çocuklarla çalışmayı çok fazla tercih etmedikleri belirtilmektedir. Bu durumun arkasında öğretmenlerin ‘bakıcı’ olarak algılandıkları kanısı yer almaktadır (Çetin, 2016). Benzer şekilde Şahin-Sak ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin mesleki tutumları, eğitim verdikleri yaş grubuna göre değişmektedir. Örneğin, altı yaş grubundaki öğretmenler dört yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek puanlar almıştır. Okul öncesi eğitim döneminde altı yaş grupları, pek çok beceriyi kazanmış, ilkokula hazır olan yaş grubudur. Bu nedenle altı yaş grubunda sınıf yönetimi ve etkinlik seçme gibi konularda öğretmenler daha rahat olabilmektedir (Şahin-Sak vd., 2019). Ancak yapılan araştırmada öğretmenlerin (n=8) sıklıkla küçük çocuklarla çalışmak için oyun gruplarında çalıştıklarına yönelik ifadeleri, öğretmenlerin günümüzde küçük çocuklarla çalışma konusundaki düşüncelerinin değişmeye başladığını düşündürmektedir.

Öğretmenler, esnek ve yarı zamanlı çalışma saatlerinin, oyun gruplarında çalışmalarını için önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu durum çocuklarının ebeveyn desteği almasını sağlamak açısından da yardımcı olmaktadır. Katılımcı sayısının yani sınıf mevcudunun az olması bazı öğretmenlerin oyun gruplarında çalışmayı istemelerinde etken olmuştur. Konuya ilişkin bazı örnek ifadeler şöyledir:

Ö1: “Kızım olduğu için ben de tam zamanlı bir iş düşünmedim sabah 8 akşam 6 gibi. Burada part time çalışıyoruz. Çocukları çok seviyorum. Benim asıl mesleğim mühendislik. Kızım doğduktan sonra bu oyun grubuna başladık anne olarak. Çocuğum doğduğunda da çocuk gelişimi lisans öğrenimime başlamıştım. Onu da değerlendirmek ve bu alanda çalışmak istedim.”

Ö4: “Kızımı büyütürken tam zamanlı çalışmak istemedim ancak boş durmak da mümkün olmayınca onunla kısa zamanlı mesleğimi uygulayabileceğim bir alan arayışına girdiğimde karşıma çıktı ve çok keyif alıyorum.”

Ö8: “Göreve başladığım sürede yüksek lisans yaptığım için, oyun gruplarının saatleri benim ders saatlerime göre ayarlandığı için tercih etmiştim. Kreşte çalışırken düzenli olarak bir grubumuz olduğu için, YL için izin alıp okula gitmem zor oluyordu.”

2. Öğretmenlerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarındaki Deneyimleri

0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları ile ilgili öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden, öğretmenlerin oyun gruplarındaki deneyimlerine ilişkin bulgular ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarına İlişkin Deneyimlerine İlişkin Bulgular

TEMA	KATEGORİ	KOD	KATILIMCI	n
Oyun Grubu Deneyimlerine İlişkin Görüşler	Olumlu Deneyimler	Mutluluk/ Tecrübe	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
		Kaliteli Zaman	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	5
		Kısa Süreli Katılım	Ö4, Ö6	2
	Olumsuz Deneyimler	Anne Tutumu ve Davranışları	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10	7
		Kısa Süreli Katılım	Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	5
		Kurum Yöneticisi Tutumu	Ö7, Ö9	2

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin oyun gruplarında çalışma sebeplerinin “*olumlu deneyimler*” ve “*olumsuz deneyimler*” olmak üzere 2 kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin oyun grubu deneyimlerine ilişkin genellikle olumlu görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Olumlu deneyimlere yönelik öğretmenler en çok oyun gruplarında çalışmanın *mutluluk verdiği* vurguladıkları söylenebilir. Ayrıca çocuğun oyun gruplarında kaliteli zaman geçirdiği ve kısa süreli çocuk ve annelerin etkinliklere katılıp ayrılmalarının öğretmenler tarafından ifade edilen diğer olumlu deneyimler arasında olduğu belirtilebilir. Öğretmenlerin olumlu oyun grubu deneyimlerine yönelik bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö6: “Kısa süreli çocuk değişimi olması enerjimi canlı tutmaktadır.”

Ö8: “Oyun gruplarında 18 aydan 12-13 yaşa kadar olan çocuklarla çalıştım. Aynı gün içerisinde 18 aylık bebekleri de gördüm. 12 yaşındaki bir çocuğu da gördüm. Çocukların gelişim süreçlerine bütüncül bir şekilde bakmayı öğrendim. Şu an oyun gruplarında çalışmıyorum ama mesleğimle ilgili en büyük tecrübeyi oyun gruplarında edindim.”

Öğretmenlerin, çocukların oyun gruplarında kaliteli zaman geçirdiklerine yönelik ifadeleri annelerin oyun gruplarına ilişkin *olumlu deneyimleri* ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenler oyun gruplarında eğitmenlik yaparken karşılaştıkları bazı zorluklardan bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin, *anne tutumu* ve negatif yönde davranışlarının ve bunun paralelinde *kurum yöneticisi tutumlarının* zaman zaman çalışmalarını olumsuz etkilediğine yönelik ifadelere yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin oyun grubunda çalışırken karşılaştıkları zorluklara ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

Ö3: “Bazı annelerin yaklaşımları sürecin atmosferini bozabiliyor. Anneler katılmayı kenardan izlerse çocuk da sürece dahil olmuyor veya anneler aralarında sohbet etmek istiyor, çocukların zaten az olan dikkatleri iyice dağılıyor.”

Ö7: “Velilerin beklentilerinin çok yüksek olması. Size eleştirel gözler ile yaklaşımları (biz bunu evde de yapıyoruz tarzında) halbuki orada önemli olanın çocukların birlikte bir şeyler paylaşp öğretmen eşliğinde bir şeyler yapmanın önemli olduğunu kaçırıyorlar. Kurum sahiplerinin eğitimden anlamamaları eğitmen olmamaları. Eğitim adına etkinlikler adına paylaşım yapamıyor olmak. Size bir öneri veremedikleri halde beklentilerinin yüksek olması.”

Ö9: “Kurum sahiplerinin ticari kaygıları sebebiyle üzerimizdeki baskısı ve az ücret verme isteği motivasyon kırıcı olabiliyordu. Velilerin biz bunları evde de yapıyoruz, siz şimdi ne yaptınız ki şeklindeki üstten konuşmaları tavırları durumu zorlaştırabiliyordu. Velilerin olumsuz tutumları sebebiyle deneme derslerinde oradan oraya sürüklenen çocuklarda da alışma ve aidiyet duygusu gelişmediği için derse ve sınıfa uyum problemleri yaşayabiliyorduk. Etkinliklerden de istenilen verim alınamayabiliyordu.”

Öğretmenler, çocukların uzun süreli üyelik kaydı alınmamasından kaynaklanan sınıf değişimlerinin de sınıf iklimini bozduğundan söz etmişlerdir. *Kısa süreli katılımın* çocukların oryantasyon sürecini de olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Hiç etkinlik yapmak istemeyen çocuk oldu. Arkadaşları ile iletişime geçmek istemiyorlar, etkinliğe katılmak istemiyorlar. Diğer çocuklardan, ebeveynlerden korkabiliyorlar. Onları kısa süreli katılımlarda sürece alıştırmada noktasında problem yaşayabiliyorum.”

Ö8: “Oyun gruplarına çoğunlukla 18-36 ay arası çocuklar gelir ve bu çocukların neredeyse tamamı daha önce ebeveynlerinden ayrılıp, sosyal bir ortama girmemişlerdir. Ebeveyninden ayrılıp, oyun grubuna dahil olabilmesi için bir oryantasyon süreci geçirmesi gerekmektedir. Ancak oyun gruplarında süreç kreşlerdeki gibi ilerlemiyor. Kreşlerde Eylül-Ekim ayında çoğu çocuğun oryantasyon süreçleri tamamlanır ve çocuklar gruba dahil olurlar. Ama oyun gruplarına ebeveynler istediği zaman kayıt yaptırabilir. Bu demek oluyor ki oyun gruplarına

zaman fark etmeksizin sürekli yeni çocuk gelebilir ve bu da demek oluyor ki bitmeyen bir oryantasyon süreci. Bu süreç, öğretmenleri psikolojik olarak yıpratabiliyor.”

3. Öğretmenlerin 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarının Etkisine İlişkin Görüşleri

0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları ile ilgili öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenlerin görüşlerine göre oyun gruplarının etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 0-36 Ay Aralığındaki Çocuklara Yönelik Hizmet Veren Oyun Gruplarının Etkisine İlişkin Bulgular

TEMA	KATEGORİ	KOD	KATILIMCI	n
Oyun Gruplarının Etkisi	Çocuğun Gelişimine Etkisi	Fiziksel Gelişimine Etkisi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	8
		Zihinsel Gelişimine Etkisi	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	7
		Akran İletişimi	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	5
		Okula Uyum	Ö8, Ö9	2
		Güvenli Bağlanma	Ö1	1
	Annelere Etkisi	Sosyalleşme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	7
		Etkinlik Öğrenimi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9	6

Tablo 8’e bakıldığında “*oyun gruplarının etkisi*” temasının “*çocuğun gelişimine etkisi*” ve “*annelere etkisi*” olmak üzere 2 kategori altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenler oyun gruplarının etkisini aktarırken, öğretmenlerin anneler ile ortak noktada birleştikleri ve oyun gruplarının, çocukların gelişimini destekleyici yönünden bahsettikleri görülmüştür. Öğretmenler de (n=8) anneler gibi (n=18) oyun gruplarının en fazla çocukların *fiziksel gelişimlerine* katkı sağladığından bahsetmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin, oyun gruplarının “*çocuğun fiziksel gelişimine etkisi*” ne yönelik bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Ö2: “3-5 yaş için survivor parkurlarımız oluyor. Bunu neden yaptığımızı söyleyeyim; Çocuklar spordan çok fazla anlamıyorlar biz de sporu oyun içine katarak vermeye çalışıyoruz. Bu şekilde daha hızlı yapıyorlar. Denge tahtasından geçerken sallanması, çocuğun hoşuna gidiyor hem de kaba motor becerilerini geliştiriyor. Halat serdiğimizde halattan geçmek istemeseler de altına renkli huniler koyduğumuzda geçmek istiyorlar. Top attırıyoruz mesela dikkat koordinasyonu geliştirmesi için. Oyunu spora çevirmeye çalışıyoruz. Halka attırıyoruz, topları çemberden geçiriyoruz. Trambolinde zıplıyoruz.”

Ö7: “Çocukların sosyalleşmesini sağlayıp, gelişim alanlarına çok büyük katkılar sağladığını 5 duyularını çalıştırdıklarını gözlemledim. Paylaşmayı öğrenip ince ve kaba motor kaslarına faydası olduğunu ebeveynleri ile etkileşim kurabildikleri için sosyal duygusal gelişimlerini katkı sağladığını daha mutlu ve istenmeyen davranışların azaldığı uyumlu çocuklar olduklarını söyleyebilirim.”

Bu bulgu ilgili literatür tarafından da desteklenmektedir. Oyun, çocuklara tüm bedenleriyle aktif katılım sağlamalarına fırsat vererek, fiziksel aktivitenin artırılmasında, pek çok motor gelişim alanının desteklenmesinde ve hareketsiz yaşamın sebep olduğu obezitenin önlenmesinde büyük bir öneme sahiptir (American Academics of Pediatrics, 2006). de Roos ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenler, çocukların oyun gruplarında etkileşim içinde bulunurken, farklı gelişimsel becerilerinin doğal bir şekilde geliştiğini gözlemlemişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, oyun gruplarının çocukların iletişim becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve empati kapasitelerini artırdığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları alan yazın ile paralellik göstermektedir ve oyun gruplarının çocukların gelişimine pozitif yönde etki ettiği anne ve öğretmen görüşlerinde ortak bir biçimde ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin oyun gruplarının çocuğun gelişimine katkı sağladığı diğer unsurları sırasıyla, *zihinsel gelişim, akran iletişimi, okula uyum, güvenli bağlanma* olarak ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin oyun gruplarının çocuğun gelişimine katkısı konusundaki ifadeleri annelerin aynı konudaki görüşleri ile “zihinsel gelişim” ve “akranlar” noktasında benzerlik göstermektedir. Öğretmenler oyun gruplarının çocukların akran iletişimini güçlendirdiğini, anneler ise çocukların bir araya geldiğinde akran iletişimi sağlayıp yeni şeyler öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgu, alan yazın ile paralellik göstermektedir. Oyun sayesinde çocuklar, yakın çevreleriyle etkileşime girerek paylaşma, çatışma çözme ve kendini savunma gibi beceriler öğrenirler. Ayrıca, gelecekte karşılaşabilecekleri zorluklarla başa çıkmak için ihtiyaç duyacakları dayanıklılık duygusunu da geliştirirler (Strange vd., 2014). Benzer biçimde İvrendi ve diğerleri (2019) tarafından Türk ve Norveç kültürlerinde çocukların, annelerin ve öğretmenlerin mevcut oyun algılarını araştırmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada; annelerin ve öğretmenlerin oyun tanımlarına ilişkin ortak bulgularda, oyunun gelişim ve

öğrenme üzerindeki etkisi ve bir iletişim yolu olması gibi gerçekte ne işe yaradığına ilişkin ortak bir sonuç ortaya konmuştur.

Yapılan araştırmada ortaya konan bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin oyun gruplarının çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimine destek olması ve akran ilişkilerini geliştirmesi bakımından önemli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Bu bakış açısına sahip öğretmenlerin, oyun gruplarındaki çocukların gelişimi üzerindeki etkisinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bir çocuğun akranlarıyla sosyal etkileşime girme konusundaki düşük motivasyonuna yakın bir ilişki kurarak karşılık veren bir öğretmen, çocuğun sosyal davranışı üzerinde olumlu bir etki yaratabilir. Öğretmenleriyle yakın ilişkiler geliştirme eğiliminde olabilirler, bu da öğretmenlerin onlara sınıfta ihtiyaç duydukları desteği sağlamasına olanak tanır. Böylece öğretmenler, çekingen çocukların akranlarıyla olumlu deneyimler yaşayabileceği ilgi çekici bir sosyal ortam yaratabilir ve bu da daha yüksek düzeyde akran etkileşimini teşvik edebilir. Olumlu bir öğretmen-çocuk ilişkisi, çekingen çocuğun diğer çocukların oyunlarına katılmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin rehberliğinde, çekingen çocuklar akranlarıyla etkileşim kurma fırsatı bulabilirler (Aslan ve Boz, 2022). Bu bağlamda bu bakış açısına sahip öğretmenlerin oyun gruplarına katılan 0-3 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlar, akran iletişimi konularındaki gelişimlerini destekleyeceği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerden Ö1; *“Kızımdan örnek vereyim. 4 yaşında kreşe başladığında hiç zorluk çekmedi. Çünkü burada güven ortamı sağlanmıştı. Oryantasyon kreşte 1 hafta mesela ama bizde bir dönem. Böylelikle güvenli bağlanma gerçekleşmiş oluyor.”* ifadesiyle oyun gruplarının güvenli bağlanmanın gerçekleşmesine yardımcı olabileceğinden söz etmektedir. Bu bulgu alan yazın ile örtüşmektedir. Sincovich ve diğerlerinin (2020) çalışmasında; çocukların oyun gruplarında güvenli bir ortamı keşfettikleri, anneleriyle aynı ortamda olmanın onlara sosyal destek sağladığı, böylelikle etkinliği gerçekleştiren öğretmenlere yaklaşımlarının pozitif seyrettiği ve bağlanma teorisinin oyun gruplarına yansıdığı belirtilmiştir.

Öğretmenler, oyun gruplarının annelere *sosyalleşme* fırsatı sunduğunu ve yeni *etkinlikler öğrenmelerine* olanak tanıdığını, öğrendikleri etkinlikleri dışarıda uygulayabildiklerini, böylece çocuklarıyla kaliteli zaman geçirebildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden elde edilen görüşme bulgularında (f=13) öğretmenler, oyun gruplarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin yanı sıra annelerin üzerindeki etkilerden de söz etmişlerdir. Öğretmenler, oyun gruplarına katılımın annelere

sosyalleşme fırsatı sağladığını, bununla birlikte annelerin 0-3 yaş grubu çocuklara uygulanabilecek etkinlikler öğrendiklerini bu durumun da onların ebeveyn rollerine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler oyun gruplarının anneler üzerindeki etkisine yönelik düşüncelerini ifade ederken, annelerin konuya ilişkin yorumda bulunmaması dikkat çekicidir. Annelerin konuya ilişkin yorum yapmamalarının çocuğun yararını önceliklediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kağıtçıbaşı ve Ataca (2005) araştırmasında annelerin çocuklara atfedilen değerlerin geçmişten günümüze farklılaştığını, ancak bazı temel Türk aile yapısında var olan düşüncelerin kolay değişmediğini ifade etmişlerdir (Akt. Erol ve Aloğlu, 2017). Bu düşüncelerin annelerin kendinden önce çocuklarını ön plana koymaları, hatta kendilerine iyi gelen durumları fark etmemeleri veya dile getirmemeleri yönünde olduğu çıkarımı yapılabilir. Anneler ile yapılan görüşmelerde kendilerinin sosyalleşmelerinin fayda sağladığını ifade etmemeleri bu duruma örnek gösterilebilir.

İlgili alan yazında oyun gruplarının annelerin sosyalleşmesine fırsat tanıdığı belirtilmiştir. Oyun grubu rutininin ebeveynlerin sosyalleşmesini aktif bir şekilde desteklediği belirtilmiştir (Blasi ve Hurwitz, 2012).

Öğretmenler annelerin sosyalleşmesine yönelik şu ifadeleri kullanmışlardır:

Ö4: “Ebeveynler alışma süreci tamamlandığında kenara çekilip dışarıdan çocuğunu izleme ve aslında biraz da nefes alma zamanı bulmuş oluyorlar diğer aileler ile kaynaşp sosyal ortam sağlayabiliyorlar.”

Ö5: “Çocuklarındaki değişimi görmeleri, sosyalleşmek onlara çok iyi geliyor.”

Öğretmenlerin, ebeveyn eğitimi olarak da düşündükleri, çocukları için kaliteli zaman geçirmelerine yardımcı olabilecek etkinlik öğretiminden söz ettikleri bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Burada öğrendiklerini eve taşıyabiliyorlar. Bazı ebeveynlerimiz hangi ayda hangi etkinlikleri yapabileceklerini bilmiyorlar. Burada bunları öğreniyorlar.”

Ö2: “Ebeveyn bilinçli olduğu sürece tüm işleyişi fark edebiliyor. Çocuğu daha bir iştahla yaptırıyor. Ebeveyne de o kazandıracağımız becerileri anlatıyorum. Onları da bilinçlendirmek çocuğa ulaşmak için önemli.”

Ö7: “Özellikle 0-3 yaş ebeveynleri-ben daha çok anneler ile bir arada oldum- evden pek çıkmayan sadece aile bireyleriyle bir arada olan kişiler ve geldiklerinde kendileri ile aynı şeyleri yaşayan ebeveynleri gördüklerinde daha mutlu olup paylaşım içinde olduklarını keşfettim. Çocukları ile nasıl iletişime gireceklerini, evde de nasıl etkinlikler yapabileceklerini öğrendiklerini düşünüyorum.”

Ö9: “Ebeveynler bir uzman eşliğinde çocuklar ile etkinlikler yaptığında evde de veya baş başa kaldıklarında nasıl etkili vakit geçirebileceklerini görebiliyorlar ve araştırıp, uygulayabiliyorlar. Bu da çocuk ve ebeveyn açısından karşılıklı doğru iletişim sebebiyle büyük faydalar sağlıyor.”

Bu ifadeler annelerin olumlu deneyim olarak bahsettikleri, *anne ve çocuğun kaliteli zaman geçirmesi* bulgusu ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin yukarıdaki ifadeleri, annelerin çocuklarıyla dışarıda uygulayabilecekleri yeni etkinlikler öğrenmelerine yönelik söylemleri ile örtüşmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte, Armstrong ve diğerleri (2020) oyun grupları çocuklara bir dizi beceriyi uygulama imkânı sağlarken anneleriyle birlikte kaliteli zaman geçirme fırsatı sunmakta görüşünü paylaşmaktadır.

Son olarak anneler ile öğretmenlerin çocukların oyun gruplarına gitmesinin, çocukların anaokuluna hazır olmalarında yardımcı olacağı görüşünü paylaştıklarını “Ebeveyn katımlı oyun gruplarında çocuk-ebeveyn arasındaki bağ kuvvetleniyor. Ebeveynli ya da ebeveynsiz her iki oyun grubunda da çocuklar akranları ile deneyim elde etme fırsatı yakalıyorlar. Oyun grupları ile çocukların bütün gelişim alanları destekleniyor ama özellikle sosyal gelişimlerine katkısı büyük. Ve çalıştığım kurumun misyonu sayesinde çocukların fiziksel gelişimleri destekleniyor. Hareket eden, sporu seven çocuklar yetişiyor. Oyun grupları kreşe hiç gitmeyen çocuklar için, bir basamak görevi görüyor. Çocukların okula uyum süreçleri oyun grupları sayesinde aşamalı bir şekilde gerçekleşiyor. Ayrıca her yaş grubundan çocukların akranları ile oyun oynaması, pek çok psikolojik sorunun önüne geçebiliyor (Ö8).” örnek ifadesi ile görebilmekteyiz.

Araştırmalar erken yaşlarda bir araya gelinen oyun ile çocukların okula hazır olma durumu, yani örgün eğitim ortamına başarılı bir şekilde geçiş yapabilme becerileri arasında güçlü bir bağ olduğunu ortaya koymuştur. Long ve diğerlerinin (2006) çalışması; hayali oyun, açık havada oyun ve arkadaşlarla oyun gibi bir dizi farklı oyun etkinliğinin sıklığı ile çocukların okula hazır olma durumları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu durum araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Günümüzde, çocuklara güvenli oyun ortamları sağlayan oyun gruplarının anne ve öğretmen ifadelerinde geçen anaokuluna hazırlama amacını karşıladıkları söylenebilir.

Oyun Gruplarına Yönelik Kurum Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları ile ilgili kurum yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlar bu bölümde sunulmuştur.

1. Kurum Yöneticilerinin Oyun Gruplarını Açma Nedenleri

0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları ile ilgili kurum yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde, kurum yöneticilerinin oyun gruplarını açma nedenlerine ilişkin bulgular ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 9

<i>Kurum Yöneticilerinin Oyun Gruplarını Açma Nedenlerine İlişkin Bulgular</i>				
TEMA	KATEGORİ	KOD	KATILIMCI	n
Oyun Grubu Açma Nedenleri	Bireysel Nedenler	İş Arayışı	Y2, Y4, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12	9
		Çocuğu ile Birlikte Olma İhtiyacı	Y2, Y3, Y5, Y10, Y11	5
		Çocuğu için Kurum Arayışı	Y2, Y3	2
	Toplumsal İhtiyaçlara Yanıt Verme	Yeni Konsept Arayışı	Y4, Y5, Y8, Y12	4
		Anaokuluna Hazırlık	Y1, Y10, Y11	3
		Gelişimlerini Desteklemek	Y1, Y7	2

Tablo 9'a bakıldığında kurum yöneticilerinin oyun gruplarını açma nedenlerinin “bireysel nedenler” ve “toplumsal ihtiyaçlara yanıt verme” olmak üzere 2 kategori altında toplandığı görülmektedir.

Kurum yöneticilerine oyun grubu açma nedenleri sorulduğunda, *bireysel nedenlerden* ve *toplumsal ihtiyaçlardan* bahsetmişlerdir. Yapılan görüşmelerde

yöneticilerin en fazla (n=9) “iş arayışı” koduna yönelik ifadelere yer verdikleri görülmüştür. Bazı kurum yöneticileri, iş arayışı ve çocukları ile birlikte olma ihtiyaçlarının birleştiğinden, bu sebeple oyun gruplarını açtıklarından söz etmişlerdir.

Kurum yöneticilerinin konuya ilişkin ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Y2: “Ben çok uzun yıllar, 2006 yılından 2019 yılına kadar anaokulu öğretmenliği yapmışım. 2019 yılında kendi kızım olduktan sonra anaokulu öğretmenliğini bıraktım 2 yıl kadar ara verdim. Sonrasında zaten pandemi dönemi idi, kendi kızımın da okul dönemi başladığında kendi kızım için bir iş yeri, kendi kızım için de bir kurum arayışındaydım. Kurum müdürüyüm.”

Y5: “2 yıl kadar ben Amerika’da yaşadım orada yaşarken doğum yaptım. Orada yaşarken çocuğumu oyun gruplarına çok rahat götürebiliyordum. Siz çocuğunuzu orada 3. 4. Ayda bile götürebiliyorsunuz. İnsanların Türkiye’deki oyun grubu algısı şöyle; çocuk bu daha ne anlayacak ki diyorlar ama aslında 1, 2 aylık çocuğa bile yapılabilecek çok şey var. Amerika’da bir sürü yere götürdüm kızımı, bir sürü seminere katıldım. Ben çocuğum için ne yapabilirim düşündüm hep. Türkiye ye döndüğümde Nil için bir şey yapamadığımı fark ettim. Oyun grubu 1 ya da 2 taneydi ve benim istediğim potansiyellerde değillerdi. Birinin bir yerinden birinin bir yerinden çok memnun değildim. Kafamda bir anda madem yok ben açayım ile başladı süreç ve açmaya karar verdim.”

Y10: “Yurt dışına çıktığımızda görmüştüm ilk defa oyun gruplarını. İş arayışına girdiğimiz bir dönemde de çocuklarımızın da tatillerde ve boş zamanlarında gelebileceği bir ortam olsun istedim. Şimdiki ortağım ile da paylaştım ve burasını devren kiraladık.”

Kurum yöneticilerinin, anneler ve öğretmenlerle ortak bir görüş paylaşarak çocukları anaokuluna hazırlamak amacıyla oyun grupları açtıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte kurum yöneticileri, anneler ve öğretmenlerden farklı olarak çocukların gelişimlerini destekleme amacına yönelik çok az görüş (n=2) bildirmişlerdir. Bu bakımdan bu bulgu yöneticilerin oyun gruplarının çocukların gelişimlerine etkisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ya da bu konunun önemi noktasında farkındalıklarının yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Zira, değişen günümüz koşullarında Clements’in (2004) yaptığı araştırma sonucu oyun gruplarının çocuklar üzerinde ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Günümüz çocuklarının bir önceki kuşağa göre dış mekânda daha az oyun oynadıkları televizyon ve bilgisayar oyunlarına daha fazla vakit ayırdıkları tespit edilmiştir. Çocuklar artık evlerinde veya evlerinin önünde oyun oynamamakta, oyun oynayabilecekleri yer olarak okul öncesi eğitim kurumları olduğu görülmektedir. Bu da çocukların oyun ihtiyacını karşılamada kurumlara büyük sorumluluklar vermektedir (Tuğrul vd., 2019). Bu bakış açısıyla yöneticilerin bu konuda yeterli farkındalığa sahip olmalarının önemi bir kez daha vurgulanmaktadır.

Bu durumu Y10 şu şekilde ifade etmiştir:

Y10: “Hem ebeveynli hem de ebeveynsiz gruplarımız var. Ebeveynsiz gruplarımız biraz da kreşe hazırlamaya yönelik oluyor. Çocuklar için yumuşak bir geçiş olmasını isteyen aileler tematik gruplarımıza katılım sağlıyorlar. Genellikle kendileri aşağıda bekliyor. Çocuklar sınıfta arkadaşları ve öğretmenleri ile 2 saat boyunca yalnız oluyorlar.”

Çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim alanından mezun kurum yöneticileri oyun grubu açma nedenlerini; piyasada az olduğunu düşündükleri farklı bir konseptte kurum açma isteği, çocukların gelişimlerini ve yaratıcılıklarını desteklemek olarak ifade ettikleri görülmektedir. Yöneticilerin ifadelerinden oyun gruplarının çocukların gelişimini ve yaratıcılıklarını desteklediğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Bunu ifade eden yöneticilerin (n=2) de alan mezunu olmaları dikkat çekicidir. Bu nedenle konunun öneminin farkında olarak sözlerinde çocukların gelişimini ve yaratıcılıklarını desteklemek için kurum açtıklarını dile getirdikleri düşünülmektedir. Oyun gruplarının çocukların yaratıcılık becerilerine etkisi konusunda alan yazında yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde de oyunun rolüne sıkça vurgu yapılmaktadır. Oyun, çocukların yaratıcılık, özgür düşünme, sosyalleşme, liderlik ve karar verme becerilerini keşfetmelerine yardımcı olur (Tuğrul vd., 2019).

Bu durumu Y7 şu şekilde açıklamıştır:

Y7: “Daha önceden deneyimlediğimde çocukların rutinlerinin olmasının ve ritim öğretiminin sosyal ortamda ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Çocukların görsel ve müzik hafızalarında gelişimi desteklemek, duyuşsal olarak etkileşimde olabilecekleri kum, su ve çim alanın yanı sıra yaratıcılıklarını geliştirici oyuncaklarla zaman geçirmeleri için oyun grubunu açmak istedim.”

2. Kurum Yöneticilerinin Oyun Gruplarının Açılmasında Dikkat Ettikleri Özellikler

0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları ile ilgili kurum yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde, kurum yöneticilerinin oyun gruplarının açılmasında dikkat ettikleri özelliklere ilişkin bulgular ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 10

Kurum Yöneticilerinin Oyun Gruplarının Açılmasında Dikkat Ettikleri Özelliklere İlişkin Bulgular

TEMA	KATEGORİ	KOD	KATILIMCI	n
Oyun Grubunun Oluşturulmasında Dikkat Edilen Özellikler	Öğrenme Süreçleri	Öğrenme Ortamı	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y9, Y10, Y12	9
		Eğitim Programı	Y1, Y4, Y5, Y8, Y9, Y12	6
	Personel Eğitim Durumu	Lisans Mezunu Öğretmenler	Y2, Y4, Y6, Y9, Y10, Y11	6
		Alan Dışı Mezun Eğitimciler	Y1, Y5, Y7, Y8	4
		Lise Mezunu Eğitimciler	Y3, Y12	2
	Resmi İzinler	Belediye	Y4, Y6, Y7, Y8, Y10, Y11, Y12	7
		Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı	Y1, Y2, Y5, Y9	4
		MEB	Y3	1
	Kayıt Süreçleri	Bilgi Formları	Y2, Y9, Y10, Y11	4
		Birebir Görüşme	Y1, Y3, Y4	3

Tablo 10’a bakıldığında kurum yöneticilerinin oyun gruplarını açma nedenlerinin “*öğrenme süreçleri*”, “*personel eğitim durumu*”, “*resmi izinler*” ve “*kayıt süreçleri*” olmak üzere 4 kategori altında toplandığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan kurum yöneticileri ile yapılan görüşmelerde, yöneticiler oyun gruplarının oluşturulmasında en çok dikkat ettikleri noktanın *öğrenme süreçleri* olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrenme süreçlerini etkileyen dinamiklerden biri olan *öğrenme ortamının* küçük yaş grubuna uygunluğunun önemli olduğunu sıklıkla (n=9) dile getirmişlerdir.

Yöneticiler özellikle fiziksel ortam konusunda kurumun bahçeye sahip olma durumunu sıklıkla vurgulamışlardır. Konuya ilişkin kurum yöneticileri şu ifadeleri kullanmışlardır:

Y2: “Okulumuzun 3 tarafı bahçe ile çevrilidir. Okulumuz aslında bir apartman binasının alt katıdır ama çocuklar direk bahçeye bakıyor ve kapıları bahçeye açılıyor. Ferahtır.

Kurumumuzda eşik ve kolon yoktur. Fiziksel açıdan herkesin birbirini gördüğü, çocukların rahatça oynayabileceği butik bir okul.”

Y3: “Çocukların çok rahat hareket edebileceği açık ve sade bir ortam seçtik. Ayrıca oyun dolabı oyuncak gibi aktivite aletlerini oyun alanı dışında tutuyoruz çünkü oyun alanında her oyunu rahatça oynamak istiyoruz.”

Y5: “Bahçemiz yok maalesef. Biz geniş ve ferah ortamlar seviyoruz. Sınıflarımız ve oyun alanlarımız geniş ve ferah. Burası bizim ikinci yerimiz orada kocaman bir bahçe vardı. Maalesef buranın tek dezavantajı istediğimiz gibi bir bahçenin olmayışı.”

Kurum yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucunda, yöneticiler oyun gruplarının oluşturulmasında kurumda çalışan personelin eğitim durumuna da dikkat ettiklerinin altını çizmişlerdir. Bu bağlamda, oyun gruplarında çalışan, eğitim veren personellerin mezuniyet durumlarının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Oyun gruplarında okul öncesi veya çocuk gelişimi alanından lisans mezunu öğretmenler (n=6) çoğunlukta olmak üzere bazı eğitimcilerin ilgili alan dışından mezun oldukları veya lise mezunu oldukları ortaya çıkmıştır. Kurum yöneticileri mezuniyetin önemli olmadığını, önemli olanın, çocuklar ve kendileri ile iletişimin olduğunu öne sürmüşlerdir. Kurum yöneticilerinden alınan bu bulgu alan yazınla ters düşmektedir. McFarland-Piazza, Lord, Smith ve Downey (2012) yaptıkları çalışmada; nitelikli öğretmenler ile hizmet veren kurumlarda uygulama ile programda kalitenin arttığını, bunun sonucunda çocuklara sağlanan faydanın üst seviyeye çıktığını ve kuruma ilginin arttığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada, ilgili alan mezunu olan eğitimcilerin, bebekler için daha etkili ve gelişimsel açıdan uygun programlar hazırlayacağı, ayrıca gelişimsel problemleri daha hızlı fark edebilecekleri düşünülmektedir.

Yöneticilerin personelin eğitim durumuna yönelik ifadeleri şu şekildedir:

Y1: “Oyun grubumuzda ön lisans mezunu, yaklaşık 6 ay kendi eğitimimizi almış bir arkadaşımız süreci götürüyor.”

Y5: “Bir kreş öğretmeni olmak ile oyun grubu öğretmeni olmak arasında fark var. Biz örneğin kreş öğretmeni ile çalıştık ve olmadı. Kreşte farklı bir süreç işler, oyun grubunda farklı bir süreç işler. Biz kreşteki gibi katı kurallar ile disipline etmeye çalışmıyoruz. Birçok kreş öğretmeni kendini geri planda tutmak istiyor. Enerji ve etkinlik anlamında kreş öğretmenleri biraz daha kendilerini geride tutmak istiyorlar. Kreşte biraz daha her şey hazır gelir onlar buna alışıklar ben biraz daha yaratıcı ve etkinlik çıkartan öğretmen istiyorum. İllaki 4 yıllık mezun okul öncesi öğretmeni veya çocuk gelişimci olmasına bakmıyoruz çocukları sevip yetenekli olması bizim için yeterli.”

Kurum yöneticilerinin oyun gruplarını nasıl açtıkları sorulduğunda, eğitim kurumları olarak faaliyet gösteren oyun gruplarının açılmasında gerekli olan izinlerin, Millî Eğitim Bakanlığı (Kurum Açma Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği RG-10/9/2018-30531)

yerine daha çok Belediye (Sihhi İşyeri Ruhsatı) ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'ndan (Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik) alındığı görülmektedir. Kurum yöneticileri; yönetmelik gereği Belediyelerden aldıkları izinle resmi olarak kafe veya kitapevi olarak açıldıklarını ancak uygulamada ise kurumun ağırlıklı olarak oyun grubu şeklinde hizmet verdiğini, ayrıca bazı kurum yöneticileri yönetmelik gereği Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığından aldıkları izinle resmi olarak kreş ve gündüz bakım evi olarak açılıp, uygulamada ise oyun grubu faaliyeti gösterdiklerini, bir yönetici ise yönetmelik gereği Millî Eğitim Bakanlığından aldıkları izin ile resmi olarak anaokulu olarak hizmet verip bu hizmetin yanında oyun grubu faaliyetleri gösterdiklerini dile getirmişlerdir.

Buna ilişkin Y6 ve Y2 şu ifadeleri kullanmıştır:

Y6: “Açmak istediğiniz oyun grubu eğer ebeveynli ise, belediye izni yeterli oluyor. Ancak gruplar ebeveynsiz ise Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'ndan veya MEB'den ruhsat almak gerekli. Biz ebeveynli gruplar yaptığımız için belediyeden izinliyiz.”

Y2: “Biz aynı zamanda bir kreşiz. Aile ve Sosyal Bakanlığına bağlı olmak gerekiyor. 24 ay altı çocukları biz alamıyoruz. Bunun için belge almamız gerekiyor. Aile çalışma bakanlığına bağlı okullarda hepsi alınıyor ama okulun bir kapasitesi olması gerekiyor ve alanı olması gerekiyor. Belli prosedürler var ben de tam bilmiyorum. Size bir rapor sunuyorlar ondan sonra açabiliyorsunuz.”

Kurum yöneticileri oyun grubunun oluşturulmasında dikkat ettikleri son özellik olarak kayıt süreçlerinden bahsetmişlerdir ve kayıt süreçlerinin bilgi formları ile birebir görüşme yoluyla gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

3. Kurum Yöneticilerinin Oyun Gruplarına Yönelik Değerlendirmeleri

0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun grupları ile ilgili kurum yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde, kurum yöneticilerinin oyun gruplarına yönelik değerlendirmelerine ilişkin bulgular ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 11

<i>Kurum Yöneticilerinin Oyun Gruplarına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular</i>				
TEMA	KATEGORİ	KOD	KATILIMCI	n
Oyun Grubuna Yönelik Değerlendirmeler	Oyun Gruplarının Güçlü Yönleri	Yeniliğe Açıklık	Y2, Y3, Y4, Y6, Y10, Y12	6
		Eğitim Programı	Y1, Y3, Y7, Y8, Y12	5
		Fiziksel Ortam	Y1, Y3, Y10, Y12	4
	Oyun Gruplarının Gelişmeye Açık Yönleri	Personel Sayısı	Y9, Y10, Y11	3
		Fiziksel Ortam	Y5, Y12	2

Tablo 11'e bakıldığında kurum yöneticilerinin oyun gruplarına yönelik değerlendirmelerinin “*oyun gruplarının güçlü yönleri*” ve “*oyun gruplarının gelişmeye açık yönleri*” olmak üzere 2 kategori altında toplandığı görülmektedir

Kurum yöneticileri, oyun gruplarına yönelik değerlendirmeler yaptıklarında, oyun gruplarının güçlü yönleri ile ilgili olarak fiziksel ortamın yanında; yurt dışında yapılanları takip etmeye çalıştıklarını, yeniliğe açık olduklarını, eğitim programlarının da bu doğrultuda güçlü olduğunu dile getirmişlerdir. Yöneticiler kurumlarının güçlü yönleri arasında eğitim programını sayarken anneler oyun grupları seçimini etkileyen faktörler arasında en çok fiziksel ortama dikkat ettiklerini belirtmiş, eğitim içeriklerine yönelik az sayıda görüş dile getirmişlerdir. Bu noktadan hareketle annelerin oyun gruplarında aradıkları özellikler ile yöneticilerin önemseyerek en çok dikkat ettikleri ve vaat ettikleri özelliğin uyuşmadığı yorumu yapılabilir.

Yöneticiler tarafından en çok dile getirilen (n=6) “*yeniliğe açıklık*” koduna ait katılımcı kurum yöneticilerinin bazı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Y2: “Her türlü yeniliğe açık bir kurum, benim okulum sanat ağırlıklı bir okul. Veliden ve öğretmenlerden gelen görüşlere açık olunur, değerlendirme aşamasına alınır. Bu anlamda fazlasıyla geliştirilebilir bir okul.”

Y12: “İnanılmaz yenilikçiyim modern uygulamaları çok takip ediyorum. Yurtdışı odaklıyım. Dışarıda olan her şeyin bizim ailelerimiz tarafından da bilinmesini, deneyimlenmesini çok istiyorum. Eğitimleri çok kovalıyoruz sürekli gidiyoruz. Ankara, İstanbul veya yurtdışı eğitimlerine katılıyoruz. Benim kız kardeşim de okul öncesi

öğretmeni. Birlikte çalışıyoruz. Moderni şehrimize, Ordu'ya getirme peşindeyiz. Velilerimiz de çok memnun ayrılıyorlar.”

Kurum yöneticileri ayrıca oyun grubuna yönelik değerlendirmelerinde kurumun sahip olduğu fiziksel ortamı kurumun hem güçlü hem de gelişmeye açık yönü olarak değerlendirdiklerine rastlanmıştır. Bu durum kurum yöneticilerinin bu konuyu çok önemsediklerini düşündürmektedir. Bu bulgu ilgili alan yazın tarafından da desteklenmektedir. Oyun faaliyetlerinin ve bu faaliyetlerin gerçekleştiği fiziksel ortamların, çocukların öğrenmesi ve gelişimi için önemli olduğu uluslararası düzeyde kabul edilmektedir ve oyun gruplarının, çoğunlukla anaokulları, okul öncesi ve merkez tabanlı çocuk bakımı gibi örgün erken çocukluk eğitimi ve bakımı ortamlarının bünyesinde gerçekleştirildiği belirtilmektedir (McLean vd., 2022).

Kurum yöneticileri, oyun grupları ile ilgili olarak güçlü yönlerinin yanında oyun gruplarının gelişmeye açık yönleri olduğundan bahsetmişlerdir. Yöneticiler, oyun gruplarının gelişmeye açık yönleri olarak daha çok personel sayılarının azlığı(n=3) olduğunu dile getirmişlerdir. Eğitimci kimliğe sahip kurum yöneticileri, çoğu iş kalemını kendilerinin yaptığını ve bu durumun onları zorladığını ifade etmişlerdir. Bu ifadelere örnekler şu şekildedir:

Y9: “Yemek temizlik vs. için de personel temin edeceğim her şeyi şimdilik kendimiz yapıyoruz bu da zaman zaman zorluyor.”

Y10: “Gelişmeye açık yönlerinin de kadromuz olduğunu düşünüyorum. Öğretmenimiz tek başına etkinlik üretmeye çalışırken zaman zaman yetersiz kalabiliyor. Bir de yemek zamanı ve temizlik problem olabiliyor. Bunları kendimiz yapıyoruz. İlerleyen zamanlarda bütçemiz olursa yeni personel almayı istiyoruz.”

Geleneksel Türk aile yapısında ebeveynler, çocuklar büyüdüğünde maddi ihtiyaçlar ve ilgili ebeveynlerin bakımı açısından çocuklarına bağımlıdır. Ebeveynlerin çocuğa bir değer attettikleri görülmektedir. Dolayısıyla itaatkâr olması muhtemel bir çocuk yetiştirme eğilimi vardır. Böyle bir ortamda çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesi zordur. Türkiye’de geniş aileden çekirdek aileye geçiş, kırsal kesimden kente göç ve annelerin iş gücüne daha fazla katılması gibi son dönemde yaşanan kültürel değişimler, eğitim anlayışında değişikliklere yol açmıştır ve aileleri bir arayışa sürüklemiştir (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005; Akt. Erol ve Aloğlu, 2017). Okul öncesi dönemin önemine yönelik çalışmalar son yıllarda artış göstermiş olup çocuklarının eğitimi konusunda ebeveynler bilinçlenmeye başlamışlardır (Aslan ve Boz, 2022). Günümüzde halen 0-3 yaş dönemine yönelik araştırmalar kısıtlı olsa da yurt dışında yapılan çalışmalar biz

araştırmacılara ışık tutmaktadır. Sektör de yurt dışında yapılan çalışmalarını takip edip ülkemize uyarlamaya çalışmakta ve bu bağlamda oyun grupları kurulmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmada yer alan yöneticilerin ise oyun grubu açma nedenlerinde toplumsal ihtiyaca yönelik ifadelerinde rastlanan bulguların bu bağlamda alan yazındaki araştırmalar ile tutarlık gösterdiği değerlendirilmektedir.

Tüm bulgular ışığında, annelerin çocuklarını oyun gruplarına getirirken kendilerini rahat hissettiklerini, oyun gruplarının çocukların sosyal beceriler başta olmak üzere çocuğun çok yönlü gelişimini desteklemede sık sık fırsatlar sunduğunu, öğretmenlerin çalışmaktan keyif aldığını, kurum yöneticilerinin daha iyi hizmet verebilmek için gelişmeye, oyun grubunun diğer bileşenleri ile iş birliğine açık olduğu, açtıkları oyun gruplarının anneler ve öğretmenler tarafından kapsayıcı ve kabul edici bir ortam olarak algılandıkları düşünülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, 0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren oyun gruplarının anne, öğretmen ve kurum yöneticileri görüşlerine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmaya ilişkin nitel sonuçlar ve sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Oyun Gruplarına Yönelik Annelerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

- Annelerin oyun gruplarına ilişkin görüşleri “*oyun grubuna gitme nedenleri*”, “*oyun grupları seçimini etkileyen faktörler*” ve “*oyun grubu deneyimlerine ilişkin görüşler*” olmak üzere 3 tema altında toplanmıştır.
- Annelerin oyun gruplarına en çok çocuğun sosyalleşmesi amacıyla gittikleri belirlenmiştir.
- Annelerin oyun grubuna gitme nedeni olarak sıklıkla oyun gruplarının çocuğun fiziksel gelişimine etkisinden bahsettikleri görülmüştür.
- Annelerle yapılan görüşmelerde oyun gruplarının çocuğun zihinsel gelişimine etkisine değinilirken, annelerin oyun gruplarının dil gelişimine etkisine yönelik bir vurgunun yapılmadığı belirlenmiştir.
- Anneler oyun gruplarına çocukların sosyalleşmesi için gittiklerini sıklıkla dile getirirken, oyun gruplarının kendileri üzerindeki etkilerine yönelik görüş belirtmedikleri ortaya konmuştur.
- Annelerin oyun gruplarına gitme nedenlerine ilişkin, anne-çocuk ilişkisine yönelik görüş bildirdikleri ve en çok anne çocuk iletişimine pozitif yönde etki ettiği için oyun gruplarına gittikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anneler, çocuklarıyla aynı ortamda olmak ve çocuğunu daha yakından tanımak için oyun gruplarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

- Annelerin büyük bir kısmının çocuğunu oyun gruplarına getirme sebebinin, anaokuluna hazırlamak olduğu belirlenmiştir.
- Anneler oyun grubuna gitme nedenlerini aktarırken oyun grupları seçimlerini etkileyen faktörlere de dikkat çekmişlerdir. Bu faktörler fiziksel ortam, öğretmen niteliği ve içerik kategorileri altında toplanmıştır.
- Annelerin oyun gruplarını seçerken en çok dikkat ettikleri noktanın fiziksel ortam olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel ortam kategorisinde ise dağılım ağırlıklı olarak sırasıyla temizlik, materyal çeşitliliği ve bahçeye sahip olup olmama durumu şeklindedir.
- Annelerin oyun grubu seçimini etkileyen diğer önemli hususun öğretmen niteliği olduğu, en çok da öğretmen tutum ve davranışlarına önem verdikleri saptanmıştır.
- Annelerin oyun gruplarını tercih etme durumları üzerinde en çok fiziksel ortam özellikleri faktörünün etkili olduğu, en az etkiye sahip olanın ise oyun gruplarında gerçekleştirilen uygulamaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Anneler ile gerçekleştirilen görüşmelerde oyun grubu deneyimlerine ilişkin görüşlerin çoğunlukla olumlu olduğu, en çok da anne ve çocuğun kaliteli zaman geçirmesinden bahsettikleri kayıtlara geçmiştir.
- Anneler ile gerçekleştirilen görüşmelerde oyun grubu deneyimlerine ilişkin annelerin oyun gruplarında çocuklarının mutlu olması ve akran öğrenimine önem verdiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir.
- Annelerin oyun gruplarına ilişkin olumsuz deneyimlerine bakıldığında, oyun gruplarında geçirilen sürenin kısıtlı olmasından, katılım ücretinin pahalı olmasından rahatsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Oyun Gruplarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin oyun gruplarına ilişkin görüşleri, “*oyun grubunda çalışma sebepleri*”, “*oyun grubu deneyimlerine ilişkin görüşler*” ve “*oyun gruplarının etkisi*” olmak üzere 3 temada toplanmıştır.
- Öğretmenlerin oyun grubunda çalışma sebebi olarak çalışılan grubun özelliklerini vurguladıkları, en çok da küçük yaş grubu ile bir arada olmak için oyun gruplarında çalışmak istedikleri saptanmıştır.

- Öğretmenler ayrıca ebeveyn desteğinin etkinliklerde olmasının ve katılımcı sayısının, yani sınıf mevcudunun az olmasının çalışma sebepleri arasında önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, esnek ve yarı zamanlı çalışma saatlerinin, öğretmenlerin oyun gruplarında çalışma sebeplerinde önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin oyun grubu deneyimlerine ilişkin daha çok olumlu deneyimleri olduğu, olumlu deneyimler içerisinde de en çok oyun gruplarında çalışmanın öğretmenlere mutluluk verdiği belirlenmiştir.
- Öğretmenler, çocuğun oyun gruplarında kaliteli zaman geçirdiği ve kısa süreli çocuk ve annenin etkinliklere katılıp ayrılmasını oyun gruplarına yönelik olumlu deneyimler olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.
- Öğretmenler, anne tutumu ve davranışlarından dolayı zaman zaman sıkıntı yaşadıklarını daha çok dile getirmiş olup, kurum yöneticisi tutumlarının da onları rahatsız ettiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında çocukların kısa süreli kayıtlarının alınmasından kaynaklanan sınıf değişimlerinin, sınıf iklimini bozduğunu dile getirmişlerdir.
- Oyun gruplarının etkisi teması çocuğun gelişimine etkisi ve annelere etkisi kategorilerine ayrılmıştır. Çocuğun gelişimine etkisi kategorisi; fiziksel gelişimine etkisi, zihinsel gelişimine etkisi, akran iletişimi, okula uyum, güvenli bağlanma kodlarında toplanmıştır.
- Öğretmenler, annelerin görüşlerine paralellik göstererek oyun gruplarının etkisinin en çok, çocukların gelişimini desteklediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, çocuğun gelişimine olan etkisinde ise ağırlıklı olarak fiziksel gelişimine etkisi olduğuna yönelik düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler ve annelerin oyun gruplarının çocukların fiziksel gelişimine etkisi noktasında benzer düşüncelere sahip olduğu saptanmıştır.
- Oyun gruplarının annelere sosyalleşme fırsatı sunduğu ve yeni etkinlikler öğrenmelerine olanak tanıdığı, annelerin öğrendikleri etkinlikleri dışarıda uygulayabildikleri, böylece çocuklarıyla birlikte kaliteli zaman geçirebildikleri saptanmıştır.
- Çocukların oyun gruplarına gitmesinin anaokuluna hazır olmalarında yardımcı olacağı görüşünün, anneler ile yapılan görüşme bulguları ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Oyun Gruplarına Yönelik Kurum Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

- Kurum yöneticilerinin oyun gruplarına ilişkin görüşleri, “*oyun grubu açma nedenleri*”, “*oyun grubu oluşturulmasında dikkat edilen özellikler*” ve “*oyun grubuna yönelik değerlendirmeler*” olmak üzere 3 temada toplanmıştır.
- Kurum yöneticileri ile yapılan görüşmelerde en fazla bireysel nedenlerden, iş arayışında olmaları sebebiyle oyun grubu açtıkları saptanmıştır.
- Çocukları ile birlikte olma ihtiyacında olmaları, onları kuruma getirebilmeleri ve çocuklarının burada eğitim görebilmeleri kurum yöneticileri tarafından dile getirilen diğer oyun grubu açma nedenlerindendir.
- Kurum yöneticilerinin anneler ve öğretmenler ile ortak görüşü paylaşarak, çocukları anaokuluna hazırlamak amacıyla oyun grupları açtıkları belirlenmiştir.
- Çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanından mezun kurum yöneticilerinin oyun grubunu açma nedenlerinin, piyasada az olduğunu düşündükleri farklı bir konseptte kurum açma isteği ile oyun gruplarının çocukların gelişimlerini ve yaratıcılıklarını desteklediğine inanmaları sonucuna varılmıştır.
- Yöneticilerin oyun gruplarının oluşturulmasında en çok dikkat ettikleri konunun öğrenme süreçleri olduğu saptanmıştır.
- Öğrenme süreçlerini etkileyen en önemli noktanın, öğrenme ortamının küçük yaş grubuna uygunluğu hususu olduğu belirlenmiştir.
- Kurum yöneticilerinin fiziksel ortamı hem güçlü hem de gelişmeye açık yön olarak gördükleri ve bu anlamda ortamı çok önemsedikleri belirlenmiştir.
- Kurum yöneticilerinin oyun gruplarının oluşturulmasında kurumda çalışan personelin eğitim durumuna dikkat ettikleri, çalışan kişilerin en fazla lisans mezunu öğretmenler olduğu, daha sonra sırasıyla alan dışı mezun eğitimciler ile lise mezunu eğitimcilerin çalıştığı saptanmıştır. Bazı kurum yöneticileri mezuniyet durumunun onlar için önemli olmadığını ifade etmişlerdir.
- Kurum yöneticileri, oyun gruplarını en çok Belediyelerden aldıkları izinlerle, daha sonra sırasıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı’ndan aldıkları izinler ile açtıkları saptanmıştır.
- Kurum yöneticileri kayıt süreçlerinin bilgi formları ve birebir görüşme yoluyla gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

- Kurum yöneticileri oyun gruplarının güçlü yönlerinin; yeniliğe açık olmaları, eğitim programları ve fiziksel ortamları olduğunu, gelişmeye açık yönlerinin ise personel sayısının azlığı ile fiziksel ortamdaki eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Kurum yöneticilerinin en çok yeniliğe açık olmaya önem verdikleri belirlenmiştir.
- Kurum yöneticilerinin çoğu güçlü yönleri arasında eğitim programını sayarken, anneler oyun grupları seçimini etkileyen faktörler arasında en çok fiziksel ortama en az da eğitim içeriklerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle, annelerin oyun gruplarında aradıkları özellikler ile yöneticilerin en çok dikkat ettikleri ve vaat ettikleri özelliğin uyuşmadığı saptanmıştır.

Öneriler

- Oyun gruplarını açma ve kapama yönetmeliği oluşturulup devlet tarafından denetlenmesi ve takibi yapılabilir.
- Oyun grubu açmak isteyen kurum sahiplerinin ve yöneticilerinin oyun gruplarını açmadan önce belirli aşamalardan geçmeleri sağlanıp, oyun grupları faaliyetlerine yönelik eğitimlerin kurum sahipleri ve yöneticileri tarafından alınması sağlanabilir.
- Oyun gruplarına giden anneler için oyun gruplarının ebeveynler üzerinde olumlu etkisini destekleyecek ebeveynlik rolleri hakkında seminerler ve eğitimler düzenlenebilir.
- 0-3 yaş grubu çocuklar için müfredatın geliştirilmesi ve uygulamaya konulması ya da mevcut müfredat çerçevesinin geliştirilmesi için resmi bağlantılar kurulması mümkün olabilir. Oyun gruplarına gelen ailelerin ihtiyaçlarını karşılamada esnek olan daha açık bir içerik odağı tasarlanabilir.
- Oyun grupları özelinde eğitim programlarının oluşturulup uygulanan etkinliklerin standardizasyonu için çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin ve kurum yöneticilerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi için çalışmalar yapılabilir.
- Oyun gruplarının önemli bir bileşeni olan çocuklar için yeni bir ölçek geliştirilip araştırmaya dahil edilmesi sağlanabilir.
- Oyun gruplarına gitmenin çocukların gelişimini nasıl etkilediği çok boyutlu bir çalışma olarak ele alınıp, doğrudan canlı gözlemler yapılarak araştırılabilir.
- Devlet destekli gezici (mobil) oyun grupları hizmeti belediyeler tarafından sağlanabilir. Böylece her çocuğun oyun gruplarına katılımı için fırsatlar sağlanabilir.

- Kurum yöneticileri oyun gruplarında aktif rol oynayan öğretmenlerine eēitimine ve desteklenmesine önem vermelidir. Bu noktadan hareketle bu kurumlara ruhsat veren kurumların desteēi ve yönlendirmesiyle kurum personelinin ocuk gelişimi ve eēitimine yönelik eēitimler almaları saēlanmalıdır. Nitekim 0-3 yaş grubunda ocuēun tanınması ve deēerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.



KAYNAKLAR

- Akman, B. (Ed.) (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Akgün, E. (2018). *Çocuk ve Oyun Hakkı* (A. B. Öztürk, Çev.). s.22. Ankara: Nika Yayınevi.
- Arıkan, Z., Söyler, A. ve Mutlu, A. (2020). Bebeklik Döneminde Gelişim Parametreleri ve Oral Motor Gelişimin İncelenmesi. *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 29(1), 27-38. s.28. doi:10.5336/pediatr.2019-70263
- Armstrong, J., Elliott, C., Davidson, E., Mizen, J., Wray, John., & Girdler, S. (2020). The Power of Playgroups: Key components of supported and therapeutic playgroups from the perspective of parents. *Occupational Therapy Australia*, 68, 144–155. doi:10.1111/1440-1630.12708
- Aslan, Ö., & Boz, M., (2022). Moderating effects of teacher–child relationship on the association between unsociability and play behaviors, *The Journal of Genetic Psychology*, 183 (2), 180- 196. doi: 10.1080/00221325.2022.2029811
- Astington, J. W., & Barriault, T. (2001). Children’s theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children*, 13(3), 1-12. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/232152118_Children's_Theory_of_Mind_How_Young_Children_Come_To_Understand_That_People_Have_Thoughts_and_Feelings
- Ayan, S. ve Memiş, U. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2):143-149. Erişim Adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/226258/erken-cocukluk-doneminde-oyun>
- Aykara, A. (2018). *Çocuk ve Oyun Hakkı* (A. B. Öztürk, Çev.). s.13. Ankara: Nika Yayınevi.
- Barnes, P. (2004). *Personal, social and emotional development of children*. Oxford: Blackwell, Publishing. s.110-115.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (O. Gündüz Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (2007).
- Berk, L. E. (2020). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Berthelsen, D., Williams, K., Abad, V., Vogel, L., & Nicholson, J. (2012). *The parents at playgroup research report*. Retrieved from: https://eprints.qut.edu.au/50875/1/Parents_at_Playgroup_Final_Report.pdf

- Blasi, M., & Hurwitz, S., C. (2012). For Parents Particularly: To Be Successful—Let Them Play! *Childhood Education*, 79(2), pp. 101–102. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00094056.2003.10522779>
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bozkurt, Ö. (2015). Gelişim Takibi Esaslı Bilinçli Oyun Yaklaşımı: Babyplay Babyplay Gelişim Takibi Esaslı Bilinçli Oyun Merkezi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103893#article_cite
- Brisbane, H. (1988). *The Developing Child Understanding Childern and Parenting*. Glencoe McGraw-Hill; Chapter 8-11.
- Bruce, T. (1988). The implications of the National Curriculum For Early Childhood Education. *Early Years: An International Research Journal*, 9:1-2, pp. 1-22. doi: 10.1080/0957514880090102
- Buchanan, K. (1995). Aims, beliefs, practices and training of early childhood practitioners from three different backgrounds: montessori, traditional and the preschool playgroups association. *International Journal of Early Childhood*. 1-9.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Commerford, J., & Robinson, E. (2016). Supported playgroups for parents and children: The evidence for their benefits. Child Family Community Australia, 40. *Canberra, Australia: Australian Institute of Family Studies*. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/317217471>
- Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A., Kingsbury, M., & Bullock, A. (2013). Alone is a crowd: Social motivations, social withdrawal, and socio-emotional functioning in later childhood. *Developmental Psychology*, 49(5), 861–875. doi:10.1037/a002886
- de Roos, S. A., van der Heijden, M. H. R. M. A., & Gorter, R. J. (2010). Professional development schools and early childhood education: interactive skills of students, playgroup and kindergarten teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 15–28. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13502930903520017>
- Elkind, D. (2011). The power of play (D. Erol-Öngen, Çev.) *Oyunun gücü*, s.140. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi*, Cilt:1-2, İstanbul: Eser Matbaası.
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development: cultural-historical concepts in play*. Melbourne: Cambridge Univ. Press. Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844836>

- Fleer, M. (2013). *Theorising play in the early years*. New York: Cambridge Univ. Press.
Retrieved from: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107282131>
- Frede, E., & Ackerman D. (2007). *Preschool curriculum decision-making: dimensions to consider*. National Institute for Early Education Research (pp. 12). Retrieved From: www.nieer.org
- Gall, D.M., Gall, P.J., & Borg, W.R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Pearson.
- Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds, *American Academy of Pediatrics*, 119(1). doi:10.1542/peds.2011-2953
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Healy, W. C. (2008). *At the heart of Montessori: The infant toddler(0-3 Years)*. Dublin, Ireland: Cahills.
- Johnson J., Christie, J., & Yawkey, T. (1999). *Play and early child development*. Longman Inc.
- İvrendi, A., Cevher-Kalburan, N., Hansen Sandseter, E., Storli, R., & Holla Sivertsen, A. (2019). Children, mothers, and preschool teachers' perceptions of play: Findings from Turkey and Norway. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 32-54. Erişim Adresi: <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931119>
- Kandır A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. Aile ve Toplum. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.21560/spcd.50742>
- Karadağ, E. (2010). Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1(1), 49-71. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108243>
- Kağıtçıbaşı, Ç., Ataca, B. (2005); Akt. Erol, P. ve Aloğlu, E. (2017). Çocuğun değeri ve aile değişimi: Türkiye'den otuz yıllık bir portre. [*Child's worth and family change: Thirty years is a portrait of Turkey.*]. *Sosyoloji Dergisi*, 35, 77–101. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/490971>
- Kaptan, S. (1989). *Bilimsel Araştırma ve Gözlem Teknikleri*. Ankara: Tek Işık A.Ş.Veb Ofset Tesisleri.
- Kocabaş, E., Ö. (2006). Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki Çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200066>
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222.

- Kılcal, R. Y. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Nobel Yayınları.
- Lally, J. R. (2000). Infants have their own curriculum: A responsive approach to curriculum planning for infants and toddlers. *Head Start Bulletin*. 67, 6-7.
- Lally, J. R., & Mangione, P. (2006) The Uniqueness of Infancy Demands a Responsive Approach to Care. *Young Children* 61 (4): 14-20.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). Children's right to Play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. *The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation* 57.
- Lloyd, E., Melhuish, E., Moss, P., & Owen, C. (1989). A review of research on playgroups. *Early Child Development and Care*, 43:1, 77-99, doi: 10.1080/0300443890430108
- Long, D., Bergeron, J., Doyle, S., & Gordon, C. (2006). The relationship between frequency of participation in play activities and kindergarten readiness. *Occupational Therapy in Health Care*, 19, 23–42. doi:10.1080/J003v19n04_03
- Manning, J. P. (2005). Rediscovering Froebel: A call to re-examine his life & gifts. *Early Childhood Education Journal*, 32(6), 371-376. doi:10.1007/s10643-005-0004-8
- Mastel, S., & Dykins, M. (1987) "The role of the pre-school playgroups association in England and Wales after twenty-five years", *Early Child Development and Care*, 27:3, 393-417, doi: 10.1080/0300443870270301
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi Raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitimi Programı* (ss.14-26). Erişim Adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Merdin, E. (2018). Bebeklik Döneminde Fiziksel Gelişim. Ş. Ünlü-Çetin (Editör), *Bebeklik Döneminde Eğitim*. (ss.1-11). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Merriam, S. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulamalar İçin Bir Rehber*. (Turan, Selahattin, Çev. Ed.). Ankara, Nobel Yayınları.
- McLean, K., Edwards, S., Katiba, T., Bartlett, J., Herrington, M., Evangelou, M., ... A., & Skouteris, H. (2022) Beneficial outcomes and features of playgroup participation for children and adult caregivers: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100493>
- McFarland-Piazza, L., Lord, A., Smith, M., & Downey, B. (2012). The role of community-based playgroups in building relationships between pre-service teachers, families and the community. *Australasian Journal of Early Childhood*. Vol. 37, I.2 Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/183693911203700206>

- Miller, E., & Almond, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play, in school?* Alliance for Childhood, s.9.
- Mize, J., & Pettit, G. S. (2010). The mother-child playgroup as socialisation context: A short-term longitudinal study of mother-child-peer relationship dynamics. *Early Child Development and Care*, 180, 1271–1284.
- Montessori, M. (1995) *The absorbent mind*. ABC-Clio Ltd., Oxford England.
- Morrison, S. G. (1988). *Early childhood education today*. America: Merrill Publishing Company.
- National Research Council and Institute of Medicine (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Jack P. Shonkoff and Deborah A. Phillips, Eds. *Board on Children, Youth, and Families, Commission on*. Retrieved from: <https://nap.nationalacademies.org/read/9824/chapter/1>
- Office of the High Commissioner for Human Rights. (1989). Commission on Human Rights resolution. Retrieved From: https://www.ohchr.org/sites/default/files/E-CN_4-RES-1989-59.pdf
- Oktay, A. (1983). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7 (42). Erişim Adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5743/1872>
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul öncesi dönem*. 5. Baskı. İstanbul: Epsilon.
- Ökcün, M. (2008). *Otistik bir çocuğun annesinin kaynaştırılmış oyun grupları modeline göre kurallı oyunlara yönelik rehberliğinin betimlenmesi*. Erişim Adresi: <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202372526>
- Öcal, T. (2018). Türkiye’de ve Dünyada Bebeklik Döneminde Eğitim Uygulamaları. Ş. Ünlü-Çetin (Editör), *Bebeklik Döneminde Eğitim* (ss. 77-104) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özel, F. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların sosyal beceri, problem davranış ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemesi*. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kütahya. Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özalp, R. ve Ataunal, A. (1977). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- Özdemir, M. A. (2013). *Bebeklerde Refleks Gelişimi*. Erişim Adresi: <http://www.fztozdemir.com/bebeklerde-refleks-gelisim/>
- Öztürk, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

- Öncü, E. Ç. ve Özbay, E. (2010a). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık, 10. Baskı.
- Öncü, E. Ç. ve Özbay, E. (2010b). *Çocuklar İçin Oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık, 5. Baskı.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27. 243-269.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Patton, M. Q. (2002). *Çhialitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage. s.237
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pellegrini, A.D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Journal of Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2) (pp. 51–57). Retrieved From: https://www.academia.edu/60461868/The_Development_of_Play_During_Childhood_Forms_and_Possible_Functions
- Sağlam, M. ve Çalışkan, Z., (2017). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımına İlişkin Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), s.40.
- Schleicher, A. (2019). *Helping our youngest to learn and grow: Policies for early learning*. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/23127090
- Seban, D. ve Perdecı, B. (2016). Alt Sosyoekonomik Düzey Bir Ailede Yetişen Çocukların Akademik Başarıları ile Yılmazlıkları Arasındaki İlişki: Bir Vaka İncelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3) (ss.106-126). doi:10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s6m
- Smith, D. (1995). *How play influences children's development at home and school*. J Phys Educ Recreation Dance, 66(8) (pp. 19-23). Retrieved From: <https://doi.org/10.1080/07303084.1995.10607134>
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Smilansky, S., & Shefatya, Y., (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*, Psychological & Educational Publications.
- Statham, J., & Brophy, J. (2006). The role of playgroups as a service for preschool children. *Early Childhood Development and Care*, 74 (pp. 39–60).
- Steiner, R. (2003) *Soul Economy: Body, soul, and spirit in waldorf education*. 16 lectures, dornach, 1921-1922. CW303. SteinerBooks: Great Barrington, MA.

- Stephens, K. (1996). *The child care professional*. Glencoe McGraw-Hill; Unit 1-2-3.
- Strange, C., Fisher, C., Howat, P., & Wood, L. (2014). Fostering supportive community connections through mothers' groups and playgroups. *Leading Global Nursing Research*, 70, 1.12 Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/jan.12435>
- Sincovich, A., Gregory, T., Harman-Smith, Y., & Brinkman, S., (2020). Exploring associations between playgroup attendance and early childhood development at school entry in australia: A cross-sectional population-level study. *American Educational Research Journal*, Vol. 57, No. 2 (pp. 475–503). doi: 10.3102/0002831219854369
- Şahin-Sak, İ. T., Sak, R. ve Tuncer, N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(2) (ss.819-841). Erişim Adresi: <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.454844>
- Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (ss.187-216). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuğrul, B. (2019). 21. yüzyılda oyun. A., B., Aksoy (Editör), *Çocuk ve Oyun*. (ss.13). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Aslan, Ö., Çelik, S. ve Çapan, A. (2019). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Okuldaki Oyun Olanaklarının İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 187. doi: 10.24315/tred.426421
- Töret, A. (2017). Balıkesir Oyun Evlerinde Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunlarının İşlevleri Üzerine Bir Değerlendirme, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 19-30. s.21. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/36282/409517#article_cite
- Ünlü-Çetin, Ş. (2016). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bebeklik Döneminde Eğitime Yönelik Algısı*, Sözel Bildiri, 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 21-24 Nisan 2016, Antalya, Türkiye. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/301637331_25_Ulusal_Egitim_Bilimleri_Kongresi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Koçak, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 133-143. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebtad/issue/26898/321137#article_cite
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (1991). *Anaokulu Öğretmeninin El Kitabı*. s.30. İstanbul: Ya-Pa Yayınları

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. CA: Sage.

Wall, W.D. (1976). The preschool playgroups association. *IJEC*, 8, 51. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/BF03176121>

Williams, K., Berthelsen, D., Nicholson, J., & Viviani, M. (2015) *Research on supported playgroups* (Systematic literature review). Queensland University of Technology, Australia.

Williams, K., Berthelsen, D., Viviani, M., & Nicholson, J. (2018). *Facilitated parent-child groups as family support: A systematic literature review of supported playgroup studies*. *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2367–2383. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1084-6>

https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/07094253_KurumAcmaKapatmaYonetDeYiYiklik02102020.pdf

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150430-4.htm>

EKLER

1. Görüşme Formunda Yer Alan Soru Örnekleri
2. Etik Kurul Onayı
3. Aydınlatılmış Onam Formu



EK 1. GÖRÜŞME FORMUNDA YER ALAN SORULARDAN BAZILARI

Annelere Sorular

1. Oyun gruplarını tercih ederken nelere dikkat ediyorsunuz? Seçme kriterleriniz nelerdir?
2. Oyun gruplarından beklentileriniz nelerdir?

Öğretmenlere Sorular

1. Oyun gruplarında çalışma sebepleriniz nelerdir?
2. Oyun gruplarının çocuklar açısından işlevleri /faydaları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Kurum Sahipleri / Yöneticilerine Sorular

1. Oyun grubunu açma sebepleriniz nelerdir?
2. Oyun grubunuzun güçlü ve gelişmeye açık yönleri nelerdir?

EK 2. ETİK KURUL ONAYI

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 27/01/2020
Toplantı Sayısı : 1
Karar Sayısı : 26

26- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Buket Yaslı**'nın "Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Oyun Gruplarının Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 16/12/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Buket Yaslı**'nın "Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Oyun Gruplarının Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIYDIR
27/01/2020

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 3. AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı: Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Oyun Gruplarının Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

A. Giriş Bölümü

Sayın Gönüllü,

Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz beklenmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, varsa sorularınızı lütfen sorunuz.

B. Bilgilendirme Bölümü

Bu araştırmada 0-36 ay aralığındaki çocuklara yönelik hizmet veren 'oyun grupları' nın öğretmen ve anne görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma 0-36 ay aralığında çocuğu bulunup oyun gruplarına katılan anneler ve oyun gruplarında eğitim veren öğretmenler ile gerçekleştirilecektir. Öğretmenlerden ve annelerden kişisel bilgilerin yer aldığı, kendilerini/çocuklarını tanıttıkları form doldurmaları beklenmektedir. Daha sonra katılımcılara araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu ses kaydına alınarak bireysel olarak uygulanacaktır. Çalışmaya katılım süresi öğretmenler için yaklaşık 15 dakika, anneler için yaklaşık 20 dakika olarak belirlenmiştir.

Gönüllülerin, araştırmaya katılmaları halinde karşılaşacakları herhangi bir risk durumu bulunmamaktadır. Gönüllüler, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalmayacaklardır.

C. Güvence Bölümü

Bu araştırmada yer almak tümüyle isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra ayrılabilirsiniz. Araştırmada elde edilen tüm veriler bilimsel amaçlarla kullanılacak, kişisel bilgiler/kayıtlar gizli tutulacaktır. Araştırmadan çekilmeniz halinde, sizinle ilgili veriler kullanılmayacaktır.

D. Onay Bölümü

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim."

E. İmza Bölümü

İmza/Tarih:

Katılımcının Adı/Soyadı:

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Oyun Gruplarının Anne, Öğretmen ve Kurum Yöneticileri Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	04-Tem-2024 03:50PM (UTC+0300)
Gönderim Numarası	2412469854
Sayfa Sayısı	82
Kelime Sayısı	20026
Karakter Sayısı	142482
Benzerlik Oranı	%10
Savunma Tarihi	10.06.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespiti Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmaksızın bu beyanın ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Buket YASLI KUTLUCA

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Buket YASLI KUTLUCA

Doğum Tarihi: 01.06.1997

E-Posta Adresi:

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Eğitim Koordinatörü	Dr. Abdurrahman Yurtaslan Onkoloji Hastanesi Kreş ve Gündüz Bakımevi	2017-2018
Öğretmen	Coconut Oyun Atölyesi	2018-2019
Öğretmen	İstanbul-Kazım Karabekir Esenler Anaokulu (MEB)	2019-2023
Öğretmen	Ankara-Mamak Şehit Zeki Çınar Ortaokulu (MEB)	2023
Müdür Yardımcısı	Ankara-Ergenekon Anaokulu (MEB)	2023-2024
Öğretmen	Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü- MEB Merkez Teşkilat	2024

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı	Başkent Üniversitesi	2010-2016
Yüksek Lisans	Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı	Ankara Üniversitesi	2017-2024