

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİ İLE
İLİŞKİLERİNİN ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARINA
YANSIMASININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Emine Ela KÖK

Antalya, 2017

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİ İLE
İLİŞKİLERİNİN ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARINA
YANSIMASININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Emine Ela KÖK

Danışman:
Doç. Dr. Fatma ÜNAL

Antalya, 2017

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Emine Ela KÖK'ün bu çalışması 09.01.2017 tarihinde jürimiz tarafından **İlköğretim** Anabilim Dalı **İlköğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir

Başkan : Doç. Dr. Bayram BIÇAK

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

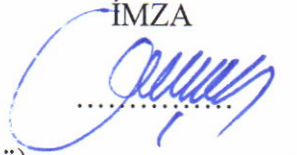
Üye : Doç. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ

(Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü)

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Fatma ÜNAL

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü)

İMZA



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Anaokuluna Devam Eden Çocukların Ebeveynleri İle İlişkilerinin Çocukların Oyun Davranışlarına Yansımasının İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet CANBULAT

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez çalışmamın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, çalışmamın her anında benimle birlikte emek veren, ihtiyaç duyduğum her anda bir danışmanım olduğunu bana hissettiren, yapıcı eleştirileriyle tez çalışmamı geliştiren, birlikte çalışmaktan onur duyduğum tez danışmanım ve değerli hocam Doç. Dr. Fatma ÜNAL'a saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Değerli hocam Doç. Dr. Bayram BIÇAK'a yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerini benimle paylaştığı ve önerileri ile tez çalışmama sağladığı tüm katkılar için teşekkür ederim. Görüş ve önerileri ile tez çalışmama olan katkıları için sayın Doç. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ'a teşekkür ederim.

Üniversiteye adım atar atmaz karşılaştığım, duruşuyla, eğitim ve çocuk ile ilgili bana aktardığı görüşleriyle her zaman örnek aldığım, beni her zaman bir adım ileriye taşıdığını düşündüğüm, sıkıntılı zamanlarımda desteğini her zaman yanımda hissettiğim, güler yüzünü ve sevgisini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hale KOÇER'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Gerek lisans eğitimim, gerekse yüksek lisans eğitimim boyunca, merak ettiğim her konuda kendisine soru sorabileceğimi hissettiren, bilgisini ve düşüncelerini benimle paylaşmaktan hiçbir zaman çekinmeyen değerli hocam Doç. Dr. Nihat BAYAT'a teşekkür ederim. Ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca katkılarını hissettiğim tüm hocalarıma çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim sürecimi Genel Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı ile maddi olarak destekleyen TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Tez yazma sürecimin her anında yanımda olan, maddi-manevi desteğini her zaman hissettiğim, ofis arkadaşından öte arkadaş, dost, sırdaş olan, kötü hissettiğim her anımda beni telkin etmekle kalmayıp evini, kucagını, kalbini bana açan, sevgisini, kalbinin güzelliğini benimle paylaşan, uykusuz gecelerimde bana yoldaş olmaktan kaçınmayan, yoğun ve kaygılı geçirdiğim dönemlerimde bile beni rahatlatabilen, temel gereksinimlerimi unuttuğum anlarda bana bir fincan sıcak kahve ve yiyecek bir

şeyler getiren çok sevgili dostum Merve AYVALLI'ya çekilmez olduğum dönemlerde bile bana katlanabildiği için çok teşekkür ederim.

Özellikle tez çalışmamı dil bilgisi açısından irdelediğim dönemlerde başını ağrıttığım Arş. Gör. Bilal ŞİMŞEK'e kapısını çaldığım her an koşulsuz şekilde yardımlarını bana sunduğu için teşekkür ederim.

Kilometrelerce uzağımda varlığını daima yanımda hissettiren, yoğun olduğum dönemlerde isyan etmeden her zaman beni arayıp soran canım kardeşim, dostum Handan ÜYÜCÜ AYGÜN'e teşekkür ederim. Ve uzun süredir ihmal ettiğim, görüşemediğim, vakit ayıramadığım tüm arkadaşlarıma, anlayış gösterdikleri ve sabrettikleri için teşekkür ederim.

Son teşekkürüm canım annem, babam ve abime... 4 yaşında “Ben bu elbiseyi istiyorum.” dediğim o günden, “Ben akademisyen olacağım.” dediğim o güne kadar aldığım her kararımı desteklediğiniz ve aldığım her kararı desteklemeye devam ettiğiniz için, kendime belirlediğim hedefleri gerçekleştirme yolumda benimle birlikte yürüdüğünüz için ve beni sevmekten, bana saygı duymaktan hiç vazgeçemediğiniz için size sonsuz teşekkürler. Siz yanımda olmasaydınız çıktığım bu yolda tek başıma yürüyemezdim. Tüm sevdiklerime; iyi ki varsınız, hep var olun!

Antalya, 2017

Emine Ela KÖK

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel etik ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım araştırmaların kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu kaynakları her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

09/01/2017

Emine Ela KÖK

ÖZET

ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİ İLE İLİŞKİLERİNİN ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARINA YANSIMASININ İNCELENMESİ

Kök, Emine Ela

Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Fatma Ünal

Ocak 2017, 150 Sayfa

Anaokuluna devam eden çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerinin çocukların oyun davranışlarına yansımalarının incelendiği bu çalışmanın amacı, ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların oyun davranışı arasındaki bağlantıyı incelemektir. Çalışma nicel araştırma tekniklerine bağlı kalınarak yürütülmüştür. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam 202 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örnekleminde yer alan çocuklara ait veriler, çocukların oyun davranışları gözlemlenerek doldurulan “Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Çocukların ebeveynlerine ait veriler ise “Aile Demografik Bilgi Formu” ve “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, nicel veri analizlerinde kullanılan istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre; annelerin çocukları ile ilişkileri, annelerin yaşlarına, çalışma durumlarına, annelerin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına, çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak, annelerin çocukları ile ilişkileri, annelerin eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir. Buna göre ortaokul mezunu annelerin çocuklarıyla olan ilişki puan ortalamaları, önlisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu annelerin çocuklarıyla olan ilişki puan ortalamalarından daha yüksektir. Babaların çocukları ile ilişkilerinin ise; babaların yaşlarına, eğitim

durumlarına, babaların ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına, çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, çocukların oyun davranışları ile ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkileri arasında bağlantıya rastlanmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Anaokulu, Oyun Davranışı, Oyun, Ebeveyn, İlişki.



ABSTRACT

AN INVESTIGATION INTO THE REFLECTION OF PRESCHOOL CHILDREN'S RELATIONSHIPS WITH PARENTS ON THEIR PLAY BEHAVIORS

Kök, Emine Ela

MA, Department of Elementary Education

Supervisor: Assoc. Dr. Fatma Ünal

January 2017, 150 pages

The purpose of this study, in which the impact of the relationship between children and parents on the play behavior of children attending preschool was analyzed, is to examine the correlation between the parent-child relationship and the play behavior of children. The study was carried out based on the quantitative research methods. Within the scope of this research, comparisons were made by means of relational screening model. The sample group of the research consisted of 202 children attending independent preschools at the central districts of the province of Antalya affiliated to the Ministry of National Education and the parents of these children.

In this study, relational screening model was used as a quantitative research method. The data on the children of the sample group was obtained through “Preschool Play Behavior Scale” filled in by monitoring the play behaviors of the children, while the data on the parents of the children was collected with the use of “Family Demography Fact Sheet” and “Child Parent Relationship Scale”. The data obtained from the research was examined by way of statistical package program which was used for the quantitative data analyses.

According to the research data, it was observed that the relationship between mothers and children did not vary by the age of the mothers, their employment status, their perspective on the socio-economic condition of the family, and the age and gender of the children. However, the relationship between mothers and the children did vary by the educational level of the mother. Accordingly, the average scale points of the relationship between the secondary school graduate mothers and their children were higher compared to the relationship between mothers with associate degree, bachelor’s degree and master’s degree and their children. As for the relationship between fathers and children, it was found out that the relationship did not vary by the age of the fathers, their educational level, their perspective on the socio-economic condition of the family, and the age and gender of the

children. In addition, the results of the research data showed no correlation between the play behaviors of the children and the relationship between the mothers and children.

Keywords: Preschool, Play Behavior, Play, Parent, Relationship.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
DOĞRULUK BEYANI.....	iii
ÖZET.....	iv
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1. Problem Cümlesi.....	4
1.2.2. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlar).....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Aile Kavramı.....	8
2.2. Ebeveyn Olma.....	9
2.2.1. Annelik Kavramı.....	11
2.2.2. Babalık Kavramı	13
2.3. Bağlanma.....	14
2.3.1. Bağlanma Kuramı	15
2.3.2. Bağlanma Stilleri	17
2.4. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi.....	18
2.5. Oyun	20

2.6. Oyunun Tarihçesi	23
2.6.1. Antik Çağ'da ve Ortaçağ'da Çocuk Oyunu	23
2.6.2. Avrupa'da Oyun Düşüncesi Tarihi	25
2.6.3. Eski Türklerde Oyun.....	27
2.7. Oyun Kuramları	27
2.7.1. Klasik Oyun Kuramları.....	28
2.7.1.1. Fazla Enerji Kuramı	29
2.7.1.2. Rahatlama veya Eğlenme Kuramı.....	29
2.7.1.3. Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı	29
2.7.1.4. Rekapitülasyon veya Tekrarlama Kuramı.....	30
2.7.2. Modern Oyun Kuramları	30
2.7.2.1. Psikoanalitik Kuram.....	31
2.7.2.2. Haz Arama veya Uyarılma Kuramı.....	32
2.7.2.3. Üstiletişim Kuramı	32
2.7.2.4. Bilişsel Kuramlar	33
2.7.2.4.1. Jean Piaget	34
2.7.2.4.2. Lev S. Vygotsky	35
2.7.2.4.3. Jerome Bruner	36
2.7.2.4.4. Brian Sutton-Smith.....	36
2.8. Oyun Türleri.....	37
2.8.1. Kuram Temelli Oyun Türleri.....	37
2.8.1.1. Mildren Parten.....	38
2.8.1.2. Jean Piaget.....	40
2.8.1.3. Erik Erikson	43
2.8.1.4. Sara Smilansky	43
2.8.1.5. Corrine Hutt	45
2.8.1.6. Mary D. Sheridan	45
2.8.1.7. Bob Hughes	47
2.8.2. Uygulama Temelli Oyun Türleri	49
2.8.2.1. Öz Yapılarını Temel Alan Oyun Türleri.....	49
2.8.2.2. Oynandığı Yeri Temel Alan Oyun Türleri.....	50
2.8.2.2.1. Açık Havada Oynanan Oyunlar	50

2.8.2.2.2. Salon-Sınıf Oyunları.....	50
2.8.2.3. Araçsız Yapılan Oyunlar.....	51
2.8.2.4. Araçta Yapılan Oyunlar	51
2.8.2.5. Araçla Yapılan Oyunlar	51
2.9. Çocukta Oyun Gelişimi.....	51
2.9.1. 0-2 Yaş Döneminde Çocukta Oyun Gelişimi	52
2.9.2. 2-4 Yaş Döneminde Çocukta Oyun Gelişimi	54
2.9.3. 4-6 Yaş Döneminde Çocukta Oyun Gelişimi	54
2.10. Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi	55
2.10.1. Oyunun Zihinsel Gelişime Etkisi.....	56
2.10.2. Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi	58
2.10.3. Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi	59
2.10.4. Oyunun Fiziksel-Psikomotor Gelişime Etkisi	60
2.10.5. Oyunun Dil Gelişimine Etkisi.....	63
2.11. Çocuk Oyunlarında Ebeveynlerin Rolü	64
2.12. İlgili Araştırmalar	66
2.12.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar	66
2.12.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	71

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	76
3.1. Araştırmanın Yöntemi	76
3.2. Evren ve Örneklem	76
3.3. Veri Toplama Araçları.....	80
3.3.1. Aile Demografik Bilgi Formu.....	81
3.3.2. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği.....	81
3.3.3. Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği	83
3.4. Verilerin Toplanması	84
3.5. Verilerin Analizi	85

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	86
4.1. Annelerin Anaokuluna Devam Eden Çocuklarıyla Olan İlişkilerine Ait Bulgular.....	88
4.1.1. Anne Yaşına Ait Bulgular.....	88
4.1.2. Anne Eğitim Durumuna Ait Bulgular.....	89
4.1.3. Anne Çalışma Durumuna Ait Bulgular	89
4.1.4. Annelerin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Ait Bulgular	90
4.1.5. Çocukların Yaşına Ait Bulgular	91
4.1.6. Çocukların Cinsiyetine Ait Bulgular	91
4.2. Babaların Anaokuluna Devam Eden Çocuklarıyla Olan İlişkilerine Ait Bulgular.....	92
4.2.1. Baba Yaşına Ait Bulgular.....	92
4.2.2. Baba Eğitim Durumuna Ait Bulgular	92
4.2.3. Babaların Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Ait Bulgular	93
4.2.4. Çocukların Yaşına Ait Bulgular	94
4.2.5. Çocukların Cinsiyetine Ait Bulgular	95
4.3. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Olan İlişkileriyle Çocukların Oyun Davranışları (Sosyal, Yalnız-Pasif, Yalnız-Aktif, İtiş-Kakış, Sessiz) Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	95

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	97
5.1. Sonuç ve Tartışma	97
5.2. Öneriler	108
KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	127
Ek 1: Onam Formu	127

Ek 2: Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği İzin Yazısı	129
Ek 3: Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği İzin Yazısı	130
Ek 4. Aile Demografik Bilgi Formu	131
Ek 5: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı.....	133
Ek 6: Özgeçmiş	134



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Oyun Kuramları ve Kuramcıları	28
Tablo 2. Garvey'in Oyun Sırasında Gözlemlediği Dil Araçları	33
Tablo 3. Piaget'e Göre Oyun Gelişim Evreleri	34
Tablo 4. Oyun Kuramları Temelli Oyunun Sınıflandırılması	37
Tablo 5. Uygulama Temelli Oyunların Sınıflandırılması	49
Tablo 6. Katılımcıların İlçelere Göre Dağılımı	77
Tablo 7. Çocuklara İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları	78
Tablo 8. Çocukların Annelerine İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları	78
Tablo 9. Çocukların Babalarına İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları	79
Tablo 10. Ebeveynlerin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Algıları	80
Tablo 11. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeğini Dolduran Ebeveylere Göre Betimleyici İstatistik Sonuçları	86
Tablo 12. Anne-Çocuk İlişkisinin Anne Yaşına Göre T-Testi Sonuçları	88
Tablo 13. Anne-Çocuk İlişkisinin Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	89
Tablo 14. Anne-Çocuk İlişkisinin Anne Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	90
Tablo 15. Annelerin Çocuklarıyla Olan İlişkilerinin Annelerin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Göre U-Testi Sonuçları	90
Tablo 16. Anne-Çocuk İlişkisinin Çocukların Yaşına Göre Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	91
Tablo 17. Anne-Çocuk İlişkisinin Çocukların Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları ..	91
Tablo 18. Baba-Çocuk İlişkisinin Baba Yaşına Göre T-Testi Sonuçları	92
Tablo 19. Baba-Çocuk İlişkisinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	93
Tablo 20. Babaların Çocuklarıyla Olan İlişkilerinin Babaların Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Göre U-Testi Sonuçları	94
Tablo 21. Baba-Çocuk İlişkisinin Çocukların Yaşına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	94
Tablo 22. Baba-Çocuk İlişkisinin Çocukların Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları ..	95
Tablo 23. Değişkenler Arası Korelasyon Sonuçları	96

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Toplumsal bir varlık olan insan, çeşitli ilişki ağlarından oluşan yapı içerisinde doğar, yaşar ve ölür. Bu ilişki ağları, çocuk, anne, baba, kardeş, eş, arkadaş, öğretmen, iş arkadaşı gibi çeşitlilik göstermektedir. İlişki ağları farklı kişiler arasında kurulsa da ilişki içinde olan bireylerin birbirlerini etkilemeleri ve birbirlerinden etkilenmeleri tüm ilişki ağları için ortaktır.

Çocuklar da anne, baba ve bazen diğer çocuklardan oluşan aile ilişkilerinin yaşandığı ağ içerisine doğmaktadır. Aile, çocuğun doğum öncesinden başlayarak ilişki halinde olduğu yegâne yapıdır. Çocuğun ilk ilişki deneyimlerine sahip olduğu kişiler ailede yer alan üyelerdir. Bu ilişki deneyimi sırasında, sadece çocuk bu ilişkiden etkilenmemekte; ilişki deneyimini yaşadığı bireyler (anne, baba, kardeşlerden biri ya da birkaçı) de bu ilişki deneyiminden etkilenmektedir. Karşılıklı etkileşim ile devam eden ebeveyn-çocuk ya da çocuk-kardeş ilişkisi, çocukların oyunlarına yansıyabilmektedir.

Oyun, çocuklar için önemli bir eylem, araştırmaya yönelik serüvenin ise başlangıcıdır. Çocuklar, oyunları sırasında kendi iç dünyalarını yansıtabilir ve gerçek yaşamda yaşadıkları deneyimleri oyunlarında işleyebilirler. Oyunu anlamak ve oyuna değer vermek, çocuğu daha iyi anlamak ve çocuğa değer vermektir.

Oyunla ilgili olarak düşünürler ve bilim insanları geçmişten günümüze oyunun değeri, önemi ve çocuğun hayatındaki yeri ile ilgili birçok çalışma yapmışlar ve konuya ilişkin düşüncelerini dile getirmişlerdir. Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Frobel, Montessori, Rudolf Steiner, Freud, Piaget, Erikson ve Vygotsky gibi eğitim ve çocukla ilgili fikirleri günümüzde de kabul gören bilim insanlarının, ileri sürdükleri görüşlerinde ve geliştirdikleri kuramlarında dikkati çeken ortak nokta; çocuğun gelişimine, gereksinimine, ilgisine, yeteneğine ve yüksek yararına yönelik

bir ortamda büyüme ve gelişmesinin sağlanmasıdır (Miller ve Almon, 2009). Çocuğun yararına yönelik bir ortamda büyümesi ancak oyunla mümkün olabilir. Rousseau (1889) çocukluğun hiç tanınmadığına vurgu yaparak, çocukları tanımayı ve onların gereksinimi olan doğadan ve oyundan onları mahrum bırakmamayı dile getirmektedir.

Oyun ve oyunun önemi üzerinde yapılan araştırmalar yalnızca eğitim bilimlerinin konusu olmamıştır. Farklı bilim dallarından birçok araştırmacı, oyunun bireyin yaşamındaki yerine odaklanan çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalardan biri olan ve oyunu evrimsel süreç içinde inceleyen araştırmacıların yaptığı çalışmada, memelilerin araç kullanmaya başlaması ile beyinlerinin büyüklüğündeki ve problem çözme becerilerindeki artışa dikkat çekilmektedir (Whitebread, 2012). Çocuklar oynadıkları oyunlar aracılığıyla birçok alanda farklı deneyimler kazanabilmekte ve edindikleri bu deneyimler onların gelişimlerini desteklemektedir. Oyun çocuklar için yalnızca bir eğlenme, vakit geçirme eylemi değil; aynı zamanda duygu ve düşünceleri ifade etmeye, gelişimi desteklemeye, çocuğu tanımaya, çocuğa farklı deneyimler sunmaya yardımcı eylemdir.

Çocuklar yaşadıkları çevre ve bireyler ile kurdukları etkileşimlerden gelişimsel ve davranışsal olarak etkilenebilmektedir. Anne ve babalar, çocukların yaşamının ilk yıllarından itibaren yaşadıkları deneyimlerde etkin rol oynamaktadır. Biyoekolojik kuramın öncüsü Urie Bronfenbrenner'e göre (2005), ebeveynlerin ya da çocuğun durumunda, aile içinde yaşanan etkileşimler aracılığıyla, zaman içinde meydana gelen değişimlere paralel olarak karşılıklı ilişkiler yeniden şekillenebilmekte ve bu etkileşimden çocukların gelişimleri etkilenebilmektedir. Bu durum çocukların oyunlarında da anne ve babaları ile ilişkilerindeki deneyimlerinden elde ettikleri bilgileri kullanabileceğini göstermektedir.

Kerns ve Barth (1995) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, anneleri ile daha sıkı bağa sahip olan çocukların daha az sıkı bağa sahip çocuklara göre oyun oynama oranlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Aynı araştırma sonucunda, daha güvenli bağ ile oluşan baba-çocuk ilişkisinde ise çocukların, babalarından daha fazla yönerge aldıklarına; daha fazla öneri ve olumlu tepki verdiklerine dikkat çekilmektedir.

Gleason (2005) ebeveynleri sembolik oyuna ilişkin inanç ve tutumları ile hakkındaki düşüncelerini incelediği araştırmasında, ebeveyn görüşlerinin hayali arkadaşları olsa da olmasa da çocuklarının oyunlarının birbirine benzer yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Clearfield ve Nelson'un (2006) altı, dokuz, on dört aylık bebeklerin annelerinin konuşma biçimleriyle onların oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, çalışmaya katılan annelerin oyunların başında çocuklarıyla 10 dakika boyunca nötr oyuncaklarla oynamalarına rağmen, oyunun ilerleyen evrelerinde dil aracılığıyla çocukları ile iletişim kurarak çocuklarının cinsiyet gelişimine yardımcı olan mesajlar vermeye çalıştıkları ve bu oyuncaklara çocuklarını yönettikleri görülmüştür.

Kuşçu (2014) tarafından çocukların oyun davranışlarının incelendiği çalışmada, oyuna sosyal katılım alt boyutu ile oyunda fikirleri ifade etme alt boyutu yaş değişkenine göre incelendiğinde ise anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu; ancak blok oyun, fiziksel oyun, manipülatif oyun, dramatik oyun, oyun oynama sıklığı ve oyunda liderlik rolünü üstlenme alt boyutlarının yaşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmalar incelendiğinde, ülkemizde aile-çocuk etkileşiminin çocukların oyunlarına nasıl yansıdığını ve ebeveynlerin çocuklar ile ilişkileri üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenlerin bu ilişkideki etkisini ortaya koymaya yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Yapılan bu araştırma, ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin çocukların oyun davranışlarına yansıyabileceği düşüncesiyle başlatılmıştır. Dolayısıyla yapılan bu araştırma, ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin çocukların oyun davranışlarına ("sosyal oyun", "yalnız-pasif oyun", "itiş-kakış oyunu", "sessiz oyun" ve "yalnız-aktif oyun") nasıl yansıdığını ortaya koyarak, ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerini incelemek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların oyun davranışı arasındaki bağlantıyı incelemektir.

1.2.1. Problem Cümlesi

Anaokuluna devam eden çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkileri ile çocukların oyun davranışları arasında ilişki var mıdır?

1.2.2. Alt Problemler

1. Anne ve babaların anaokuluna devam eden çocuklarıyla olan ilişkileri, anne ve baba yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Anne ve babaların anaokuluna devam eden çocuklarıyla olan ilişkileri, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Annelerin anaokuluna devam eden çocuklarıyla olan ilişkileri, anne çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Anne ve babaların anaokuluna devam eden çocuklarıyla olan ilişkileri, ailelerin sosyo-ekonomik durum algılarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Anne ve babaların anaokuluna devam eden çocuklarıyla olan ilişkileri, çocukların yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Anne ve babaların anaokuluna devam eden çocuklarıyla olan ilişkileri, çocukların cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileriyle çocukların sosyal oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileriyle çocukların yalnız-pasif oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileriyle çocukların yalnız-aktif oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileriyle çocukların itiş-kakış oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

11. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileriyle çocukların sessiz oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Oyun, eski çağlardan itibaren belki de insanlığın var oluşundan bu yana daima var olmuştur. Çocuklar var olduğu sürece de varlığını devam ettirecek bir eylemdir. Çocuklar oynadıkları oyunlarla farklı deneyimler kazanabilmekte ve bu deneyimlerden elde ettikleri bilgi ve becerilerle gelişim alanları desteklenmektedir. Çocuk gelişimi ve oyun üzerine odaklanan birçok çalışma, oyunun çocukların gelişim alanlarını (fiziksel, psikomotor zihinsel, duygusal, kişilik ve dil gelişimi) desteklediğini ortaya koymaktadır. Oyun çocuklar için sadece bir eğlence, vakit geçirme aracı değil; iyileştirici, ifade edici, geliştirici ve öğretici bir araçtır.

Oyuna yönelik günümüze kadar yapılan çalışmalara bakıldığında, oyun ile ilgili en çok üzerinde durulan konunun, oyunun çocuğun gelişimi ve gelişim alanları üzerindeki etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca konuya ilişkin yapılan çalışmaların birçoğu oyunu bir öğretim yöntemi olarak ele almakta; oyunun, çocuğun doğasında var olan bir eylem, çocuğun kendisini ifade etmede bir araç, çocukları tanımak için bir yöntem ve çocukların hayatı deneyimleme aracı olduğunu göz ardı etmektedir. Krasnor ve Pepler oyunla ilgili yaptıkları çalışmalarında oyun ile gelişimsel becerilerin ilişkisini üç temel görüşle sunmaktadır. Bu görüşlerden ilki oyunun çocuğun gelişimsel düzeyine yansıdığı; ikincisi oyunun çocukların uygulama becerilerini geliştirdiği ve sonuncusu gelişimsel değişimin etmeni olduğu yönündedir (Russ, 2004).

Oyunun gelişimsel önemi, çocuğun tüm gelişim alanlarının oyunla gelişmesi ve gelişimsel değişimin bir etmeni olmasıyken; oyunun tanısasal önemi, oyun aracılığıyla çocuğun tanınması, gelişim özelliklerinin bilinmesi, çocuğu gözlemleyerek hareketleri ve davranışları hakkında bilgi sahibi olunmasıdır. Oyunun deneyimsel önemi ise, çocuğun kendisini, yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesi ve çocuğun becerilerini deneme fırsatı yakalamasıdır (Akduman ve Yüksekbiçgili,

2014). Oyunun gelişimsel, tanısal ve deneyimsel açıdan işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, oyunun çocuğun ve ebeveynin hayatında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırma anaokuluna devam eden çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları ilişkilerle çocuklarının oyun davranışları arasındaki bağlantıyı ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın araştırmacılara ve eğitimcilere, ebeveyn-çocuk ilişkisinin çocukların oyun davranışlarındaki etkisini ortaya koyması bakımından, bu konuda yapılacak çalışmalara ve tartışmalara katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, Türkiye’de var olan oyun ile ilgili araştırmaların, ebeveyn-çocuk ilişkisine yeterince odaklanmaması nedeniyle, bu araştırmanın alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlar)

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan (sayıtlardan) hareket edilmiştir.

- Araştırmaya katılan çocukların oyunları sırasında tarafsız olarak ve verilerin elde edilmesini sağlayacak yeterlilikte gözlemlendiği düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılan ebeveynlerin ölçek maddelerini tam ve doğru olarak anlayıp, içten cevap verdikleri kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma verileri, Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden çocuklardan rastlantısal olarak seçilen çocuklar ve ebeveynlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırmanın verileri “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği” ve “Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği” testlerinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aile: Eşler ve en az bir çocuktan oluşan, toplum içerisindeki en küçük yapıdır (Türk Dil Kurumu, 2016).

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi: Doğum öncesinden başlayarak çocuğun ebeveynleri ile yaşadığı ilişkidir. Çocuğun anne karnında bulunduğu dönemden itibaren ebeveynleri ile ilişkisi bulunmakta ve bu ilişki çocuğun sosyal bir varlık olduğunun ilk kanıtları olarak görülmektedir.

Bağlanma: Bebeklerin kendilerine temel bakım veren kişiyle ilişkiye geçmesiyle oluşan bağıdır. İlk kez Bowlby tarafından ortaya atılan bağlanma kuramına göre, *“bağlanma, insanların kendileri için önemli olan bireylere karşı geliştirdikleri duygusal bağıdır”* (Bowlby, 1982).

Oyun: Çocuk için oyun dünyaya uyum sağlamayı ve yeni öğrenme yaşantıları yaratmayı sağlayan bir gereksinimdir (Piaget, 1962).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan aile kavramı, anne-babalık kavramları, bağlanma, ebeveyn-çocuk ilişkisi, oyun, oyunun tarihçesi, oyun kuramları, oyun türleri, okul öncesi dönem çocuklarında oyun gelişimi, oyunun gelişim alanlarına etkisi ve çocuk oyunlarında ebeveynlerin rolü yapılan alanyazın taraması ışığında ele alınacaktır. Ayrıca Türkiye’de ve dünyada bu konuyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilecektir

2.1. Aile Kavramı

Aile en geniş tanımıyla, evlenme, kan veya evlat edinme bağlarıyla birbirine bağlanan bireylerden oluşan, aynı evde yaşamını sürdüren, aynı geliri paylaşan, birbirlerine karşı çeşitli roller (anne, baba, çocuk, kardeş gibi) üstlenerek etkileşim içinde olan toplumun yapıtaşlarından biridir. Aile, biyolojik, psikolojik ve toplumsal ihtiyaçların doyumuna yönelik olan, eşitlik ilkesine dayanan ve ortak ihtiyaçların giderildiği bir kurumdur (Aral ve Gürsoy, 2000).

TDK (2016), aileyi, evlilik ve kan bağına dayanan, karı-koca, ana-baba-çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik olarak tanımlamaktadır.

Aile, geçmişten günümüze yapısal anlamda çeşitli değişimler yaşasa da toplumun sabit ve değişmez bir yapısı olmayı, ailenin toplumsal görevlerini yerine getirmeyi tüm dönemlerde sağlamaktadır. Aile, nüfusu yenileme, milli kültürü taşıma, çocukları sosyalleştirme, ekonomik, biyolojik ve psikolojik tatmin fonksiyonlarının yerine getirildiği bir müessesedir (Elmacıoğlu, 2012).

Bir bebek doğum öncesinden başlayarak ailesiyle etkileşim içindedir. Bebeğin doğumuyla birlikte de bu etkileşim devam etmekte, bebek ilk sosyal ilişkilerini aile bireyleriyle yaşamaktadır. Aile, çocuğun toplumla arasında bir köprü görevi görmektedir. Çocuğun aile bireyleri ile kuracağı ilişkiler, toplum içerisinde diğer bireylerle gireceği ilişkilerin bir belirleyicisidir.

Aile bireyleri arasında karşılıklı etkileşimden oluşan ilişkiler, çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde etkili olabilmektedir. Yörükoğlu'na göre (2000), ebeveynlerin çocuklar ile ilişkileri ya dünyayı güvenli yaşamaya değer ya da korkulacak, güvensiz bir yer olarak algılamalarına neden olmaktadır. Eşlerin çocuk sahibi olmasıyla, aile içindeki rolleri çeşitlenmektedir. Karı-koca rollerine anne-baba rolleri eklenmektedir. Bu durum annelik ve babalık kavramlarını ortaya çıkarmaktadır.

2.2. Ebeveyn Olma

Doğada yaşayan çoğu canlı türünün yavruları sağlıklı gelişimleri için bakıma ihtiyaç duymaktadır. Yavruların duyduğu bu ihtiyaç, ebeveyn olma kavramını ortaya çıkarmaktadır. Ebeveyn en basit tanımıyla, anne-babadan biri ya da çocuğa bakım veren kişidir. Hanssen ve Zimayni (2000), *“ebeveyn olmayı, gelişme ve hayatta kalma için bir çocuğun bakım, ihtiyaç ve desteğinin sürekli olarak sağlanması”* şeklinde tanımlamaktadır.

Daha geniş anlamda ebeveyn olma, çocuğa yalnızca yaşamını devam ettirmesine yardımcı olacak desteği sağlamak ya da çocuğa disiplin uygulamak değil, aynı zamanda aile ve toplum içinde çocukların var olan potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Ancak, ebeveyn olma, bir yönü ile aşırı derecede doyum sağlayıcı, ödüllendirici, zenginleştirici, geliştirici, diğer yönü ile de sınırlendirici, endişe yaratıcı, ayrı ve yalnız bırakıcı bir uğraş haline dönüşebilmektedir (Aksoy, 2005).

Bireyler eş rolünden ebeveyn rolüne geçişte güçlükler yaşayabilmektedir. Bu rol geçişi öncesinde, ebeveynlerin kendilerini bu role hazır hissetmeleri oldukça önemlidir. Arendell (1997), bu geçiş döneminin kadın ve erkeklerde farklı yaşandığını ve erkeklerin bu sürece geçerken daha çok güçlük yaşadığını belirtmektedir. Ebeveyn olma, sadece bu döneme geçişte yaşanan güçlüklerden ve kişisel bazı özelliklerden değil, evliliğe ait ailesel beklentilerden, deneyimlerden, yaştan, eğitim düzeyinden, eşlerin mesleklerinden, psikolojik, sosyal ve ekonomik kaynaklardan ve insanı etkileyen diğer birçok etkenden etkilenebilmektedir.

Palacios (2002), İspanyol ebeveynlerle yaptığı ve ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye yönelik inanışlarını incelediği araştırmada, geleneksel görüşe sahip ebeveynlerin,

çocuklarının davranışlarının doğuştan geldiğine ve çocuğun gelişimine kendilerinin çok az etkisi olabileceğine inandıklarını belirtmektedir. Modern görüşe sahip ebeveynlerin bu konudaki düşüncelerinin ise, çocuklarının davranışlarında çevre ve genetiğin etkisi olduğunu ve kolaylaştırıcı bir çevrenin olumlu sonuçlar doğuracağı yönünde olduğu ifade edilmektedir (Schenider, 1993).

Ebeveyn olma sürecine biyolojik bir pencereden bakıldığında çoğu çalışmanın anneler üzerine odaklandığı görülmektedir. Çoğu memeli canlıda, yuva kurma, yavrularını doğurma, yavrularını temizleme, yavrularını sıcak tutma, emzirme, yuvayı ve yavrularını toplama görevi anneye düşmektedir. Carlson’a göre (2014), bakire dişilerin yeni doğmuş yavruları ile birlikte bırakılması birkaç gün içerisinde annelik davranışını uyarmaktadır. Bu uyarılma genellikle doğum eylemi ile tetiklenen ve hamileliğin sonunda ortaya çıkan hormonlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Dişilerin hamilelik sırasında anneliğe hazırlanması işlemi genellikle bu dönemde düzeyleri artan hormonlar tarafından yapılmaktadır. Burada özellikle östrojen ve progesteronun rolleri önemlidir. Keverne, Levy, Poindron ve Lindsay (1983), doğurmamış koyunlarda östradiol ve progesteronla “ön duyarlılık sağlama” (priming) işlemi yapıldıktan sonra, vajinal servikal uyarı ile oksitosin salınımı başlatılırsa, annelik davranışlarının otomatik olarak başladığını ifade etmektedir. Oksitosin hormonunun bir diğer işlevi ise dişi kemirgenlerde çiftleşmenin gerçekleşmesine yardım etmektir. Ayrıca bu hormon, anne ve yavruları arasında güçlü bir bağ oluşumunda rol oynamaktadır. Fleming, Ruble, Krieger ve Wong’un (1997) insanlar üzerinde yaptıkları çalışmalarında, annenin hamileliği sırasındaki östradiol düzeyleri ile doğumdan sonraki çocuğuna bağlılığı arasında doğru bir ilişki olduğu sonucuna vurgu yapılmaktadır.

Ebeveyn olma ile ilgili yapılan fizyolojik araştırmaların çoğu annelik davranışı üzerine odaklanmış olsa da, şimdilerde bazı araştırmacılar babalık davranışını kemirgen erkekler üzerinde yaptıkları çalışmalarla araştırmaktadır. İnsanların babalık davranışı, türümüzün yavruları açısından oldukça önemli olsa da, bu davranışın fizyolojik ilkeleri henüz araştırılmamıştır. Ancak babalık davranışının nöral kontrolü ile ilgili hayvanlar üzerinde birtakım çalışmalar yapılmıştır. Yapılan gözlemlerde, kedi balıklarının dişilerinin yumurtlama döneminde yumurtalarını rastgele yerlere bıraktığı, erkek kedi balıklarının ise dişilerin bıraktığı bu yumurtaları topladığı

görülmektedir. Erkek kedi balıkları, topladıkları yumurtaları çatlayıncaya kadar ağızlarının içinde taşımaktadır. Bu süreçte hiçbir şey yemeyen, içmeyen ve ağzını açmayan erkek kedi balıkları doğadaki şefkatli baba örneklerinden yalnızca biridir. Benzer şekilde, Güney Amerika’da yaşayan Rhinoderma isimli kurbağa ve denizati doğadaki şefkatli babalık davranışa sahip canlılardır. Babalık davranışı ile ilgili fizyolojik araştırmalar henüz sonuçlanmasa da yapılan gözlemlere dayanarak, doğum sırasında babaların yaşadığı endişe ve yardımcı olamama hissinin, babalığa geçiş için bir dönüm noktası olabileceği belirtilmektedir (Kunt, 2011).

Her toplumda ebeveyn olma rolüne bazı sorumluluklar yüklenmektedir. Bu sorumluluklar toplumdan topluma farklılık gösterse de kültür aktarımı sorumluluğu çoğu toplumda ortaktır. Aksoy’a göre (2005), ebeveynler çocuklarının bilgi aktarıcısı olarak kültürel değer ve kuralların devamını sağlamaktadır. Böylece çocuklar içinde bulundukları kültürü benimseyerek o kültür ile çatışmayan, kültürüne uygun davranışlar sergileyen bireyler olmaktadır.

İçinde doğduğu toplumun kültürünü edinen, kişiler arası ilişkiler yaşayan çocuğun, yaşam boyu karşılaştığı kişiler arasında en önemlileri, çocuk sahibi olmalarıyla bu rolleri edinen anneler ve babalardır. Annelik ve babalık hem bir kültür ürünüdür hem de kendileri bir kültür oluşturur. Bu nedenle anne ve babalar insan-kültür ilişkisinin en temel aracıdır (Kağıtçıbaşı, 2012).

2.2.1. Annelik Kavramı

Annelik bir kadının hayatındaki önemli dönemeçlerden biri sayılabilir. Bu dönemeçte kadın, çocuk sahibi olmaya dönük beklentileri doğrultusunda, bir canlıyı yaşamda var etmeyi, büyütmeyi, o canlıya ait tüm sorumlulukları almayı, ona destek olmayı düşünürken; aynı zamanda bu sorumlulukların kendisine getirdiği annelik heyecanını, stresini, kaygılarını ve korkularını da yaşamaktadır. Ancak kadınların anne olduktan sonra kendilerini daha güçlü ve yeterli hissettikleri belirtilmektedir. Ayrıca birçok kadın anne olduktan sonra anneleriyle aralarında yeni bağ oluştuğunu öne sürmektedir (Solmuş, 2010).

Bir kız çocuğunun tüm yaşam deneyimlerini, kendisinin annesi ile arasındaki ilişkisini, gözlemlerini, okuduğu kitaplardaki ve izlediği filmlerdeki anne rolleri davranışlarına ilişkin gözlemlerini, anne olmuş arkadaşlarıyla olan paylaşımlarını

düşündüğümüzde, her kadının anneliğe ilişkin temel bir şemasının olduğunu söyleyebiliriz. Bu noktada bir kadın anne olacağını öğrendiği ilk andan itibaren, o güne kadar elde ettiği deneyimlerini, duyumlarını, şemalarını yaşamaya başlayabilmektedir. Elde edilen tüm bu yaşantılar, anne ile çocuk arasında güvenli bağlanma oluşmasına ya da oluşmamasına yönelik tutum ve davranışları etkileyebilmektedir.

Çocuk için anne hayat kolaylaştırıcı bir birey olmanın yanı sıra dünyanın tamamıdır. Annenin insan hayatındaki temel rolü, bireyin kendisi ile dış dünya arasında kurduğu ilişkide bir köprü olmaktır; bir anlamda anne, bebeğin kendisine ve dış dünyaya ilişkin algılarının, tutumlarının, değer yargılarının olumlu ya da olumsuz olmasına yön vermektedir (Solmuş, 2010). Çocuk anne rahmine düştüğü andan itibaren anneye bağlantı yaşamaktadır. Çocuk bu dönemde ihtiyaçlarını anne aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Çocuk ile anne arasındaki bu bağ doğumdan sonra da devam etmektedir. Anne çocuğun beslenmesinden birinci derecede sorumlu kişi olarak çocuğun hayatındaki önemli rolüne devam etmektedir. Çocuğun ihtiyaçlarını karşılama, onu koruma, ona sevgi verme, onunla sağlıklı iletişim kurma gibi görevler ise ebeveyn olarak annenin görevidir. Annenin çocuğun gelişimi için üstlendiği koruma, ihtiyaçlarını giderme gibi sorumluluklar dışında çocuğun gelişimine hizmet edecek temel işlevleri bulunmaktadır. Bu temel işlevlerden en belirgin dört işlev; “çocuğun sosyal anlayışını iletme”, “çocuğun bağlanmasını geliştirme” “dil edinimine yardımcı olma” ve “duygularının düzenlenmesi” olarak belirtilmektedir (Bremner ve Fogel, 2010).

Çocuğun anne ile ilişkisindeki süreklilik, tutarlılık, aynılık çocukta güven duygusunun temelini oluşturmaktadır. Anne ile çocuğun bebeklik döneminde gelişmeye başlayan güven duygusunun niceliği, annenin bebeğe sağladığı besin ya da bebeğe gösterdiği sevginin niceliğiyle ilişkili değil; daha çok anne ile çocuk arasındaki ilişkinin niteliğine bağlıdır. Anne ile oluşturulan güvene dayalı bu ilişki sayesinde çocuk, gelecekte yaşamında yer alacak bireylerle ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır (Çetinkaya, 2014).

2.2.2. Babalık Kavramı

Annelerin yanı sıra çocuğun ilk etkileşime geçtiği kişilerden biri de babadır. Ancak annelerin aksine babaların bebekleri ile ilk temasları doğumdan sonra gerçekleşmektedir. Babalar bebekleriyle tanışmamakta, tanıştırılmaktadır. Doğumdan önce yalnızca annenin hissedebildiği bazı durumlar artık baba tarafından da hissedilebilmekte ve görülebilmektedir. Bu durum kimi zaman babalarda doğum sonrasında bebeklerle ilgili endişeleri artırabilmektedir.

Ekonomik şartların değişmesi, teknolojinin ilerlemesi, kadınların eğitim hayatına daha aktif katılmaya başlaması ve annelerin iş hayatına atılımlarıyla birlikte babaların ev yaşamındaki görev ve sorumluluklarında değişiklikler olmuştur. Geçmişte evini geçindiren, evin maddi yükünü omuzlarında taşıyan baba figürü günümüzde yerini, anne ile hem ekonomik yaşamda hem de ev yaşamında sorumluluk ve görevleri paylaşan baba figürüne bırakmaya başlamıştır (Bakanay, 2007; Kuzucu, 2011).

Babalık ile ilgili yapılan araştırmalarda babaların annelere kıyasla çocuklarının daha fazla bağımsız davranmasını ve çevreyi keşfetmesini cesaretlendiren bir tutum gösterdiği belirtilmektedir (Parke, 1981). Halle ve Le Menestrel'in 1999 yılında yaptıkları araştırmada, Amerikalı Kızılderili babaların, ailede disiplin ve ekonomik sorumluluk üstlendiği belirlenmiştir. Bu ailelerin tersine aşırı derecede yoksul Afrikalı Amerikan ailelerde, babanın temel yükümlülüğünün ekonomik destekten çok, çocukların duygusal gelişimlerine katkı sağlama olduğu ifade edilmektedir (Akt. Tezel ve Özbey, 2007).

Babalık kavramını, sadece çocuğun ve ailenin ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak ve çocuğu belli bir disiplin altına almak olarak algılamayan, aynı zamanda bu rolü çocukla yakından ilgilenmek, çocuğun bakımına katılmak olarak algılayan babalar çocuğun yaşamına daha aktif katılmakta ve çocuk ile baba arasındaki iletişim artabilmektedir. Yazgan (2000), babanın çocuğu ile yaşamı yakından paylaşmasının baba ile çocuğu daha çok yakınlaştırdığına dikkat çekmektedir.

Freud (1909), baba-bebek ilişkisini ele aldığı küçük Hans olgusunda babanın bebek üzerindeki etkisini incelemiştir. Daha sonraki dönemlerde ise, babalığın içgüdüsel olup olmadığını tespit etmek amacıyla hayvanlar üzerinde çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda bazı memeli hayvanların, ailelerini ve

yavrularını yırtıcı hayvanlardan koruma görevini benimsedikleri gözlemlenmiştir. Benware (2013), birincil bağlanma figürü olarak annenin kabul edildiğini ifade etse de, bebeklerin anne ile olduğu kadar baba ile de güvenli bağlanma tarzında bir bağlanma gerçekleştirmesinin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Ayrıca Benware (2013), anne tarafından desteklenen babaların bebekleriyle sağlıklı iletişime geçip güvenli bağlanma gösterdiklerini gözlemlediğini ifade etmektedir. .

2.3. Bağlanma

Bağlanma, bebeklerin doğumdan sonra onlara bakım veren, onların güvenliğini sağlayan ve rahatlamasına yardımcı olan kişi ile oluşturdukları duygusal bağıdır. Bebek, bebeklik döneminde oluşturduğu bu duygusal bağı sağlıklı bir şekilde oluşturursa; bakım veren kişi (anne, baba ya da bebeğin bakımından sorumlu diğer kişi) bebekten gelen uyarılara, zamanında ve duyarlılıkla yanıt veriyorsa bebekte, bakım veren kişiye güven duyabileceği inancı oluşmaktadır. Bebeklik döneminde, annenin bakımına ihtiyaç duyan bebek, genellikle ilk bağlanmayı ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde sağlayan anne ile gerçekleştirmektedir. Çocuk bakım veren kişi ile oluşturduğu bu bağı genellemekte ve kendisi, çevresi ve dünya ile ilgili olumlu bakış açısı geliştirmektedir (Berk, 2012). Çocukla bakım veren arasında kurulan bu duygusal bağın, bebeğin hayatının diğer dönemlerinde yakın çevresiyle kuracağı ilişkileri de (akran ilişkileri, eş ilişkileri gibi) etkileyeceği söylenebilir.

Bakım verenle kurulan bu duygusal bağa yönelik boylamsal bir çalışma yapan Sroufe, Egeland ve Kreutzer (1990), güvenli bağlanan çocukların, davranış problemleri gösteren güvensiz bağlanan akranlarına göre, benlik saygısı, sosyal beceriler ve empati gibi konularında, öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmede, daha başarılı bulundukları sonucunu belirtmektedir. Ayrıca aynı çalışmada yer alan çocukların 11 yaşında katıldıkları bir yaz kampında kamp danışmanları tarafından değerlendirildiği ve bu değerlendirmenin sonucunda, bebekken güvenli bağlanma hisseden çocukların, akranlarıyla daha olumlu ilişkileri olduğu, daha fazla yakın arkadaşla ve daha iyi sosyal becerilere sahip oldukları ifade edilmektedir.

2.3.1. Bağlanma Kuramı

Çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde kurulacak yakın ilişkilerin sağlıklı olmasını amaçlayan bağlanma ile ilgili kuramın ilk kez John Bowlby (1982) tarafından ortaya atılmıştır. John Bowlby bağlanma kuramının odak noktasına anne-çocuk bağını yerleştirmekte ve çocuğun fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde, anne-çocuk ilişkisinin kalitesinin önemine dikkat çekmektedir (Weber, 2003).

Bağlanma kavramı Bowlby'e göre (1982) üç temel işlevi içermektedir. Bu işlevler: “Yakınlık arama”, “güvenli sığınak olma” ve “güvenli üs olma” şeklindedir. Bebekler çevreden kendi güvenliklerini tehdit edici bir durum algıladıklarında ya da tehlikeli bir durumla karşılaştıklarında, kendilerine bakım veren kişiye yakın olmak istemektedirler. Bu yakınlığın, bebeğin istediği anda sağlanması, bebeğe güven ve rahatlık duygularını vermektedir. Bebekte bağlanma ile oluşan bu güven ve rahatlık duygularının sağlanması ile bebek çevresini araştırmaya yönelmekte ve yeni keşifler yaparak farklı deneyimlere sahip olmaktadır (Bowlby, 1982).

Bowlby'e göre bağlanma dört aşamada gerçekteşmektedir (Berk, 2012). Bu aşamalar:

- 1. Bağlanma öncesi aşama (0-6 ay):** Bu dönemdeki bebekler annelerini ve diğer tanıdıklarını ayırt edebilmektedir. Ancak anne ile bebek arasında henüz bağlanma gerçekteşmemiştir. Bu yüzden bebek anneden ayrılmaya, annenin bırakmasına aldırış etmeyebilir.
- 2. Bağlanmanın oluşum aşaması (1,5 -6/8 ay):** Bu aşamada bebek bakım verene ve tanıdıklarına diğer kişilerden farklı tepkiler vermektedir. Bebekler işaretlelerinin bir anlam ifade ettiğini keşfettiklerinde bakım veren kişinin kendilerine cevap vermesini beklemektedir. Bu beklentiyle birlikte çocukta güven duygusu oluşmaya başlamaktadır.
- 3. Bağlılık aşaması (6/8 -18/24 ay):** Bu aşamada bebek belirgin bir şekilde bakım veren kişiye diğer kişilere tercih etmektedir. Bebek, bakım veren kişiden ayrıldığında üzülmeye ve ayrılık kaygısı yaşamaktadır. Ayrılık kaygısı, bireysel farklılıklara göre değişiklik gösterebilir. Ancak bakım veren kişiye

güvenli bir üs olarak görmek hemen hemen tüm bebeklerde ortak olarak gözlenmektedir.

- 4. Karşılıklı ilişki oluşturma aşaması (18 ay- 24 ay ve üstü):** Bu aşamada bebeğin dil ve iletişim becerilerinin arttığı gözlenmektedir. Bununla birlikte bebek, ebeveynin kendisinden ayrılmasını anlamaya başlamaktadır. Ebeveynin gidiş-geliş sebeplerini anlamaya başlayan bebek, onun geri döneceğini de tahmin edebilmektedir. Sonuç olarak bu aşamadaki bebekler, ebeveynlerinden ya da bakım veren kişiden ayrılmaya karşı daha az tepki göstermektedir.

Bowlby'nin bağlanma kuramı ile ilgili ilk deneysel çalışmasına ilişkin kayda geçtiği notları Londra Çocuk Danışma Kliniği'nde tedavi gören hastaların gözlemlenmesine dayanmaktadır. Bu klinikte tedavi gören hastaların çoğu, okulda uyum problemi yaşayan, sevgi eksikliği olan ve hırsızlık yapmaya yatkın erkek çocuklardır. Kırk dört vaka incelemesinde bulunan Bowlby, klinikte tedavi gören çocukların anne eksikliği ile ayrılma arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Bowlby'nin bu incelemelerinden elde edilen sonuçlarda, anne eksikliği yaşayan bu çocukların temel sorununun, bebeklik döneminde anne figürünün olmamasından kaynaklandığına; bu duruma bağlı olarak da gerçek bir bağlanmanın oluşmamasının çocuklarda sevmeyi başaramama davranışına yol açtığına dikkat çekilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, WHO, 1952). Ayrıca WHO'nun (1952) yayınladığı rapora göre, ebeveyni ile belli bir süre geçiren normal bir bebeklik dönemine sahip fakat uzun süreli ayrılıklar yaşayan çocuklarda da tıpkı anne figürünün eksik olduğu çocuklarda var olan durumların ortaya çıktığı belirtilmektedir. Uzun süreli ayrılık yaşayan bu çocukların, insanlarla ilişki kurmaktan, oluşacak yakınlıktan kaçındığı ifade edilmektedir. Anne-bebek arasında oluşan bağın, herhangi bir sebepten dolayı yıprandığı, çocuğun bu yıpranan bağdan olumsuz bir şekilde etkilendiği durumlarda çocukların insanlarla ilişki kurarken bazı problemler yaşayabileceğine vurgu yapılmaktadır. Bowlby tarafından, anne ile bebeğin sıcak, yakın ve devamlı bir ilişki içerisinde olması ile çocuğun gelecekteki yaşamının, bu durumdan olumlu bir şekilde etkileneceği ifade edilmektedir.

Bağlanma kuramına çalışmalarıyla önemli katkılar sağlayan diğer bir isim Mary Ainsworth'tür. Ainsworth'a göre (1989), bir ilişkide bağlanmadan söz edebilmek için kurulan ilişkilerde aradaki bağın “duygusal olması”, “devamlı olması”, “ayrılmadan sonra stres durumunun ortaya çıkması”, “ayrılığın ortadan kalkması durumunda memnuniyet duyulması” ve” kayıpta yas yaşanması” gerekmektedir. Ainsworth'un bu görüşünün Bowlby'nin klinikte tedavi gören çocukları gözlemle elde ettiği bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu görüşler ışığında anne-bebek arasındaki bağlanma, bebeğin doğumuyla başlamaktadır. Anne, bebeğin doğumuyla bebeğe dokunmakta ve sürekliliği olan duygusal bir ilişki başlamaktadır. Bu duygusal ilişki ile bebek-anne arasındaki bağlanmanın temelleri atılmaktadır (Ainsworth, 1989).

Ainsworth'un, Ugandalı bebeklerde bağlanma gelişimini inceleyerek bağlanma kuramına katkı sağladığı görülmektedir. Dokuz ay boyunca iki haftada bir iki saatlik süre ile bebekleri ve bakım veren kişileri inceleyen Ainsworth, anne-bebek etkileşiminde bireysel farklılıklar olduğunu ileri sürmektedir. Ainsworth, Ugandalı ebeveynler ve bebeklerle yaptığı çalışma sonunda bağlanmaya yönelik üç farklı davranış örüntüsü olduğunu ortaya koymuştur. Bu davranış örüntülerine dayalı olarak ortaya konulan davranış stilleri; “güvenli”, “kaçınan” ve “kararsız” şeklindedir (Bretherton, 1992).

2.3.2. Bağlanma Stilleri

Bağlanma ile ilgili çalışmalarının sonucunda elde ettikleri verilere dayanarak Ainsworth ve ekibi tarafından ortaya atılan bağlanma stilleri şu şekildedir:

Güvenli bağlanma stili; bu bağlanma stilinde bakım veren kişinin bulunduğu odadaki bebek kendisini etrafı keşfetmeye yöneltecek düzeyde güvende hissetmektedir. Ancak bakım veren kişi ortamdaki uzaklaştığında bebekte birtakım huzursuzluklar görülmektedir. Bu huzursuzluklar bakım veren kişinin ortama geri dönmesiyle ortadan kaybolmaktadır. Bebek, bakım veren kişinin ortama geri dönmesiyle bakım veren kişi ile psikolojik bir yakınlık kurarak etrafını keşfetmeye devam etmektedir. Ainsworth'un Ugandalı bebeklerle yaptığı çalışmasında yer alan bebeklerin %65'i bu bağlanma stilindeki davranışları sergilemiştir (Vasta, Haith ve Miller, 1995).

Kaçınan bağlanma stili; bu bağlanma stilinde bebek, bakım veren kişiden ayrıldığında çok az huzursuzluk hissetmektedir. Bakım veren kişiyle aynı ortamda bulunan bebek, oyunlarını oynamaya devam etmektedir ancak bakım veren kişiyi güven üssü olarak kullanmamaktadır. Bakım veren kişi ayrılığın ardından ortama geri döndüğünde bebek, bakım veren kişi ile ilgilenmemekte, oyununa devam etmektedir. Bebeğe yaklaşmak isteyen bakım veren kişiyi bebek reddetmekte ve onunla yakınlık kurmak istememektedir. Bu durumun bir tersliğin sonucu olduğunu düşünen ve nedenini araştıran Ainsworth, ev gözlemleri sırasında bu bebeklere bakım veren kişilerin bebeğe ve bebeğin ihtiyaçlarına karşı duyarsız olduğunu, bakım veren kişinin davranışlarının tutarsızlıklar içerdiğini ve bakım veren kişinin bebeğin ağlamalarına karşı tepkisiz olduğunu gözlemlemiştir (Karen, 1990).

Kararsız bağlanma stili; bu bağlanma stilinde bebek, bakım veren kişinin ortama geri dönmesiyle birlikte, şiddetli huzursuzluk ile öfke dolu reddetme arasında kararsızlık yaşamaktadır. Böyle bir bağlanmaya sahip bir bebek, bakım veren kişiyle kavuştuğunda ona sarılabilir ancak ardından onu uzağa itebilir (Trawick-Smith, 2010). Bebek, bakım veren kişiye karşı öfkesini doğrudan bakım veren kişiye yansıtmaktadır. Ainsworth'un yaptığı ev gözlemlerinden elde ettiği sonuçlara göre, bu bağlanma stilinde, bakım veren kişinin, bebeklere ve bebeklerin ihtiyaçlarına karşı bazen duyarlı, bazen duyarsız; bazen çok ilgi gösterirken, bazen hiç ilgi göstermeyen ve çoğu zaman bebeğini göz ardı eden kişiler olduğu görülmüştür. Bu bebeklere bakım veren kişilerin, diğer bakım veren kişilere göre, bebeğin bakım ve ihtiyaçlarına karşı istikrarsız davranışlar sergiledikleri ortaya konulmuştur (Belsky, Rovine ve Taylor, 1984).

2.4. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi

İnsan doğası gereği sosyal ve toplumsal bir varlıktır. Bir ilişki ağı içerisine doğar, çeşitli ilişki ağlarıyla yaşar ve ölür. Bu ilişki ağları ebeveyn, çocuk, komşu, kardeş, arkadaş, akraba gibi çeşitliliklere sahip olabilir. Tüm bu ilişki ağlarının ortak noktası ilişkilerde karşılıklı etkileşimin olmasıdır. İlişki ağı içerisinde yer alan bireyler birbirilerini etkilerler ve birbirilerinden etkilenirler. İlişki ağları, ilişki içinde olan bireylerin özelliklerinden etkilenmekle birlikte toplumdaki değişimlerden, toplumsal değer ve beklentilerden de etkilenmektedir. Parke ve Stearns (1993) sanayileşmenin

sonucunda babaların rollerinin deðiřtiđini, babaların rolünün eğiticiden, çocuğa uzak bir modele dönüştüğünü ifade etmektedir. Bu rol daha sonra toplumda meydana gelen değişimlerle babanın çocuğun oyun arkadaşı olduğu role dönüşmüş ve son olarak bu rol günümüzde babanın çocukla ilgili sorumlulukları anne ile paylaşan, anneye yardım eden şeklindedir.

Sosyalleşmenin en önemli ve en küçük birimi olarak aile, içinde eşler arası ilişkiyi, çocuklar arası ilişkiyi ve ebeveyn-çocuk ilişkisini barındırmaktadır. Birey içine doğduğu ilişkiler ağında ilk ilişki adımlarını ebeveynlerle oluşturulan ilişki içine atmaktadır. Aile içinde atılan bu adımlar bireyin ikili, üçlü ve çoklu ilişkiler kuracağı sistemin özeti şeklindedir. Bu ilişkiler sisteminin, tarihe dayalı etkiler, nesiller arası bilgi akışı ve sosyal destekler gibi daha geniş çevrenin yer aldığı ilişkilere karşılık gelen bireysel tepkilerin hazırlanmasında, öğrenilmesinde ve tepkilerden sonuçlar çıkarılmasında etkili olduğu gibi, edinilen bu öğretilerin diğer nesillere de aktarılma sürecinde gerekli olan tüm bilgi ve donanımı da içinde barındırdığı belirtilmektedir (Solmuş, 2010).

Yapılan araştırmalar geçmiş yüzyıllarda ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Tuğcu (2004), bu sınırlı ilişki ile ilgili olarak kendi çocukluklarında kendilerinin büyüklerinin yanında oturamadıklarını, konuşamadıklarını ve onları dinleyemediklerini ifade etmektedir. O dönem ebeveynlerinin, çocuklarına yönelik disiplin anlayışlarının dayak ve şiddete dayanmasının, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkilerin mesafeli ve korkuya dayalı olmasına sebep olduğu, özellikle babaların feodal bir baba anlayışını benimsemesinin bir sonucu olarak, babaların toplum içerisinde çocuklarıyla sıcak ve samimi ilişkiler kuramadığı söylenebilir. Osmanlı döneminde ve Cumhuriyet’in ilk yıllarında toplumda “çocuğu uykusunda öpme” davranışının sıklıkla gözlemlendiği, babaların çocukları uyuduktan sonra onları öperek sevdikleri ifade edilmektedir (Onur,2009).

1970’li yıllarda Bowlby ve Ainsworth’un bebeklerin yaşamlarının ilk yılı içerisinde genellikle anneleriyle kurdukları bağlılık ilişkisinin önemini vurgulayan yayın ve çalışmalarının da etkisi ile ebeveyn-çocuk ilişkilerinde yeni tutumlar ortaya çıkmıştır. Bebek için oldukça önemli olan güvene dayalı bu bağlılık bebek için

yaşamsal değere sahiptir. Güvene dayalı bu bağlılığın kurulamaması bebeklerde olumsuz tepkilerin oluşmasına, zaman zaman bebeklerin yeme-içme, uyku gibi rutinlerinde bozulmalarına sebep olmaktadır. Ayrıca bu bağlılığa dayalı olarak çocukta bir ilişki kalıbı oluştuğu; bu ilişki kalıbının da çocuğun sonraki yaşamındaki diğer ilişkilerini ve toplumsal uyumunu etkilediği belirtilmektedir (Rutter, 1979).

Geçmiş alışkanların günümüzün şartlarına göre değişmesiyle birlikte ebeveyn-çocuk ilişkilerinin geçmişin katı tutumlarından arındığı görülmektedir. Ebeveynler, çocukların yaşama ilişkin ilk bilgi ve becerileri aile ortamı içinde öğrendiklerinin farkındadır. Pek çok ebeveyn, çocuğa karşı sergiledikleri tutumların çocuk üzerinde, onu yaşamı boyunca etkileyebilecek, izler bıraktığının bilincinde olarak hareket etmektedir. Ebeveynlerin tutum ve davranışları çocukların uyumlu-uyumsuz, etken-edilgen, bağımlı-bağımsız (özerk), içedönük- dışadönük olmaları gibi çocukların kişilik gelişimlerinin parçası olan özelliklerine etki etmektedir (Baldık, 2005; Özgüven, 2001).

Çocukların aile içinde yaşadıklarından edindiği izleri, gelecekte kurulacak ilişkilerde kullanılabileceği ve bu izlerin onu, toplum içinde yönlendiren bir araç olabileceği ifade edilmektedir (Aydın, 2003). Çocukların ebeveynleriyle ilişkilerinin sonucu, çocukların oyun davranışlarında gözlemlenebilir. Çocuklar aile ilişkileri içinde gördükleri davranış örüntülerini oyunlarında sergileyebilir; edindikleri bilgi ve deneyimleri oyunlarına yansıtabilirler.

2.5. Oyun

Çocuklar için oyun hayatın kendisi, yaşam içerisindeki en büyük uğraş ve iştir. Çocuk için oldukça önemli olan oyuna ilişkin çok çeşitli ve çok yönlü tanımlar yapılmıştır. Dönem dönem oyuna gerekli ve önemli olmayan bir anlayışla bakılması, oyunun sadece bir eğlence aracı olarak görülmesi, çocuk için öneminin göz ardı edilmesi oyuna gereken önemin verilmesini ve konuya ilişkin araştırmaların yapılmasını geciktirdiği ifade edilmektedir (Aral, Can Yaşar ve Kandır, 2000).

Geçmişten bugüne oyunun ne olduğu ya da ne olmadığı ile ilgili birçok değişik görüş ortaya atılmıştır. Birçok bilim insanı oyunu çocuğun yaşamının doğal bir parçası olarak değerlendirmiş ve bu düşünceye dayalı tanımlamalar yapmıştır.

Huizinga (2013), oyunu biçim açısından özgür, kurmaca ve olağan hayatın dışında yer aldığı hissedilen; ama yine de oyuncuyu tamamen özümleme yeteneğine sahip bir eylem olarak tanımlamaktadır.

Piaget (1952), oyunu bir uyum olarak görmektedir. Ona göre oyun, çocuğa yetişkinlerin veya akranlarının dışarıdan destekle öğretemeyeceği konuları, çocuğun kendi deneyimlerine dayalı olarak öğrenmesi yöntemidir. Piaget'nin oyunu, dış dünyadan gelen uyaranları özümseyerek; bu uyaranı var olan uyum sistemine yerleştirme yolu şeklinde dile getirdiği belirtilmektedir (Yavuzer, 1996; Toksoy, 2010).

Oyun bazı uzmanlarca ‘öğrenme sanatı’ olarak değerlendirilmektedir. Yıldız’a göre (1997), oyun çocuğun kendi yeteneklerini fark ettiği, yaratıcılık potansiyelini kullanabildiği, haz ve mutluluk kaynağı olan, çocuğun tüm gelişim alanlarını uyaran, çocuğun yetenekleri kadar duyularını ve duygularını da geliştiren faaliyetlerin tümüdür.

Çocuğun doğasını keşfedememiş bireyler, çocukların oyunlarının eğlenceli ancak amaçsız olduğunu düşünmektedir. Çocukların doğasına baktığımızda ise, çocukların oyun sırasında hareket ve biliş becerilerini kullandığını ve denetlediğini görürüz. Oyunun çocuklarda, kavramları, toplumsal farkındalığı ve toplumsal davranışı geliştirdiği belirtilmektedir (Gander ve Gardiner, 1998).

Oyun, çocuk için dünyayı anlama ve keşfetme etkinliğidir. Çocuk oyun sırasında süregelen ilişki örüntülerini inceler, geçmişe ve geleceğe ilişkin bilgi birikimi oluşturur. Bu açıdan baktığımızda oyun çocuk için doğal bir öğrenme aracıdır ve bu öğrenme aracı tüm çocukların kullandığı ortak bir dildir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Foulquie (1994) oyunu tanımlarken, oyunun genellikle kurallara dayandığını, kişinin oyunda hiçbir menfaat gütmmediğini ve bilincinde kendi kendisinden başka bir amacı olmadığını, bedensel veya zihinsel bir faaliyet olduğunu vurgulamaktadır.

Fröbel, çocuğun yaşamında oyunun çok önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayan ilk eğitimcidir (Öztürk Samur, 2011). Fröbel (1887), çocukların kendi uğraş ve çabalarıyla öğrenmelerine önem vermiştir. Ona göre, çocuğun eğitiminde oyun araçları şeklinde açığa çıkan sezgi bileşenleri, birbirileri ile bağlantılıdır ve bir bütün oluştururlar. Bu yüzden Fröbel çeşitli oyun malzemeleri üretmiştir. Bu oyun malzemeleri eğitim tarihinde ‘Fröbel’in oyun hediyeleri’ ya da ‘Fröbel’in oyun nimetleri’ şeklinde yer almıştır. Oyun, çocukluk çağının faaliyet ihtiyacını doyurmanın en iyi yolu, gelişimin en kıymetli aracı ve çocuğu yaratıcı kılan faaliyettir (Fröbel, 1887).

Maria Montessori’ye (1982) göre oyun, en basit anlamda çocuğun işidir. Montessori, oyunun ciddi bir iş olduğuna vurgu yapmak için, çocuğun oyun sırasındaki eylemlerini ‘çalışmak’ olarak ifade etmektedir. Montessori’ye göre çocukta düzene karşı isteklilik doyma noktasına ulaştığında çocuk mutlu olur. Onun deyişiyle düzen, her nesnenin çevre içindeki yerini belirleme ve nesnelerin var olan yerlerini mimlemektir. Diğer bir anlatımla düzen, Montessori’ye göre, çevre düzenini kendine uydurma ve bu şekilde çevreye en küçük ayrıntılarına kadar hakim olmadır. Bu hakim olma durumu, çocuğun huzurlu ve mutlu olmasını sağlamaktadır. Montessori, oyunların en önemli noktasının nesnelerin yerli yerinde olmasından duyulan haz ve mutluluk olduğuna dikkat çekmektedir.

Freud ise oyunun işlevsel yönüyle ilgilenmiştir. Freud’a göre kişinin, oyun sayesinde çeşitli tekrarlarla korkularını, engellemelerini ve sosyal çatışmalarını başarılı bir şekilde atlatabileceği belirtilmektedir (Toksoy, 2010). Oyun, kişinin sosyal olgunlaşmasında ve öz benliğini bulmada önemli rol oynayabilir.

Millar’a göre (1968) oyun, çocukların özgür seçimlerine dayalı olarak geliştirdikleri işlerdir. Çocuklar oyun sırasında kendi kararlarını verirler ve bu kararları uygulayarak eğlenceli bir uğraş sistemi içerisinde yer alırlar.

Oyuna ilişkin görüşlerini açıklayan, farklı alanlardan bilim insanlarının birleştikleri ortak bir oyun tanımı olmasa da, tüm bilim insanlarının ve düşünürlerin üzerinde uzlaştıkları ortak noktanın; oyunun çocuğun doğasında var olan, ondan bağımsız olarak düşünülemeyen bir eylem olduğu ve çocuk için önemli olduğu düşüncesi olduğu söylenebilir.

2.6. Oyunun Tarihçesi

Oyunun varlığı insanlığın varlığı kadar eskidir. Oyun, çocukların var olduğu süre boyunca insan hayatında yer almıştır. Tarihin her döneminde oyun çocuklar için önemli bir ihtiyaç olmuştur. Yetişkinler tarafından da fark edilen bu önem, onların çocuklara yaklaşımlarında farklılıklar doğurmuştur.

İnsanlık medeniyetler boyunca, kimi oyunları kuşaktan kuşağa aktararak günümüze kadar getirse de, zaman içerisinde kimi oyunlar yok olup gitmiş; kimi oyunlar ise, çağın gereklerine uygun olarak ortaya çıkmıştır.

Antik Dönemlerden günümüze birçok bilim insanı, farklı bakış açıları ile oyunu değerlendirmiş, oyunun çocuğun gelişimindeki ve eğitimindeki rolüne dair farklı görüşler ortaya atmıştır. Tarihsel süreçte oyuna ilişkin bu görüş ve düşüncelere aşağıda yer verilmiştir.

2.6.1. Antik Çağ'da ve Ortaçağ'da Çocuk Oyunu

Çocuk oyununa dair kayıtlar erken dönem klasik Yunan ve Atina'ya kadar dayanmaktadır. Antik Yunan döneminde çocuk oyunları, toplumun kabul ettiği bir etkinlik olmuştur. Yetişkinler, çocukları oyun oynamaları için teşvik etmişler; çocuklar yetişkinlere göre daha fazla şekillendirilmesi gereken, daha hareketli, daha aciz, daha neşeli ve sevecen olarak görülmüştür (Seven, 2014). Hughes (2009), o dönemde çocuklara ve onların etkinliklerine değer verilse bile, toplumun yetişkinlerden beklentisinin, çocukların topluma faydalı, iyi birer vatandaş olması için çalışması gerektiği yönünde olduğunu ifade etmektedir.

Antik Yunan'da çocuklar okullarda formal eğitime başlayıncaya kadar evde yetişkinlerin denetiminde oyunlarla bazı eğitim egzersizleri yapmışlardır. Ancak bu egzersizlerin seçimi tamamen yetişkinler tarafından yapılmış; yetişkinler kendilerinin uygun gördükleri oyunların oynanmasına izin vermişlerdir. Ayrıca yetişkinler, çocukların oyunlarına katılım sağlamamış; çocuklarla birlikte oyun oynanmasını vakit kaybı olarak algılamışlardır. Bu dönemde, oyunun çocukları yetişkinliğe hazırladığı düşünülmektedir (Brown ve Patte, 2013).

Antik Yunan medeniyeti düşünürlerinden Aristoteles ve Platon, çocuk ve oyun ile ilgili düşüncelerini ifade etmişler ancak, bu konuda çok ayrıntılı bilgi vermemişlerdir. Platon, çocuklarının oyunlar sırasında karakterlerinin oluştuğuna inanmaktadır. Platon'a göre (1941), oyun sırasında disiplin önemlidir; ancak bu disiplin çocuğu aşağılamak gibi olmamalıdır. Öğretmenler ise oyun oynayan çocuklara gerçek yaşamda yer alan çeşitli materyallerin minyatürlerini sağlamalıdır. Böylece çocuklar, yetişkinlik döneminde meşgul olacakları materyallerle çocukluk döneminde karşılaşmış olacaktır. Platon iyi ve kötü fikirlerinin oluşumunda oyunun önemli ve pozitif bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Platon (1970), çocukların oyun oynamak için bir araya geldiğini belirterek çocukların akranlarıyla iletişimde oyunun önemini ifade etmiştir. Platon ile birlikte yirmi yıl çalışan Aristoteles, beş yaşına kadar çocukların gelişimlerini engelleyen durumların üzerinde durulması gerektiğine inanmıştır. Ona göre bu döneme kadar oynanan oyunların ve kullanılan oyuncakların yaşamın sonraki dönemlerinde etkisi bulunmaktadır. Çocuklar kendi oyunlarında mümkün olduğunca aktif olmalıdır. Ayrıca çocuklar evde oyunlar oynamalı, fiziksel aktiviteler yapmalıdır. Aristoteles'e göre çocuklara kazandırılacak birçok etkinlik oyun yoluyla yapılmalıdır. Aristoteles, oyunlarda yetişkinlikte yapılan ve çocuğun gelecekte sahip olabileceği mesleklerin taklitlerinin yer alması gerektiğini belirtmiştir (Aristoteles, 1932).

Roma Döneminde oyun öğrenme için kıymetli bir araç olarak görülmüştür. Bu dönem düşünürleri çocuklara ilk eğitimlerinin oyun yöntemiyle verilmesi gerekliliği üzerinde durmuştur. Dönem düşünürlerinden Quintilian, çocukların gelişim, yaş ve beceri düzeylerine odaklanarak eğitim ortamlarının düzenlenmesinin, eğitimin etkililiği için gerekli olduğu üzerinde durmuştur (Kirkpatrick, 2008). Roma Döneminde Antik Yunan Medeniyetine benzer biçimde, çocukların oyun oynadığı materyallerin, onların gelecek yaşamlarına kaynaklık edeceği düşünülmüştür. Oyunun, öğrenmenin kıymetli bir aracı olarak görülmesinden dolayı oyuncaklar da öğrenmenin oluşması için gerekli ve önemli araçlar olarak görülmüştür. Toplum çocukların öğrenmelerinde sınır olmadığına inanmıştır.

Ortaçağ'da Avrupa sosyal sınıflara ayrılmıştı. Toplumun sosyal sınıflara bölünmesi, toplumsal yaşamda sınıflar arası farklılıklar olmasına sebep olmuştur. Bu durum çocukların oyunlarında da değişiklikler yaratmıştır. Aristokrat soydan gelen

çocuklar, farklı oyun materyalleri ile oynayabilmekteyken; fakir ailelerden gelen çocuklar kendilerinden üst sosyal sınıfta yer alan çocuklarla oyun oynayamamaktaydı. Bu dönemde fakir ailelerden gelen çocuklar eğitim yaşamlarını sürdüremedikleri için genellikle üst sosyal sınıfta yer alan ailelerin ve bu ailelerin çocuklarının ev hizmetlerini yürütmekle görevlendirilmiştir (Frost, 2010).

Ortaçağ düşünürleri Avrupa'da toplumlarında bu dönemde çocukluk fikrinin olmadığını savunmuştur. Bu dönemde çocuklar cinsel taciz, istismar ve bunlara benzer birçok kötü durumla karşı karşıya kalmıştır. Tüm bu kötü durumlarla karşı karşıya kalınan Ortaçağ çocukluğu ile ilgili bazı düşünürler kabus benzetmesini yapmıştır. Çocuklar bu dönemde yetişkinlerden farklı görülmemiş; yetişkinlerin çalıştırıldığı oranda çalıştırılmıştır (Aries, 1962).

Tüm bu şartlar göz önünde bulundurulduğunda; Ortaçağ Avrupa'sında yalnızca Aristokrat ailelerin çocuklarının oyun oynayabildiği, diğer sosyal sınıftaki çocukların ise yetişkinlerden farklı olmayan şekillerde çalıştırıldığı söylenebilir.

2.6.2. Avrupa'da Oyun Düşüncesi Tarihi

Avrupa'da Ortaçağ sonrasında düşünürler, oyun ve oyunun rolü ile ilgili görüşlerini bildirmiştir. Dönem düşünürlerinin belirttiği bu görüşlere dayalı olarak bugünkü eğitim anlayışı şekillenmiştir.

Comenius (1631), oyunun önemine dikkat çekerek, bebeklikten itibaren ebeveynlerin çocuklara oyun materyalleri temin etmesine vurgu yapmıştır. Ayrıca ebeveynlerin güvenli oyun alanları oluşturmalarını ve çocukları oyun oynama konusunda cesaretlendirmelerini belirtmiştir. Comenius'a göre, çocuğun oyun oynaması bilinçli bir şekilde biçimlendirilmeli ve oyun etkinlikleri şansa bırakılmamalıdır (Lascarides ve Hinitz, 2011).

John Locke (1693), oyunun öğrenme için oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Ona göre, ders etkinliklerinin zevkli etkinliklere dönüştürülebilmesi, onların oyuna dayalı olarak verilmesiyle mümkün olacaktır (Thilly, 1995). Locke, çocuğun oyunlarında özgür olması gerektiğine vurgu yaparak, yetişkinlerin çocukların oyunlarını gözlemleyerek çocukların ilgilerini keşfetmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir. Ona

göre, erken kazanılan öğrenme deneyimleri duyarlı yetişkinler tarafından sağlanacak doğru modellerle oluşmaktadır (Wellhousen ve Crowther, 2004).

Jean-Jacques Rousseau (1889) eğitim ve çocuğa ilişkin görüşlerini 'Emile' adlı eserinde anlatmıştır. Ona göre, çocuklar doğuştan iyi olarak dünyaya gözlerini açmaktadır. Bu doğal yapının korunması ve çocuğun potansiyelinin ortaya çıkması da ancak çocuğun özgür bırakılmasıyla sağlanacaktır. Rousseau, yetişkinlerin çocukların oyunlarını ve davranışlarını hoşgörü ile karşılaması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Rousseau'nun Emile kitabındaki düşünceleri, Avrupa'daki diğer düşünürleri etkilemiştir. Bunların içinde Pestalozzi ve Fröbel yer almaktadır (Smith, 2010).

Johann Pestalozzi (1801), eğitim ile ilgili görüşlerinde Comenius ve Rousseau'dan etkilenmiştir. Ona göre oyun, çocukların serbest biçimde yaptıkları ve bu işten keyif aldıkları bir eğilimdir. Pestalozzi, oyunun çocuklara sunulan doğal bir hediye olduğunu düşünmektedir (Frost, 2010). O, oyunun kendiliğinden ortaya çıktığını iddia etmektedir. Ayrıca çocukların bireysel farklılıklarına göre öğrenme ihtiyaçları ve ilgileri değişmektedir. Görüşlerinde Rousseau'nun görüşlerinden etkilendiği görülen Pestalozzi'nin görüşlerinin öğrencisi Fröbel tarafından benimsendiği ifade edilmektedir (Yılmaz, 2016).

Friedrich Fröbel, oyunu çocuğun en önemli başarısı olarak görmüştür. Oyun, çocuğun kendini ifade etme biçimidir. Fröbel'e göre, çocuklar oyunlarını ciddiye alırlar ve oyuna derin anlamlar yüklerler. Oyun öylesine oynanan boş bir uğraş değildir. Fröbel, oyunun rehber edilen eşliğine, çocuğun özgürce seçimler yaparak oynaması halinde çocuğun öğrenme etkinliklerinin gerçekleşeceğine inanmaktadır. O, çocukların duyuları aracılığıyla oyun materyallerine erişebilmesinin önemi üzerinde durmuştur (Fröbel, 2005).

Maria Montessori (2004), oyunu çocuğun işi olarak ifade etmiştir. Oyun, yetişkinliğe bir hazırlık sürecidir, meslek hayatı içerisinde yapılan işlere benzemektedir. Montessori'ye göre çocuğun fiziksel çevresi, çocuğun bilgiyi elde edebilmesi için oldukça önemlidir. Montessori'nin üzerinde durduğu eğitim, günümüzde hala devam etmekte; oyun materyalleri ise dünyanın dört bir yanında kullanılmakta ve oyunu yapılandıran, çocuğu bilgiye götüren materyaller olarak görülmektedir.

2.6.3. Eski Türklerde Oyun

Oyunun eski Türk toplumlarında, hoşça vakit geçirme, yarışma, spor gibi değişik anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Tarih boyunca Türk milleti verdiği bağımsızlık mücadeleleri sebebiyle savaşçı millet olarak anılmıştır. Türk milletinin savaşçı bir millet olarak varlığını sürdürmesi, onların sosyal hayatlarında ve yaşam biçimlerinde daima savaşa hazırlıklı olmalarına neden olmuştur. Bu durumun sonucu olarak da çocuklar erken yaşlardan itibaren savaşa ait malzemeleri kendilerine oyuncak edinmişlerdir. O dönem çocukları zamanlarının büyük bir kısmını kalkanla, kılıçla, okla oynayarak geçirmiştir. Savaşçı bir millet olarak anılan Türkler için çocuklarının ata binmesi, onların avcılıkla uğraşması oldukça olağan bir durum olarak görülmüştür (Özdenk, 2007).

Tarih boyunca çocuk oyunları, boş vakti doldurma, enerji birikimini harcama, taklit gereksinimlerini karşılama, çocukları yaramazlıktan alıkoyma gibi amaçlara hizmet eden etkinlikler olarak görülmüştür. Eski Türk toplumlarında da oyun, gerçek yaşamdan ayrılmamış; çocuklar yetişkinliklerin diğer devletlerle mücadeleleri sırasında gerçekleştirdikleri eylemleri (güreş, avcılık, binicilik okçuluk vb.) sportif birer oyun olarak görmüşlerdir. Oyunun gerçek yaşamdan ayrılmamış olması, oyunun sadece eğlenme amacıyla yapılmadığı aynı zamanda eğitim amacıyla da yapıldığını göstermektedir (Kıldan, 2001).

2.7. Oyun Kuramları

Erken çocukluk eğitimi ve oyun ile ilgili çalışmalar yıllar önce başlamış olsa da, özellikle oyunun hangi alanları içerdiği konusu net değildir. Alanda çalışan tüm araştırmacıların ortak olarak kabul ettiği nokta ise oyunun çocuklar için faydalı olduğu ve çocukların oyunlardan birçok noktada fayda sağladığıdır.

Oyunu açıklamaya yönelik kuram ve kuramcılarının amaç ve uygulama yöntemleri arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Kuramlardan her biri oyunun farklı bir yönünü vurgulasa da oyun çocuklar ve yetişkinlikler için oldukça önemlidir. Bir yetişkin, oyun aracılığıyla kendini ifade etmeye çalışan çocuğu anlayabilir ve onun anlatmak istediği şeye yanıt verebilir.

Son yıllardaki çalışmalarda oyun kuramları ortaya çıktıkları dönemlere göre; “klasik oyun kuramları” (19. yüzyılda) ve “modern oyun kuramları” (1920’den sonra) olarak iki grupta ele alınmıştır (Isenberg ve Jalongo, 2006). Klasik oyun kuramlarının oyunun amacı ve ortaya çıkış nedenlerini açıklamaya çalıştığı, modern oyun kuramlarının ise oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkisine odaklandığı söylenebilir. Oyun kuramlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Oyun Kuramları ve Kuramcıları

	Kuramlar	Kuramcılar
Klasik Oyun Kuramları	• Fazla Enerji Kuramı	• Schiller ve Spencer
	• Rahatlama veya Eğlenme Kuramı	• Lazarus
	• Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı	• Groos
	• Rekapitülasyon veya Tekrarlama Kuramı	• Hall
Modern Oyun Kuramları	• Psikoanalitik Kuram	• Freud ve Erikson
	• Haz Arama Kuramı	• Berlyne
	• Üstiletişim Kuramı	• Bateson ve Garvey
	• Bilişsel Kuramlar	• Piaget, Vygotsky, Bruner ve Sutton-Smith

(Uluğ, 2014).

2.7.1. Klasik Oyun Kuramları

Klasik oyun kuramları, oyunun amacına, nedenine ve özelliklerine dayalı fikirler ortaya koymaktadır. 19. Yüzyıl ve 20. Yüzyıl başlarında geliştirilen kuramlardır. Klasik oyun kuramları, deneysel araştırmalar sonucunda ortaya konulan kuramlar değildir. Bu kuramlar felsefi düşüncelere dayalı olarak ortaya çıkan kuramlardır. Bu yönüyle koltuk kuramları olarak da adlandırılmaktadır (Ellis, 2011). Bu kuramlar şunlardır:

2.7.1.1. Fazla Enerji Kuramı

Fazla enerji kuramı 18. Yüzyıl şairlerinden Alman Friedreich Schiller ve 19. Yüzyıl filozoflarından İngiliz Herbert Spencer tarafından ortaya atılmıştır. Bu kurama göre, bireyler yaşamlarını sürdürebilmek için enerji üretmektedir. Üretilen enerji ihtiyaçlar için kullanıldıktan sonra, kalan enerji bireyde baskı yaratacağı için bu enerji tüketilmelidir. Birey gerginlik yaratan bu enerjiyi atabildiği zaman sağlıklı bir denge haline kavuşmaktadır. Kuramı ortaya atan bilim insanlarının amaçsız davranış olarak tanımladıkları oyun, bireylerin fazla enerjiden kurtulması için bir yol olarak görülmektedir. Kurama göre, çocukların birçok ihtiyaçları ebeveynleri tarafından karşılandığı için onlarda arta kalan enerji miktarı yetişkinlere göre daha fazladır. Bu durumun bir sonucu olarak da çocukların, yetişkinlerden daha fazla oyun oynadığı ifade edilmektedir (Johnson, Christie ve Yawkey, 1987).

2.7.1.2. Rahatlama veya Eğlenme Kuramı

Alman şair Moritz Lazarus tarafından 19. Yüzyılda ortaya atılan kuram, fazla enerji kuramının aksine, oyunun insanların enerjilerini tazelediğini savunmaktadır. Bu kurama göre, bireylerin tükettikleri enerjilerini tekrar bünyelerine alması gerektiği düşünülmektedir. Bu yüzden oyunun amacı kaybedilen enerjiyi tekrar kazanmak için oynanmaktadır. Bu kuramın açıklamaları doğrultusunda, çocukların ders aralarında oynadıkları oyunlarla, ders esnasında kaybettikleri enerjiyi geri kazandıkları ilişkilendirilebilir.

2.7.1.3. Hazırlık veya Ön Egzersiz Kuramı

19. Yüzyılda filozof Karl Groos tarafından ortaya atılan hazırlık kuramı oyunun, bireyde var olan içgüdüleri ortaya çıkardığını ileri sürmektedir. Kurama göre oyun, bireyleri kendi kültürleri içerisindeki sorumluluklara ve gelecekteki rollere hazırlamaktadır. Oyun, yaşama hazırlık olarak görülmektedir. Bu yönüyle oyun, bireyleri gelecekte sergileyecekleri becerileri kazanmaya yönlendirmektedir. Örneğin, çocuklar oynadıkları evcilik oyunları ile ebeveyn rollerine bürünmektedir. Büründükleri bu roller çocukları yetişkinlik döneminde ihtiyaç duyacakları ebeveynlik becerilerini kazandırmaya yardımcı olmaktadır.

Oyun, bireyi günlük yaşamında karşılaşacağı zorluklardan korumaya hazırlamaktadır. Groos oyununun arındırma işlevi olduğunu belirtmekte; oyunun, bireyde var olan anti-sosyal eğilimlerden onu arındırdığına vurgu yapmaktadır (Yavuzer, 1996) . Bireyde görülen bu tür zararlı eğilimler oyun yoluyla başka alanlara kanalize edilebilir.

2.7.1.4. Rekapitülasyon veya Tekrarlama Kuramı

Charles Darwin'in Evrim teorisinden etkilenen G. Stanley Hall Rekapitülasyon kuramını ortaya atmıştır. Kurama göre, çocuklar doğuştan getirdikleri içgüdüler ile ilkel dönemde yaşayan atalarının geçirdikleri devinimsel ve ruhsal aşamaları tekrar yaşamaktadır. Oyun, insanların ilkel yaşamdan modern yaşama geçmesi gibi, ilkel davranışları içeren oyunlardan sosyal oyunlara doğru değişim göstermektedir. Bu kuram oyunun, bireyi ilkel içgüdülerden kurtardığını ileri sürmektedir. Ayrıca oyun, bireyi ilkel yaşamdan modern yaşama götürdüğü için, birey günümüz yaşamına da hazırlanmaktadır (Saracho ve Spodek, 2003).

Klasik oyun kuramları deneysel araştırmalardan çok felsefi görüşlere dayandığı için oyunu açıklamakta sınırlı kalmaktadır. Klasik kuramlardan her biri için istisnai durumlar ortaya çıkmaktadır. Fazla enerji kuramı, çocukların yorulmalarına rağmen neden hala oyun oynadıklarını açıklama konusunda yetersiz kalmaktadır. Rahatlama kuramı, yetişkinlerin çocuklardan daha fazla çalışarak daha fazla enerji tüketmesini ve bunun sonucu olarak da yetişkinlerin çocuklara göre daha fazla oyun oynaması gerektiği çıkarımına açıklık getirememektedir. Rekapitülasyon kuramı ise, çocukların günümüzde neden uzay gemisi, uçak ya da benzeri teknolojiyi içeren materyallerle oynadığı konusunda görüş bildirememektedir. Var olan tüm sınırlılıklarına rağmen klasik oyun kuramları, modern oyun kuramlarının temelini oluşturmaktadır ve oyuna tarihsel bir bakış açısı kazandırmaktadır (Johnson, Christie ve Yawkey, 1987).

2.7.2. Modern Oyun Kuramları

Modern oyun kuramları oyunun neden var olduğu ile değil, çocukların neden oyun oynadığı sorusuyla ilgilenmektedir. Bunun yanı sıra bu kuram, oyunun çocuğun gelişimi üzerindeki rolü ve kimi durumlarda oyun davranışına neden olan geçmişteki koşulları saptama konularıyla ilgili görüşler ortaya koymaktadır.

Modern oyun kuramları ile klasik oyun kuramları arasında dikkati çeken en önemli farklılık; Modern oyun kuramlarında oyunun çocuk açısından sonuçlarına odaklanmasıdır. Klasik oyun kuramlarında ise oyunun kültür açısından sonuçları üzerinde durulmaktadır.

Modern oyun kuramları bazı kaynaklarda kuramı ortaya atan bilim insanları temel alınarak, bazılarında ise kurama temel olan gelişim alanları üzerine odaklanılarak sunulmaktadır. Bu çalışmada, bu kuramlar gelişim alanları temel alınarak açıklanmaktadır.

2.7.2.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuram Sigmund Freud (1900) tarafından ileriye sürülmüştür. Bilinçaltını inceleyen Freud oyunun, çocuğu arındıran etkinlikler olduğunu düşünmektedir. Ona göre oyun, travmatik olaylar yaşayan çocuğun olumsuz duygularıyla başa çıkma; bu olumsuz duyguları oyun sonunda olumlu duygulara çevirme yöntemidir. Çocuk oynadığı oyunlarla gerçek yaşamı bir süreliğine bırakmakta ve kötü deneyimler yaşadığı olayları oyunlarında kullanmaktadır. Örneğin, ebeveyni tarafından kötü sözlere maruz kalan bir çocuk, oyun oynadığı bebeğine bu kötü sözleri söyleyebilir ya da oyun arkadaşına bu kötü sözleri yansıtabilir. Eğer olumsuz duygularından arındıran oyun çocukların yaşamında olmazsa, çocuklar tüm hayatı boyunca yaşadıkları kötü olayların ve olumsuz duyguların etkisinde kalabilirler.

Freud oyunun çocuğun özellikle duygusal gelişiminde oldukça önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Çocuk oyunu engellenen duygularının çözüm mekanizması olarak kullanmaktadır. Öte yandan oyunun iyileştirici etkisinden de söz edilmektedir. Örneğin, annesi tarafından dışarıya çıkmasına izin verilmemiş bir çocuk, oynadığı oyunda bebeğini dışarıya çıkarır ve dışarıda yapmak istediği tüm davranışları bebeğine yaptırır. Çocuğun oynadığı bu hayali oyun, çocuğun gerçekle baş etmede kullandığı bir yöntemdir.

Freud'un psikoanalitik kuramından esinlenen Erik Erikson (1963) ise, ortaya attığı psikososyal gelişim kuramındaki sekiz aşamalı gelişim evrelerinin üçüncü aşamasını oyun çağı olarak nitelendirmektedir. Erikson, Freud'un çocukların isteklerini

gerçekleştirme ve olumsuz duyguları telafi etme yolu olarak gördüğü oyunu, geliştirmeye yönelik çalışmıştır. Ona göre oyun, erken sosyalleşme deneyimleri sağlamaktadır. Çocuk oyunla geçmiş yansımaları, bugünün analizini ve geleceğin beklentilerini ortaya koyabilmektedir (Frost, Wortham and Reifel, 2008). Oyun sırasında çocuk benliğinin belirsizliklerini, kaygılarını ve isteklerini sergilemektedir. Erikson'a göre oyunun, hayal gücünün dünyaya hakim olmak ve uyum sağlamak için kullanılması olarak nitelendirildiği belirtilmektedir (Erşan, 2006).

Psikoanalitik kuramcılar her ne kadar oyunu farklı yönleriyle incelemiş olsalar da çocukların isteklerini oyun ortamına taşıyarak rahatlama sağladıkları konusunda benzer düşünceleri paylaşmaktadır.

2.7.2.2. Haz Arama veya Uyarılma Kuramı

Daniel Berlyne tarafından ortaya atılan kuram, oyunu çocukların keşif dürtülerini tatmin eden, heyecan ve zevk veren olgu olarak tanımlamaktadır. Berlyne'e göre (1960), bireyler hareketsiz durmak yerine hareketli olmayı ve çevresi ile etkileşim kurmayı tercih etmektedir. Ona göre bireyler, farklı uyarılma seviyeleriyle haz duymaktadır. Bireyler ilginç buldukları bir nesne ile karşılaştıklarında haz seviyesi aşırı yükselebilmektedir. Benzer şekilde yeterli olmayan uyaranlar bireyin haz seviyesini düşürmekte ve bireyin sıkılmasına, yaptığı işi bırakmasına sebep olmaktadır. Birey yaşadığı bu haz seviyesini daima denge halinde tutmaya ihtiyaç duymaktadır. Berlyne'e göre bu dengede tutma ihtiyacını çocuklar oyun ile oluşturmaktadır. Ayrıca çocuk oyun yoluyla var olan bilgilerini açığa çıkarmaktadır (Özdoğan, 2009).

2.7.2.3. Üstiletişim Kuramı

İletişim ile oyun arasında bağ kuran ilk kuramcılardan Gregory Bateson (1971), oyun oynayan su samurlarını gözlemleyerek bu bağı açıklamaya çalışmıştır. Ona göre oyun oynayan bütün canlılar gerçekleşen eylemlerin gerçek olup olmadığına yönelik sinyalleri algılamaktadır. Bu algılama bireylerin üst biliş becerileri ile ilişkilendirilmektedir (Nachmanovitch, 2009).

Bateson'un kuramından yola çıkarak okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukları gözlemleyen Garvey, çocukların oyun sırasında kullandıkları ve oyunun

ilerleme sürecini anlatan dilsel sinyallerin var olduğunu ileri sürmüştür. Garvey yaptığı bu gözlemler sonucunda elde ettiği bulguları sınıflandırarak dil araçları tablosunu (Tablo 2) oluşturmuştur (Garvey, 1993).

Tablo 2. Garvey’in Oyun Sırasında Gözlemlediği Dil Araçları

Hazırlık Aşaması	Birlikte oynayalım
Konuşmaları	Burası benim evim
	Kendi karakteri: Ben doktormuşum
	Arkadaşının karakteri: Sen hastam ol
	Ortak karakterler: Biz hemşire olalım
	Kendi rolü: Ben ilaç yazacağım
Role Dönük	Arkadaşının rolü: Sen kolun kırılmış gibi davran
Yönergeler	Ortak roller: Biz hayatını kurtarıyormuş gibi yapalım
	Nesnelerin rolleri: Bu hamur ilacımız olsun
	Çevrenin rolleri: Masanın altı hastane olsun
	Var olmayan bir şeyin rolü: Elinde hiçbir şey olmayan çocuk: “Bu bir iğne. Şimdi sana iğne yapacağım.”
Oyun sırasındaki	İlacının tümünü al
konuşmalar	İzin ver, hemşireler iğneyi yapsın
Red konuşmalar	Ben iğne yapmanızı istemiyorum Daha fazla oyun oynamak istemiyorum
	Ses değişiklikleri
Oyun sinyalleri	Konuşma sırasında ya da rol yaparken kıkırdamalar Göz kırpmalar

(Garvey, 1993).

Garvey tarafından ortaya atılan, tabloda belirtilen dil sinyalleri çocukların drama oyunlarındaki iletişim sinyallerini anlamamıza katkı sağlamaktadır.

2.7.2.4. Bilişsel Kuramlar

Gelişim kuramcıları ve araştırmacılar bilişsel gelişim ile oyun arasındaki ilişkiyi inceleyerek çeşitli görüşler ortaya atmışlardır. Bu bölümde, bu kuramcılardan Jean

Piaget'nin, Lev S. Vygotsky'nin, Jerome Bruner'in ve Brian Sutton Smith'in oyun ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir.

2.7.2.4.1. Jean Piaget

Jean Piaget'nin oyun ile ilgili görüşlerini anlayabilmek için öncelikle oyunu dayandırdığı bilişsel gelişim kuramındaki kavramları incelememiz gerekmektedir. Piaget, bilişsel gelişim kuramında bireyin özümleme ve uyumsama işlemlerine dayanan şemalar ya da zihinsel yapılara dayalı olarak bilişsel gelişimin ilerleme sağladığını ileri sürmektedir. Özümleme işleminde birey, karşılaştığı yeni durumu var olan bir şeması ile bütünleştirmektedir. Uyumsama da ise, birey karşılaştığı durum ile mevcut şemasını bir araya getirememekte; bu yüzden de var olan şemasını değiştirme, uyarlama ya da yeniden oluşturma yollarından birine gitmektedir (Senemoğlu, 2011).

Piaget'e göre (1962), çocuğun oyun oynadığı süre içerisinde yaptıkları, o zamana kadar deneyimlemediği yeni olaylara uyum sağlamaya çalışmaktan çok, bu yeni durumları geçmişte var olan deneyimleriyle özümleme yaparak bütünleştirmeye çalışmasıdır. Arada var olan denge sürekli değişim halindedir. Bu durum da oyunun neden durağan değil de dinamik bir yapıya sahip olduğunu açıklamaktadır.

Piaget (1962) oyun ve öğrenme ilişkisi ile ilgili iki temel işlevden bahsetmektedir. Bu işlevlerden *birincisi*, “oyun içerisindeki beceri çocuğun bildiği şemalardaki küçük değişikliklerle tekrar uygulanarak pekiştirilebilir”. *İkincisi* ise, “oyun çocukta bir eylemde, işte, etkinlikte usta olma duygusunu verdiği için ego devamlılığının sağlanmasına katkıda bulunabilir”.

Piaget'nin görüşlerine göre (1962), üç önemli oyun evresi bulunmaktadır. Bu oyun evreleri, bilişsel evrelerin yansımalarıyla oluşturulan evrelerdir.

Tablo 3. Piaget'e Göre Oyun Gelişim Evreleri

Bilişsel Evreler	Oyun Evreleri
• Duyusal Motor Dönemi	• Alıştırma Oyunu
• İşlem Öncesi Dönem	• Sembolik Oyun
• Somut İşlemler Dönemi	• Kurallı Oyun

Piaget'in bilişsel gelişim evreleriyle yakın ilişki kurduğu oyun evrelerinde yer alan "alıştırma oyunu", "sembolik oyun" ve "kurallı oyun" oyun türleri kısmında ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

2.7.2.4.2. Lev S. Vygotsky

Vygotsky sosyokültürel yapıyla birleştirdiği kuramından yola çıkarak oyuna ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Vygotsky (1966) oyunun doğuşunu bireyin unutulmayan arzu, istekten ve sosyal çevre tarafından giderilemeyen durumların ortaya çıkardığı gerginlikten olduğunu ileri sürmektedir.

Oyun erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve çocukların gerçekleştiremeyen isteklerine karşı tepki olarak oluştuğu kabul görmektedir. Çocuk gerçekleştiremeyen bu isteklerini, oyun yoluyla düşe dayalı olarak gerçekleştirebilmektedir. Bu noktada Vygotsky (1966) oyunu istekleri gerçekleştiren bir araç olarak görmek yerine, daha çok düş gücünü açığa çıkaran aracı olarak görmenin daha doğru bir yaklaşım olacağını dile getirmektedir.

Vygotsky oyunu bütüncül bir şekilde değerlendirmekte ve oyunun sadece bilişsel gelişim için değil, sosyal ve duygusal gelişim için de önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Çocukların oyun oynarken yaşadıkları hayal kırıklıkları ve karşılaştıkları güçlükler düşünce süreci başlatarak eylemler arasında köprü oluşturmaktadır. Böylece var olan problem durumu çözüme kavuşabilmektedir. Özellikle çocukların hayale dayalı oynadıkları –mış gibi oyunlar çocukların ileri düşünme becerilerini geliştirmektedir. Oyun içerisindeki konular ve kahramanlar, çocukların içinde yaşadıkları toplumun sosyokültürel öğeleri kavramalarına olanak sağlayarak, çocukların bilişsel gelişiminin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeye yardımcı olmaktadır (Vygotsky, 1978)

Vygotsky'e göre oyun her ne kadar düş gücüne dayalı olarak gerçekleşse de aslında oyun içerisinde belli kurallar vardır. Örneğin, oyuncak bebeğinin altını temizleyen bir çocuk, ebeveyn olma davranışının kurallarına sadıktır ve oyununu bu kurallar doğrultusunda sürdürmektedir. O, yaratıcı oyunların rollerinin belli kurallar barındırdığını, bu nedenle oyunun özgür olmasına rağmen bu özgürlüğün hayali bir özgürlük olduğunu savunmaktadır. Kısacası kurallar barındıran oyunların hayali

öğeler içerdiği, hayal ürünü olan oyunların da belli kurallar barındırdığı kabul edilmektedir (Vygotsky, 1966).

2.7.2.4.3. Jerome Bruner

Bilişsel gelişim kuramı üzerinde çalışan bilim insanlarından biri olan Jerome Bruner (1972) oyunun esnekliği konusuna dikkat çekmektedir. Ona göre oyun, ciddiye alınması gereken etkinlik olarak görülmesine rağmen oyunun sonuçları önemsenmemektedir. Çocuklar oyunlarının sonuçlarını konusunda kaygılanmazlar ya da oyunları sonuçlarından dolayı tercih etmezler. Bu durumun sonucu olarak çocuklar davranış çeşitliliği gösterebilirler. Böylece çocuklar belirli kalıplar içinde kalmazlar. Belli kalıplar içinde sıkışmayan çocuklar esneklik kazanabilirler.

Bruner (1972) oyunun, çocukları gerçek dünyanın var olan iyi ya da kötü şartlarından koruyarak, çocukların kendi kendilerine farklı olasılıkları inceleme fırsatı yarattığına vurgu yapmaktadır.

2.7.2.4.4. Brian Sutton-Smith

Bilişsel gelişim üzerine çalışan Brian Sutton-Smith (1988) oyunun esneklik ve yaratıcılıkla ilişkisini belirtmektedir. Çocukların oyun içindeki sembolik aktarımlarla zihinsel esnekliklerinin geliştiğine vurgu yapan Sutton-Smith –mı gibi oyunlar içindeki aktarımlarla da yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıktığına dikkat çekmektedir. Böylece elde edilen yeni ve farklı fikirler çocukların yaratıcı fikirlerinin artmasını sağlayabilmektedir.

Sutton-Smith (1988) oyunun evcilleştirilmesi kavramı üzerinde durarak, oyuna dışarıdan yapılan müdahalelerin oyunu evcilleştirdiğini iddia etmektedir. Ona göre dışarıdan müdahale edilerek yönlendirilen oyunların ‘iyi’; sokak, bahçe gibi serbest oyun alanlarında çocukların oynadığı serbest oyunların ‘kötü’ olarak algılanması doğru değildir. Oyun, çocuğu geleceğe hazırlamada aracı roledir ancak bunu becerileri geliştirerek değil, esneklikleri geliştirerek ya da esnekliği geliştirici fırsatlar yaratarak sağlamaktadır (Sutton-Smith, 2001).

2.8. Oyun Türleri

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde çocuklar için temel haklardan biri olarak ele alınan oyuna ilişkin alan yazında tek ve kesin bir sınıflandırmaya rastlanmamaktadır. Buna karşın oyun türlerine ait temel iki grupta görülmektedir: Kuram temelli oyun türleri ve uygulama temelli oyun türleri. Bu bölümde bu gruplandırma içinde yer alan oyun türleri incelenmektedir.

2.8.1. Kuram Temelli Oyun Türleri

Kuram temelli oyun türleri, çocukların gelişimleri ile oyun arasında ilişki kuran kuramlara dayalı olarak oluşturulmuştur. Gelişimsel düzeyde oyunu çeşitlendiren kuramcılar ve ortaya koydukları oyun türleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Oyun Kuramları Temelli Oyunun Sınıflandırılması

Gelişimsel Özelliklere Dayalı Sınıflandırma	Parten (1932)	• Katılımsız Davranış • Yalnız Oyun • İzleme • Paralel Oyun • Birlikte Oyun • İşbirlikçi Oyun
	Piaget (1951)	• Alıştırma Oyun • Sembolik Oyun • Kurallı Oyun
	Erikson (1963)	• Kişisel-Evrensel Oyun • Mikro-Küresel Oyun • Makro-Küresel Oyun
	Smilansky (1968)	• Fonksiyonel Oyun • Yapısal Oyun • Dramatik Oyun • Kurallı Oyun
	Hutt (1976)	• Epistemik Oyun • Oyuncu Oyun • Kurallı Oyun
	Sheridan (1977)	• Aktif Oyun • Keşfe ve Manipülasyona Dayalı Oyun • Taklide Dayalı Oyun • Yapısal Oyun • Yap-İnan Oyunu • Kurallı Oyun

Sosyal Etkileşime Dayalı Sınıflandırma	Hughes (1999)	• Kıran Kırana Oyun • Sosyo-Dramatik Oyun • Sosyal Oyun • Yaratıcı Oyun • İletişimsel Oyun • Dramatik Oyun • Sembolik Oyun • Derin Oyun • Keşif Türünden Oyun • Hayali Oyun • Lokomotor Oyun • Kontrol Oyunu • Nesne Oyunu • Rol Oyunu • Özetleyici Oyun
--	---------------	--

(Parlak Rakap ve Rakap, 2014).

Tablo 4’te verilen kuramcılar ve ortaya koydukları oyun türleri bu bölümde ayrı ayrı ele alınmaktadır.

2.8.1.1. Mildren Parten

Mildren Parten (1932) okul öncesi dönem çocukları üzerinde yaptığı gözlemleri sonucunda çocukların oyuna katılım durumlarını altı grupta toplamıştır. Parten bu gruplandırmayı yaparken en basitten en karmaşığa ilkesini göz önünde bulundurmuştur. Ona göre katılımsız davranış durumu oyun için en basit durumdur. Bunun aksine en gelişmiş oyun işbirlikçi oyundur. Parten’in en basitten en karmaşığa doğru hiyerarşiye koyduğu oyun grupları “*katılımsız davranış*”, “*yalnız oyun*”, “*izleme*”, “*paralel oyun*”, “*birlikte oyun*” ve “*işbirlikçi oyun*” şeklinde sıralanmaktadır. Parten’in oyunla ilgili görüşleri incelendiğinde; çocuklarda yaşı ilerlemesi ve akranlarla iletişimin artmasıyla sosyal oyun davranışını içeren oyun türlerinin görülme sıklığının arttığı, sosyal olmayan oyun davranışlarını içeren oyun türlerinin görülme sıklığının ise azaldığını söylenebilir. Parten oyun türleri ile ilgili çalışan ilk araştırmacılardan biri olsa da görüşleri günümüzde hala kabul görmektedir. Parten’in altı grupta incelediği oyun türleri şu şekildedir (Rubin, Maoini ve Hornung, 1976):

Katılımsız davranış: Katılımsız davranışta birey en basit anlamda etrafını izleyerek, çevresinde olup biteni keşfederek hareket etmektedir. Çocuk aktiftir ancak katılımcı

değildir. Birey, çevresinde olup bitenleri ve oyunları izleyerek geleceğine yönelik hazırlık yapmaktadır. Bu yönüyle bu davranışın gelecekteki oyun becerilerinin oluşmasında önemli bir adım olduğu ifade edilmektedir (Smith, 2009). Bu davranış genellikle bebeklik döneminde var olan amaçsız ve küçük hareketleri içermektedir.

Yalnız oyun: Bu oyunda birey çevresinde oynayacak birinin varlığı ile ilgilenmeden tek başına oynamaktadır. Çevresinde oyun oynayan başkaları varsa onları gözlemler ancak onlarla sosyal iletişim kurma yolunu seçmez. Bu oyun çocuklarda 2-3 yaşlarında gözlenebilir. Bir çocuğun tek başına bez bebeği ile oynaması bu oyuna uygun bir örnektir. Bu oyun türü, daha sonraki yaşlarda da (4-5 yaş civarında) tekrar görülebilmektedir.

İzleme: Oyuna izleme davranışı ile katılan bireyler seyirci rolünü üstlenmektedir. Birey etrafında oyun oynayan çocukları izlemekte ve onlara çeşitli sorular sormaktadır. Üç yaşından küçük çocukların sergilediği bu oyun davranışı, çocuğun bilmediklerini öğrenmesi için uygun bir yol olabilir. Daha önce hiç kullanmadığı bir materyalle karşılaşan çocuk materyali nasıl kullanacağını öğrenmek için daha önce bu materyalle tanışmış ve bu materyalle aktif olarak oynayan başka bir çocuğu gözlemleyebilir. Bunun sonucunda bu materyali nasıl kullanacağı bilgisini elde edebilir.

Paralel oyun: Aynı ortamda bulunan ancak birbirilerinden bağımsız, ayrı ayrı oyun oynayan bireylerin sergilediği oyun davranışını barındıran oyun türüdür. Bu oyunda bireyler benzer oyunlar oynamaktadır ancak birbirileri ile etkileşim kurmamaktadır. Öte yandan çocuklar birbirilerinin davranışlarını gözlemleyerek taklit etme yoluna gidebilir. Çocuklar oynadıkları benzer oyunlarda aynı amaçları taşımasalar da kendi oyunlarını kendileri yönetmektedir. Oyun esnasında yapılan taklitler yeni davranışlara kapı aralamakta ve diğer gelişmiş oyun davranışlarına köprü oluşturmaktadır (Sheridan, 2011).

Birlikte oyun: Bu oyun paralel oyundan farklı olarak bireylerin birbirileri ile iletişim kurmasını içermektedir. Aynı ortamda, benzer materyallerle oynayan bireyler, farklı oyunlar kurabilir. Ancak oyunları farklı bile olsa ortamda oynayan diğer bireylerle kendi oyunları ya da onların oyunları hakkında konuşmalar gerçekleşmektedir. Bu oyun davranışında kurallardan oluşan bir oyundan söz etmek çok zordur. Her çocuk

kendi oyununa devam etmektedir. Bu oyun türü, sosyal etkileşimin arttığı ve bireyleri yardımlaşmaya, konuşmaya ve dayanışmaya yönlendiren bir oyundur (Smith, 2009).

İşbirlikçi oyun: Parten'ın en gelişmiş oyun olarak ele aldığı işbirlikçi oyun, bireylerin aynı ortamda, ortak materyalleri kullanarak, bireylerce belirlenen bir ya da birden fazla amaç doğrultusunda hareket ettikleri oyundur. Birey, oyunda yer alan diğer bireylerle iletişim kurmakta ve grupla beraber oyunu sürdürmektedir. Oyunun ortak olarak belirlenen amacına yönelik bireylere roller paylaştırılabilir. Böylece birey bir bütünün parçası olduğunu hissedebilir. Oyun sırasında düşüncelerinde ve eylemlerinde tek başına olmadığının farkında olan birey, fikirlerini oyunda yer alan diğer bireylerle paylaşarak hareket etmektedir. Oyunun yapılandırılması ve süreci işbirliğine dayalı olduğu için bu oyun işbirlikçi oyun ya da kooperatif oyun olarak ifade edilmektedir.

2.8.1.2. Jean Piaget

Jean Piaget'in (1951) çocuk gelişimi ile ilgili yaptığı araştırmalarda ve ortaya koyduğu oyun sınıflandırılmasında görülmektedir ki oyun, çocuğun zihinsel gelişiminin bir aynasıdır (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004). Piaget'nin oyuna ilişkin görüşleri önceki bölümde ele alınmıştır. Bu bölümde ise, Piaget'nin bilişsel gelişimle iç içe ele alarak incelediği üç temel oyun türü açıklanmıştır.

Alıştırma oyunu: 'Bilinen hareketlerin mutlu sergilenmesi' olarak tanımlanan bu oyun, fiziksel eylemlere dayalı oyunları içermektedir. Bilişsel gelişimde duyu-motor döneme denk gelen bu oyunda çocuk kazandığı tüm motor etkinlikleri tekrarlamaktadır. Çocuk tekrarladığı bu motor hareketleri ustalıkla yaptığı için haz duyabileceği belirtilmektedir. Devinimsel eylemler ve tekrarlamalar içeren davranış örüntüleri bu oyun türünün en belirgin özelliklerindendir (Öngen ,1991).

Alıştırma oyununun ilk ön koşulu bedenin, nesnelerin, devinimlerin incelenmesi ya da farkına varılmasıdır. İkinci ön koşul ise çocuğun bu eylemlerde uzmanlaşmasıdır. Bebek gerek kendi bedeni ile gerçekleştirdiği eylemlerde, gerekse çevresindeki nesneler üzerinde yaptığı eylemlerde uzmanlaşarak eylem ya da devinim tekrarlanmaktadır. Bebeğin öğrendiği bu eylemleri tekrarlamasının, bedenine ait

yetenekleri denemesinin bebeğin hoş vakit geçirmek istediğinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Yawkey, 1977).

Alıştırma oyunları gelişim sırasına göre üçe ayrılmaktadır:

- **Basit alıştırma oyunları:** Atma, itme, çekme, doldurma, boşaltma, kırma, bir araya getirme gibi duyuşal devinimsel davranışlar basit alıştırma oyunları içinde yer alan eylemlerdir.
- **Rastlantısal bileşimler:** Çocuklar basit alıştırma oyunlarında uzmanlaştıktan sonra eylemleri rastlantısal olarak bir araya getirerek bileşimler oluştururlar. Bu tür oyunlar çocuklar bilye, küp, çubuk gibi materyallerle karşılaştığında ortaya çıkmaktadır.
- **Amaçlı bileşimler:** Başlangıçta amaçsız eylemlerden olan atlama eylemi daha sonra ip üstünden atlama, uzağa atlama, ters atlama gibi amaçlı eylemlere dönüşebilmektedir (Piaget, 1962).

Her ne kadar duyuşal-devinimsel gelişim döneminde alıştırma oyunu, oyunun başka bir biçimi ise de, dil gelişiminin konuşma öncesi dönemine ya da çocuğun yaşamının ilk iki yılına özgü bir oyun biçimi olarak görülmektedir. Çocuğun ne zaman yeni bir beceri ile karşılaştığı durumlar ortaya çıksa; bu beceride uzmanlaştığı ya da bu beceriyi kazandığı alıştırma oyunu görüldüğü ifade edilmektedir (Yawkey ve Silvern, 1977).

Sembolik oyun: Bilişsel gelişim teorisinde işlem öncesi döneme denk gelen bu oyunda çocuklar, gerçek hayatta karşılaştıkları olayları oyunlarına taşımaktadır. Çocuk gerçek yaşamdaki rollere bürünmekte, ulaşamadığı materyaller yerine başka materyaller kullanabilmektedir. Bu oyun döneminde çocuğun bir sandalyeyi araba yaptığı görmek olası bir durumdur. Bunun yanı sıra çocuk bu dönemde, annesi gibi yemek yapabilir, babası gibi bir radyoyu tamir edebilir, bir öğretmen gibi ders anlatabilir. Bu oyunların, sembolik düşünce ve dil gelişimine hazırlayıcı bir nitelik taşıdığı ifade edilmektedir (Russ, 2003).

Alıştırma oyunu ile simgesel oyun arasında kesin bir çizgi çizmenin güçlüğünden bahseden Piaget (1962), alıştırma oyununda çocuğun duyuşal-devinimsel ve bilişsel

yeteneklerini güçlendirmeye olanak sağlayan işlevsel özümleme alıştırmaları yaptığını; ancak simgesel imgelemenin olması durumunda sembolik oyundan bahsedildiğini dile getirmektedir.

Sembolik oyun dönemi 2-12 yaş arasında yayılan bir dönemi kapsamaktadır ve üç evreden oluşmaktadır (Piaget, 1962):

- **Birinci evre:** Bu evrede taklit ve sembol imgelemeleri görülmektedir Çocuk bu evrede hareketleri görür ve taklit eder. Bu dönemin ilerlemesiyle birlikte çocuğun taklitlerinde ve sembollerinde zenginleşmeler olduğu görülmektedir.
- **İkinci evre:** Bu evrede çocuğun taklitleri ve sergilediği roller bir düzen içerisindedir ve mantıksal bir sıra izlemeye başlamaktadır. Çocuk bu dönemde nesneleri daha dikkatli incelemeye başlayabilmektedir.
- **Üçüncü evre:** Bu evrede çocuğun simgelerinde azalma görülürken toplumsallaşmasında artma olduğu görülmektedir.

Piaget' göre (1962), sembolik oyunlar çocukların düşünme yetisindeki yeterliliğini yansıtmaktadır. Çocukların büyümesiyle birlikte oynadıkları sembolik oyunlar azalırken, bir sonraki dönemde yer alan kurallı oyunlar artış göstermektedir. Piaget (1962), okul öncesi dönem çocuklarının oyun içerisinde yer alan kuralları anlayabildiğini ancak bu kuralların niçin konulduğunu anlayamadıklarını ileri sürmektedir. Sembolik oyunun üçüncü evresinde imgesel oyun evrimini tamamlayan çocuğun kurallı oyun etkinliklerine geçtiği ifade edilmektedir (Yawkey, 1977).

Kurallı oyun: Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinde somut işlemler dönemine denk gelen bu oyun, sosyalleşmenin artmasıyla ortaya çıkmaktadır. Piaget'e göre (1962) çocuklar kurallı oyunlar oynayarak toplum içerisinde özerk, kendi kendini yönetebilen, demokratik ve ahlaki değerlere sahip bireylere dönüşebilir. Piaget bu görüşünü, çocuklar kurallı oyunlar oynayarak; oyunu planlama sürecinde karşılıklı olarak fedakarlıklar yaparak, kuralları belirleyip bu kuralları uygulayarak ve oyun içerisinde verdikleri sözleri yerine getirerek insanlarla işbirliğini imkanı kılan toplumsal kuralları anlamaya başladıklarını ifade etmektedir. Bu dönem çocukları düşünce biçimi olarak benmerkezci düşünceden uzaklaşarak sosyal düşünceye geçmektedir (Özdoğan, 2009). Dolayısıyla, çocuk benmerkezci düşüncelerinden

arındığı bu dönemde, kendilerini başkalarının yerine koyarak o kişinin nasıl davranacağını da tahmin edebilir.

2.8.1.3. Erik Erikson

Oyunu psikososyal gelişim kuramı çerçevesinde ele alan Erikson (1963), oyunun gerçek duygu, düşünce ve olaylarla başa çıkma yolu olduğunu dikkat çekmektedir. Erikson'a göre çocuk, oyun oynarken öğrenmeyi arzuladığı deneyimleri tekrar etmektedir (Bacanlı, 2004). Çocuğun sosyal gelişiminde oyunun önemine vurgu yapan Erikson oyunu üç grupta incelemiştir (Parlak Rakap ve Rakap, 2014):

Kişisel-evrensel oyun: Erikson çocukların, yaşamları boyunca oyunu, bedenlerini ve duyularını anlamak için kullandığını düşünmektedir. Bir çocuğun bedensel hareketlerinin farkında olması özsaygısının en önemli öncülerinden biri olarak görülmektedir. Çocuk bu dönemde kendi hareketlerine ve duyularına odaklanarak oyunlar oynayabilmektedir.

Mikro-küresel oyun: Bu oyunlarda çocuklar nesneleri kullanmaya başlayabilmekte ve dış dünya üzerinde kendi manipülasyonları olduğunu fark edebilmektedir. Çevre üzerinde etkisi olduğunu fark eden çocuk nesneler aracılığıyla oyunlar kurabilmektedir.

Makro-küresel oyun: Ev dışında ikinci bir ortam ile karşılaşan çocuklar daha sosyal etkinliklerde yer almaya başlayabilmektedir. Erikson bu aşamadaki oyunlarda çocukların yaptıkları etkinlikleri çevresindekilerle paylaştığını belirtmektedir. Ayrıca çocukların, çevrelerindeki olaylarda sadece kendilerinin etkileri olmadığını, aynı anda diğer bireylerin de bu olaylardan etkilendiğini anlayabildikleri ifade edilmektedir.

2.8.1.4. Sara Smilansky

Sara Smilansky (1968), Piaget'in oyun dönemlerini daha geniş ele alarak, oyun türlerini bilişsel gelişime dayalı olarak sınıflandırmaktadır. Smilansky oyun türlerine ilişkin ortaya koyduğu modelde oyunu dört evreli olarak oluşturmaktadır (Goelman ve Jacobs, 1994):

Fonksiyonel oyun: Bu oyunda çocuklar merakları doğrultusunda keşifler yapabilmektedir. Çocuklar yaptıkları keşiflerle motivasyon düzeylerini artırabilmekte ve çocukların ilgilerini, meraklarını canlı tutabilmektedir. Çocuklarda öncelikli olarak gelişen bu oyunda, çocuklar kullandıkları nesneleri deneme-yanılma yoluyla öğrenmekte, daha sonra da bu nesneleri amacı doğrultusunda kullanabilmektedir. Çocuk bu oyunlar sırasında oldukça etkin ve keşfeden konumundadır. Bu oyun dönemi çocuğun bir sonraki döneme hazırlanmasına öncülük edebilmekte ve bir sonraki döneme ait temel becerilerin oluşumunu sağlayabilmektedir.

Yapısal oyun: Fonksiyonel oyundan sonra gelen bu oyunda çocuk, bir önceki dönemde tanıdığı nesneleri bir araya getirerek yeni ürünler yapılandırmaktadır. Çocuk bu oyun dönemi içerisinde objeleri manipüle ederek farklı tasarımlar yaratabilmektedir. Yapısal oyun onayan, farklı tasarımlara imza atan çocukların yaratıcılıkları gelişebilmekte ve çocuklar ortaya koydukları yeni, farklı tasarımlardan dolayı mutluluk duyabilmektedir.

Dramatik oyun: Çocukların kendilerini ifade etmeye dönük oynadıkları dramatik oyun, nesnelerin aktif kullanımını ve etkileşimi içermektedir. Dramatik oyun ile çocuk, hayallerini, yaşadıklarını, duygularını anlatabilmektedir. Benmerkezci düşünce yapısına sahip dönem çocukları bu oyun sırasında kendi isteklerini, düşüncelerini ve duygularını ön plana çıkarabilmektedir. Çocuklar, kendi istedikleri sürece oyunu oynayabilmekte ve anlık olarak oyunda değişiklik yapabilmektedir. Bu oyu türünün ucu açıktır ve çocuk oyunun sonunda bir ürün ortaya koymayı amaç olarak edinmez. Çocuk bu oyun türü kapsamında zihninde oluşturduğu senaryoları oyununa aktarırken gerçek materyallerden yararlanabilmektedir.

Kurallı oyun: Smilansky oyunun en üst düzeyi olarak kurallı oyunu görmektedir. Çocuk bu oyun düzeyinde önceden oyuna katılan bireylere tarafından belirlenen kurallara uymak durumundadır. Çocuklar önceden belirlenen bu kurallar yoluyla sorumluluk bilinçlerini geliştirebilmektedir. Ayrıca çocuk bu tür oyunlar sırasında, kendi sırasını bekleyebilmekte, başkalarını daha iyi anlayabilmekte, belli sınırlar ve davranışlar içerisinde kendini kontrol edebilmektedir. Günümüzde belli kurallar içerecek şekilde hazırlanan kutu oyunları kurallı oyun türüne örnek olarak gösterilebilir.

2.8.1.5. Corrine Hutt

Kuramcılar tarafından ortaya atılan düşüncelerin etkisinde çalışmalarını yapan Corrine Hutt (1976), çocukların nesneleri keşfetmeye yönelik merakları üzerinde durmaktadır. Hutt'a göre çocuklar, nesneleri keşfettikten sonra bu nesnelerle neler yapabileceklerini oyun yoluyla bulabilmektedir. Bu bağlamda Hutt, (1979) oyunu üç grupta ele almaktadır:

Epistemik oyun: Çocuk bu oyun döneminde duyuları aracılığıyla içinden gelen anlam arayışına yanıt aramaktadır. Çocuk bütün duyu organlarını aktif bir şekilde kullanarak bilgiye ulaşmaya çalışabilmektedir. Çocuğun içinden gelen anlam arayışı, merakı onun bilimsel süreçleri kullanmasına yol açabilmektedir. Çocuk aradığı anlama ilişkin hipotez kurabilmekte, bu hipoteze ait düşünceler geliştirebilmekte ve bilimsel süreçlerin son aşaması olan test etme işlemini yapabilmektedir (Hutt, 1981). Sonuç olarak çocuk bu bilimsel süreçleri oyun içerisinde kullanarak; merakı, anlam arayışı doğrultusunda bilgiye ulaşabildiği söylenebilir.

Oyuncu oyun: Bu oyun dönemi, çocukların sosyo-dramatik, fantastik ve sembolik oyunlar oynadığı dönemi kapsamaktadır. Düşünce sistemi somuttan soyuta doğru gelişim gösteren çocukların olayları, olguları, rolleri deneyimledikleri bu oyun döneminde, dili etkin bir şekilde kullanabildikleri görülmektedir (Hutt, 1979).

Kurallı oyun: Çocukların kurdukları oyunlarda belirledikleri kurallar ekseninde oyun oynadıkları dönemi içeren bu dönem, çocukların oyun oynama süreçlerinde bulunması gereken ve oyunda en son nokta olarak görülen dönem olarak ele alınmaktadır (Hutt, 1979).

2.8.1.6. Mary D. Sheridan

Mary D. Sheridan (1977) oyunu, okul öncesi dönem çocuklarını serbest oyun etkinlikleri sırasında yaptığı gözlemlere dayalı olarak altı kategoride toplamaktadır. Parten ve Smilansky ile benzerlikler gösteren bu oyun kategorileri şu şekildedir (Sheridan, 2011):

Aktif oyun: Bu grup içinde yer alan oyunlar çocukların fiziksel gelişimine katkı sağlayan oyunlardır. Çocukların motor becerilerini kullanmaya dönük tüm oyunlar bu grupta yer almaktadır. Aktif oyunlarda hareketin fazla olması ve özgürce hareket

etmenin gerekli olması sebebiyle geniş, açık, çocukların rahatça hareket edebilecekleri oyun alanları yaratmak oldukça önemli görülmektedir. Bu türdeki oyunlar için ortam düzenlemesine ihtiyaç duyulabilmektedir.

Keşfe ve manipülasyona dayalı oyun: Smilansky'nin ortaya attığı fonksiyonel oyun ile benzerlik gösteren keşfe ve manipülasyona dayalı oyun, çocukların nesneleri, materyalleri ve oyuncakları manipüle edebildiği oyunlardır. Çocuklar bu tür oyunlar oynarken ince ve kaba motor becerileri ile duyuşal becerilerini kullanabilmektedir. Çocukların bu tür oyunlar oynayabilmesi için, çocuğun manipüle edebileceği malzemeleri ortamda bulundurmaya yönelik çevre düzenlemelerinin yapılması gerekmektedir.

Taklide dayalı oyun: Sheridan'a göre (2011) taklide dayalı oyunlar, bireylerin belli seviyede vücut kontrolü oluşturduğu, objeleri manipüle etmeyi kavradığı, basit konuşmaları anladığı ve duyuşal deneyimlere cevap verdiği zaman ortaya çıkmaktadır. Çocukların çevrelerinde gördükleri ve gözlemleyip taklit ettikleri hareketlerle başlayan oyun, çocukların daha sonra bu hareketleri modele ihtiyaç duymadan sergilemesi ile devam etmektedir. Çocuklar bu hareketleri hatırlayıp sergilerken, hoşça vakit geçirebilmekte, kendini eğlendirebilmekte ya da bir ihtiyacına yanıt bulmaya çalışabilmektedir.

Yapısal oyun: Çocukların geçmiş deneyimlerinden elde ettikleri motor ve duyuşal becerilerini yeni yapılar inşa etmeye dönük kullanması ile ortaya çıkan oyunlardır. Smilansky tarafından tanımlanan yapısal oyun ile büyük oranda benzerlikler göstermektedir.

Yap-ınan oyunu: Yap-ınan oyunu Smilansky'nin ortaya koyduğu dramatik oyun türü ile benzerlikler göstermektedir. İki oyun arasında var olan benzerliklerden dolayı alanyazında bu iki oyun türünün birbiri yerine kullanıldığına rastlamak mümkündür. Yap-ınan oyununda da tıpkı dramatik oyunlarda olduğu gibi, çocuklar deneyimlerine dayalı senaryolar oluşturarak oyunlarını sürdürebilmektedir.

Kurallı oyun: Kurallı oyun, çocukların belli kuralları anlaması, bu kuralları anlayarak bu kurallara uygun hareket etmesiyle ortaya çıkan oyunları kapsamaktadır.

Daha önceki oyun türlerinin benzerliği gibi, bu oyun türü de Smilansky'nin kurallı oyunuyla örtüşmektedir.

2.8.1.7. Bob Hughes

Bob Hughes (2001), görüşlerinden etkilendiği Hutt'un ortaya koyduğu oyun türlerini genişleterek oyunu, sosyal iletişim ve etkileşim temelli oyunlar olarak ele almıştır. Bu oyun türleri şunlardır:

Kıran kırana oyun: Çocukların birbirleri ile yaklaşarak, dokunarak, gıdıklayarak oynadıkları oyunların içinde bulunduğu oyun türüdür. Yetişkinler tarafından zaman zaman kavga ile karıştırılabilmektedir.

Sosyo-dramatik oyun: Çocukların gerçek ya da gerçekleşmesi muhtemelen olayları deneyimledikleri oyun türüdür. Çocuklar bu oyun türünde çeşitli senaryolar oluşturabilmekte ve bu senaryolarda belirlenen olayları canlandırabilmektedir.

Sosyal oyun: Sosyal oyunda oyunun içine birtakım kurallar girmektedir. Sosyal oyun türünde bir oyun oynayan çocuğun, kurallara bağlı bir şekilde oyununu devam ettirdiği görülebilmektedir. Vandenberg (1981) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, sosyal oyun türünde oynanan bir oyunda en önemli faktörün çevre değişkeni olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, çocukların bilişsel gelişim ve sosyal gelişim düzeylerinin, oyun ortamı seçiminde önemli belirleyiciler olduğu sonucu yine aynı çalışmada yer almaktadır.

Yaratıcı oyun: Bireylerin hayatında oldukça önemli yere sahip olan yaratıcı oyun, çocukların zihinlerinden geçen birçok olası sonuç ya da cevaba ulaşmada olanak sağlayabilmektedir.

İletişim oyunu: Kelimelerin, mimiklerin, jestlerin kullanıldığı; komik seslerin, şarkıların, tekerlemelerin, hikayelerin tekrar edildiği veya çeşitli hareketlerin kullanıldığı oyun türüdür.

Dramatik oyun: Dramatik oyun türünde gerçekleşen oyunlarda, deneyimlenen ya da deneyimlenmesi muhtemel olaylar dramatize edilebilmektedir. Dramatik oyunlar herhangi metine bağlı kalmadan, doğaçlamaya dayalı oyun türüdür. Çocuklar bu oyun türünde, yetişkin dünyasını anlamaya; insan ilişkileri konusunda deneyimlerde

bulunmaya ve çevrelerine uyum sağlamayı kolaylaştırmaya dönük davranışlar sergileyebilmektedir. Çocukların oynadıkları evcilik oyunları, dramatik oyunların tipik örnekleridir (Adıgüzel, 2010).

Sembolik oyun: Çocuklarda temsili düşüncüyü geliştirerek bilişsel süreçlerde esnekliği artırabilen sembolik oyunda, bir nesne başka bir nesne yerine kullanılabilir. Bu tür oyunlar, çocukların gelişiminin önemli bir kilometre taşı olarak görülmektedir (Parlak Rakap ve Rakap, 2014).

Derin oyun: Çocukların risk içeren isteklerini gerçekleştirmelerine ve bu bağlamda deneyimler elde etmelerine olanak veren oyun türüdür.

Keşif türünden oyun: Çocukların yaşamda var olan nesne ya da kavramlara karşı oluşturdıkları merakı doyurdukları oyun türüdür. Çocuklar bu tür oyun deneyimleri ile yaşama dair bilgi edinebilmektedir.

Hayali oyun: Yaşamda olması çok zor ya da imkansız olan deneyimlerin elde edildiği oyun türüdür. Hayali oyun ile ilgili araştırma yapan Singer ve Singer (1978), 3-4 yaş çocukları ile yaptıkları çalışmada, hayali oyun oynayan çocukların öfke davranışlarının daha az olduğu, bunun tersine bu tür oyun oynayan çocukların daha yoğun biçimde sosyal olarak olgunlaşmış davranışlar sergiledikleri sonucunu elde etmişlerdir.

Lokomotor oyun: Lokomotor becerilerin kullanılarak her yöne ya da herhangi bir yöne doğru yapılan hareketleri içeren oyun türüdür.

Kontrol oyunu: Çevreyi bütünüyle kontrol etmeyi amaç edinen oyun türüdür.

Nesne oyunu: Çocukların el-göz manipülasyonlarını ve hareketlerini alışılmayanın dışında, sınırsız sıralamalarla kullanarak oynadıkları oyun türüdür.

Rol oyunu: Çocukların çeşitli rollere bürünerek oynadıkları, canlı ve cansız varlıkları çeşitli yollarla canlandırdıkları oyun türüdür.

Özetleyici oyun: Çocukların kültüre ait öğeleri (hikayeler, tarih, gelenekler, görenekler vb.) araştırmasına izin veren oyun türüdür.

2.8.2. Uygulama Temelli Oyun Türleri

Oyun uygulamaların temel alarak yapılan oyun sınıflandırması Tablo 5’te yer almaktadır:

Tablo 5. Uygulama Temelli Oyunların Sınıflandırılması

Oyun Türleri
• Öz yapılarını temel alan oyun türleri • Oynandığı yeri temel alan oyun türleri • Araçsız yapılan oyunlar • Araçta yapılan oyunlar • Araçla yapılan oyunlar

(Parlak Rakap ve Rakap, 2014).

2.8.2.1. Öz Yapılarını Temel Alan Oyun Türleri

Öz yapılarını temel alan oyun türleri içinde yer alan oyunlar dörde ayrılmaktadır. Bunlar “işlev oyunları”, “ben oyunları”, “düşgücü-hayal oyunları” ve “küme oyunları”dır (Parlak Rakap ve Rakap, 2014). Bu oyunlar şu şekilde ele alınmaktadır:

İşlev oyunları: Bu tür oyunların temelinde çocuğun merakı, içgüdüleri ve etrafı keşfetme ihtiyacı vardır. Bu oyun, çocuğun bilinçsiz ve gelişigüzel el, kol, bacak ve beden hareketleri ile başlayan, doğumdan itibaren biriken içgüdülere dayalı olarak çocukların davranışlarının oyun yoluyla ifade etmesi şeklinde devam eden bir oyun türüdür.

Ben oyunları: Ben oyunları, çocuğun benmerkezci olduğu dönemde ortaya çıkmakta ve çocuklara bazı kavramlar, çocuğun benmerkezci özelliklerinden yararlanarak kurulan ben oyunları ile kazandırılabilceği ifade edilmektedir.

Düşgücü-hayal oyunları: Özyapılarına göre oyunlardan üçüncüsü olan düşgücü-hayal oyunları çocukların geniş hayal dünyalarından yararlanarak oynadıkları oyunlardır. Çocukların tek başına oynayarak başladıkları bu oyunlar yaştan ilerlemesiyle birlikte grupla beraber oynanan oyunlara dönüşebilmektedir.

Küme oyunları: Bu oyunlar çocukların bir araya gelerek, grup olarak oynadıkları oyunlardandır. Bu tür oyunların planlanması sırasında çocukların yaş, gelişim özelliklerini dikkate almak önemlidir. Küme oyunları, planlama şekline göre açık ya da kapalı ortamlarda gerçekleştirilebilmektedir. Ancak planlama yapan birey, çocukların rahat hareket etmesine olanak veren güvenli ortamlar olması konusunda dikkat etmesi gerektiğini unutmamalıdır.

2.8.2.2. Oynandığı Yeri Temel Alan Oyun Türleri

Oyunlar oynandıkları ortamlara “*açık havada oynanan oyunlar*” ve “*salon-sınıf oyunları*” şeklinde gruplandırılabilir.

2.8.2.2.1. Açık Havada Oynanan Oyunlar

Çocukların bahçe, sokak, park gibi alanlarda oynadıkları, genellikle lokomotor becerilere dayalı olarak oynadıkları oyunlardır. Açık havada oynanan oyunlar çocukların grup oluşturarak oynadıkları oyunlar olarak karşımıza çıkabilmektedir (Kadim, 2012).

2.8.2.2.2. Salon-Sınıf Oyunları

Çocukların sınıf ya da salon gibi kapalı alanlarda oynadıkları oyunları içine alan oyunlardır. Çocukların oynadıkları salon-sınıf oyunları serbest oyun saatinde oynanan oyunlar ve oyun saatinde oynanan oyunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Kadim, 2012).

Serbest oyun saatinde oynanan oyunlar, çocukların kendileri tarafından oluşturulan kurallar çerçevesinde, anlık olarak salon ya da sınıf ortamlarında gelişen düş gücü oyunlarıdır. Oyun saatinde oynanan oyunlar ise, yetişkinler tarafından planlanan, kuralları önceden belirlenen, salon ya da sınıf gibi kapalı ortamlarda oynanan oyunlardır. Bu oyun türleri açık havada da oynanabilmektedir. Bu oyunların açık havada oynanması durumunda daha dikkatli bir planlama gerekebilmektedir. Planlanan bir oyunda üç aşama bulunmaktadır: Isınma, devinim, dinlenme. Isınma aşamasında çocuklar hem bedensel olarak hem de zihinsel olarak kendilerini oyuna hazırlamaktadır. Isınma aşamasının ardından gelen devinim oyunun gerçekleştirildiği aşamadır. Çocuklar bu aşamada kurallara dayalı olarak planlaması yapılan oyunu oynamaktadır. Devinim sırasında yorulan çocuğun rahatlaması için planlanan

dinlenme aşamasında çocuk devrim aşamasındaki oyuna göre daha az hareket içeren dinlendirici oyunlar oynamaktadır (Parlak Rakap ve Rakap, 2014).

2.8.2.3. Araçsız Yapılan Oyunlar

Çocukların araç ya da nesne kullanmadan oyun oynadığı oyun türüne araçsız yapılan oyunlar denilmektedir. Çocuklar bu oyun türü kapsamı içerisinde çeşitli grup oyunları, dramatizasyon ya da taklit içeren oyunlar oynayabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007a).

2.8.2.4. Araçta Yapılan Oyunlar

Çocukların belirli aracın üzerinde gerçekleştirdiği oyunlardır. Bu araç kimi zaman bir minder olurken, kimi zaman da bir kaldırım ya da bir sandalye olabilmektedir.

2.8.2.5. Araçla Yapılan Oyunlar

Çocukların oyun sırasında çeşitli araç ya da nesne kullandıkları oyunlardır. Çocuklar bazen bir ip ile oyun kurabilirken, bazen de bir top ile oyun oynayabilmektedir.

2.9. Çocukta Oyun Gelişimi

Oyun, çocukların yaşamsal deneyimler kazanabildikleri etkinliklerdir. Çocuklar dünyaya gözlerini açtıkları günden itibaren hareketli birer varlıktır. Refleksif olarak görülen bir takım el, kol, bacak hareketleri çocuğun büyümesiyle birlikte deneyimli ve bilinçli hareketlere dönüşmektedir. Çocuğun bu küçük ama geleceğe hazırlayan hareketleriyle çocuk, yuvarlanma, emekleme, yürüme, koşma, tutma, atma gibi kas becerilerini kazanabilmektedir. Çocuklarda görülen bu ilk yıllardaki hareketler, çocuklar için oyunun hızlı birer hazırlığı olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Ağyar, 2014). Bu ilk hazırlıklar oyun niteliği taşımamakla beraber çocuğu gelecekte oynayacağı kurallı, hayal gücüne dayalı oyunlara hazırlamaktadır. Çocukların oynadığı hayal gücüne dayalı oyunlar üç yaşından sonra gelişmektedir. Çocuklar beş-altı yaşlarına geldiklerinde ise grup oyunlarına ilgileri yoğunlaşmaktadır. Dünyanın her yerinde, çocukların yaşları ya da cinsiyetleri fark etmeksizin oynadıkları oyunlardaki değişim benzer sıralama ile gerçekleşmektedir (Sun, 1991). Yaşlara göre çocukların oyun gelişimi şöyle bir seyir izlemektedir:

2.9.1. 0-2 Yaş Döneminde Çocukta Oyun Gelişimi

Çocuğun yaşamın ilk yıllarında sergileyeceği hareket gelişimi oldukça önemlidir. Bebeklerin gerçekleştirdiği basit ve reflekse dayalı hareketler ileriki dönemlerdeki hareket becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bebeklerdeki bu hareketler yavaş yavaş ortadan kalkarak yerini istemli, bilinçli ve kontrollü hareketlere bırakmaktadır (Santrock, 2007). Çocuktaki bu gelişim, çocuğun manipülatif ve lokomotor kas becerilerinin gelişmesinde de oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Çocukların yaşamlarındaki ilk üç ay, çocukların ağlayarak isteklerini belirttikleri dönemdir. Çocuklar bu dönemde kendilerine uzatılan parmağı sıkıca kavramaktadır. Tutma için temel oluşturan bu hareketle çocuklar, gelecekte kendi yönetimlerindeki oyun etkinliklerine hazırlık yapmaktadır. Çocuklar bu dönemde ellerini ağızlarına götürebilmektedir. Ayrıca nesneleri dikkatli bir şekilde inceleyen çocuklar için dünyayı keşfetme süreci başlamaktadır. Diğer taraftan yüzleri ayırt etmeye başlayan çocuklar, yetişkinlerin hareketlerine dikkat kesilerek ileriki dönemlerde oynayacakları taklide dayalı oyunlara kendilerini hazırlamaktadır. Çocuklar bu dönemde aynı hareketleri tekrar etmekten zevk almaktadır. Bu dönem Piaget'nin oyun gelişimi ile ilgili ortaya koyduğu dönemlerden biri olan alıştırmaya oyun dönemine denk gelmektedir. Bu dönemin odağında kendi kendine denemenin ve kendi vücudu üzerinde alıştırma yapmanın yer aldığı belirtilmektedir (Batllori ve Escandell, 2010).

Çocukların 0-6 ay aralığında bilinçli hale gelmeyen hareketleri 6-9 ay döneminde bir adım ileriye taşınmaktadır. 4-5 aydan itibaren bir nesneyi elinde tutabilen çocuklar, 6 aydan sonraki dönemde elinde tuttuğu nesneyi diğer eline geçirebilmektedir. Çocuklar bir elinden diğer eline geçirdiği bu nesneler üzerinde incelemeler yapabilmektedir (Sevinç, 2004). Ayrıca 6-9 ay döneminde çocuklar nesneleri yere düşürmekten haz duyabilmekte, yere düşürülen bir nesne onları dakikalarca güldürebilmektedir. Nesnenin yere düşmesiyle eğlenen çocuklar, bu hareketi tekrar edebilmektedir. Tekrar edilen bu hareket çocuklar için bir oyun işlemi olarak düşünülebilmektedir. Çocuklar bu dönemde güvenli bir sığınak olarak gördükleri yetişkinlerin kucağında oynamaktan zevk alabilmektedir. Ayrıca bu dönem çocukları, bir nesnenin örtünün altına saklanıp daha sonra ortaya çıkarılarak oynanan 'cece oyunlarından' hoşlanabilmektedir (Körükçü, 2014).

Çocuklar 9-12 ay arasındaki dönemde tekrarlanan oyunlardan, sosyal etkileşimlerden hoşlanmaya başlamaktadır. Kısa, basit yönergeleri anlayabilen çocuk çevresiyle etkileşimde olmaktan mutluluk duymaktadır. Oturma durumundan yavaş yavaş ayağa kalkma durumuna geçen çocuk, yoğun merak ve keşif isteği içerisinde. Lokomotor ve manipülatif becerilerin geliştiği bu dönemde çocuk, yemek yemeye temel oluşturacak bazı hareketleri tekrarlayabilmektedir. Gelişen kas becerileri çocuğun itme, çekme, taşıma gibi faaliyetlere yoğun ilgi duymasına ve bu eylemlere dönük oyunlardan hoşlanmasına yol açabilmektedir (Körükçü, 2014). Çocuklar bu dönemde karşısında birileri olduğunda onlara elindeki nesneleri uzatmayı ve daha sonra nesneyi geri almayı oyun haline dönüştürebilir.

Çocuğun yardımsız yürümeyi başarabildiği 1-2 yaş döneminde lokomotor ve manipülatif becerilerin gelişimi hızlı bir şekilde devam etmektedir. Çocuklar bu dönem içerisinde merdiven çıkabilmekte, küpleri üst üste koyabilmekte, topa vurabilmekte ve yere oturup yerden kalkabilmektedir. Denge sağlama ve kazanılan becerilerde uzmanlaşma bu dönemde gerçekleşmektedir. Yaşamın ilk dönemindeki refleksif hareketler yerini istemli hareketlere bırakmaktadır. Bu dönemde çocuk kendi seçtiği nesne ile tek başına oynamayı tercih edebilmektedir. Kendini ve çevresini tanıma süreci devam eden çocuk, başkalarıyla etkileşimde bulunmayarak 2 yaşına kadar tek başına oyun oynamaya devam edebilmektedir (Körükçü, 2014).

Piaget'nin alıştırıcı oyun dönemine denk gelen bu yaş dönemi çocukları, alıştırıcı oyunun ikinci koşulu olan uzmanlaşmayı gerçekleştirerek, çevrelerini kontrol etmeyi öğrenmektedir. Daha sonra uzmanlaşmadan kaynaklı eğlenmenin, çocuğun yakın çevresinin ötesindeki nesnelere, kişilere ve işe vuruk düşüncelere kadar uzanabildiği ve yaygınlaşabildiği ifade edilmektedir (Yawkey ve Silvern, 1977).

Bu dönemde kaşığı bir yere vurunca ses çıkardığını duyan çocuk, kaşığı başka nesnelere vurabilir ve çıkardığı sesi tekrar duymayı isteyebilir. Bu durum, dönemin sonuna doğru çocuklarda taklit oyunları görülebildiğini göstermektedir. Bu dönemin sonunda ortaya çıkan taklit oyunları 12 yaşına kadar devam edebilmektedir (Öngen, 1991).

2.9.2. 2-4 Yaş Döneminde Çocukta Oyun Gelişimi

Piaget'nin alıştırımalı oyun evresini tamamlayan çocuk, 2-4 yaş aralığındaki dönemde sembolik düşünceye dayalı olarak sembolik oyunlar oynayabilmektedir. Bu dönemde çocuklar sorular sorabilmekte ve cevap beklemektedir. Çocukların çevrelerini izlemeye dayalı deneyimlerinin sorulan sorular ile geliştiği belirtilmektedir (Ormanlıoğlu Uluğ, 1999).

Sembolik oyunların yoğun olarak oynandığı 2-4 yaş döneminde çocuklar, hayal güçlerini kullanarak, nesneleri işlevleri dışında rollere büründürerek ve çeşitli taklide dayalı rollere girerek oyunlar oynayabilmektedir. Çocuğun kişileştirme, nesneleri kullanma şeklindeki davranışlarla oyunlarında sosyalleşmenin ilk adımını attığı düşünülmektedir (Çankırılı, 2010).

Çocukların bu dönem içerisinde yapılan boncuk, makas vb araç kullanımlarıyla manipülatif becerileri artabilmektedir. Yapı-inşaya dayalı oyunları seven dönem çocukları, legolarla oynamaktan, yaratıcılığı geliştirmeye elverişli kum, hamur, taş, toprak gibi malzemelerle oyunlar kurmaktan hoşlanmaktadır. Ayrıca bu dönem çocuklarının dil gelişiminin oldukça hızlı olduğu görülmektedir. Çocuklar dil aracılığıyla merak ettikleri soruları sorarak çevrelerini tanımaya devam etmektedir. Çocuğun dili etkin olarak kullandığı bir diğer alanda kendi kendine oynadığı oyunlardır. Çocuklar bu dönemde oynadıkları oyunlar sırasında çoğunlukla kendi kendine konuşan sözel davranışlar göstermektedir (Metin Aslan, 2013).

Çocuklar atma, sıçrama, tırmanma gibi lokomotor becerilere dayalı hareketlerde uzmanlaşmaktadır. Bu dönem çocuklarında kas kontrollerinin oldukça gelişmiş olduğu gözlenmektedir. Dönemin sonlarına doğru çocukların öne doğru zıpladıkları, tek ayak üzerindeki dengede durdukları ve pedalları kullanarak güvenli direksiyon hareketleri ile bisiklet gibi araçları kullanabildikleri görülmektedir (Sheridan, 2011).

2.9.3. 4-6 Yaş Döneminde Çocukta Oyun Gelişimi

Piaget'e göre 4-6 yaş döneminde çocuklar sembolik oyunlar oynamaya devam etmektedir. Simge ve taklit şemalarıyla başlayan sembolik oyun döneminde eylemdeki imge önceki devinimsel davranışlardan ayrılmaktadır. Bu durumda imge, diğer nesnelerdeki eylemlerin ya da nesnelerin bağımsız taklitlerinin olması yerine, o

eylemlerin rol yaparak gösterilmesidir. Çocuk bu aşamadan taklit oyunlarına geçmektedir. Taklit oyunları ile taklide ilişkin unsurlar eylemler ve nesneler tarafından geliştirilmektedir. Çocuğun bu aşamaya gelmesi, simgesel benzeşme ile taklidin sıkıca birbirine girdiğinin bir göstergesidir. İlerleyen aşamada, simge gerçekten çarpıtılmış simgesel özelliğini kaybederek; gerçeğe uygun özellik almaya başlamaktadır. Çocuklarda bu aşamanın, simgelerin önemini yitirdiği 4-7 yaşları arasında görüldüğü ifade edilmektedir (Yawkey ve Silvern, 1977).

Çocuklar 4-6 yaşlarında günlük iletişim becerilerini geliştirmeye devam etmektedir. Çocuklar bu dönemde kurallara dayalı oyun oynamaya başlamakta ve ilgileri olan sanat, spor alanlarına yönelebilmektedirler. Sheridan'a göre (2011), çocuklar yaşı ilerlemesi ile birlikte gerçek ile hayal arasında ayırım yapmaya başlamaktadır.

Çocuklar bu dönemde akranları ile oyun oynamaktan hoşlanmakta ve onlarla etkileşim içerisindeyler. İşbirliğine daha açık hale gelen çocuklar, grup oyunlarına katılmaya başlamaktadır. Grup oyunlarında çocuklar kurallar çerçevesinde oyunlarını oynamaktadır. Bu yaş dönemindeki çocukların bir önceki döneme göre daha yetkin motor becerilere sahip olduğu görülmektedir. Çocuklar çeşitli motor beceri kombinasyonlarla basit olmayan eylemler gösterebilmektedir (Körükçü, 2014).

4-6 yaş dönemi için çocuğun motor becerilerde profesyonelliğe yaklaştığı söylenebilir. Oyun gelişiminin bir parçası olarak ele aldığımız sıçrama hareketi çocukta 4 yaş civarında görülebilmeye başlarken, çocuğun 6 yaşa doğru bu hareketi yapmakta kuvvetli gelişmeler gösterdiği gözlenebilmektedir. Somut işlemler dönemine doğru yaklaşan ve kuralları anlamaya yaklaşan bu dönem çocuklarında, kurallı oyunların görülme sıklığının artabileceği söylenebilir.

2.10. Oyunun Gelişim Alanlarına Etkisi

Oyun, çocukların doğasında var olan, doğdukları ilk anlardan itibaren deneyimlemeye başladıkları ve sağlıklı bir gelişimin ayrılmaz bir parçası olan etkinliklerdir.

Çocuklar, oyunlarla yapabildikleri işlerde ustalaşırken; yapamadıkları üzerinde becerilerini artırabilmektedir. Gelişimi, zihinsel gelişim, sosyal gelişim, duygusal

gelişim, fiziksel ve psikomotor gelişim ile dil gelişimi alt alanlarıyla ele aldığımızda, gelişim alanlarının çocukların oynadıkları oyunlardan etkilendiği söylenebilir. Bu etki çift yönlü ilişki olarak ele alınabilmektedir. Bunun anlamı, oyunun gelişimi etkilediği gibi gelişimin de oyunu etkileyebildiğidir. Oyunun günümüz psikologları tarafından terapi amaçlı kullanılması, oyunun çocuğun yaşamı için önemini göstermektedir. Çocuk oyun oynarken kendini tanır, becerilerini görür, deneme fırsatları yakalar, düşünür ve deneyim kazanır. Kısaca çocuk, işi olarak gördüğü oyunlarla yaşamı deneyimlemekte; gelişim alanları oyunla desteklenmektedir (Erdem, 2003).

Oyunun çocuğun gelişimi ile arasındaki ilişkinin aktarıldığı bu bölümde, zihinsel gelişim, sosyal gelişim, duygusal gelişim, fiziksel ve psikomotor gelişim ile dil gelişimi ile oyun arasındaki ilişki incelenmektedir.

2.10.1. Oyunun Zihinsel Gelişime Etkisi

Zihinsel gelişim, çevre ile etkileşimi sağlayan, bilginin edinilip kullanılmasına yardım ederek dış dünyayı algılamaya yarayan, bilginin saklanması, yorumlanması, yeniden düzenlenmesi, değerlendirilmesi ve kullanılmasını ifade eden bir süreçtir (Kandır, 2003). Oyun, zihinsel gelişimin bu tanımında yer alan eylemleri içeren bir etkinliktir.

Çocuk oyun oynarken çevresini gözlemlemekte, çevresi ile etkileşime girmekte, karşılaştığı yeni durumları var olan deneyimleri ile karşılaştırarak yeni bilgiler edinmekte, elde ettiği bu bilgileri karşılaştacağı yeni durumlarda kullanmakta, değerlendirmekte ve eğer gerekli ise yeniden düzenlemektedir (Piaget, 1962).

Çocuk, çevresinde gözlemediklerini, yaşantısını oyunlarında yansıtmaktadır. Böylece çocuk gözlemlerle elde ettiği bilgileri tekrarlamaktadır. Düşüncenin gelişmesi, farklı problem durumları ile karşılaşma sonucu gerçekleşmektedir. Çocuklar da oyun içerisinde çatışma çözme durumları ile karşı karşıya kalabilmekte ve bu çatışmayı çözmeye yönelik çözümler üretebilmektedir. Çatışmalara yönelik çözümler üretmesi, zihinsel gelişimin önemli bir parçası olan problem çözme becerisini geliştirmektedir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001).

Çocuk oyunla, günlük yaşamın içinde var olan nesneleri tanıyabilmekte, bu nesnelerin, araçların fonksiyonlarına yönelik fikir sahibi olabilmektedir. Bilgi birikiminin sağlandığı bu olay çocuk için bir öğrenmedir. Oyun, çocuk için zihinsel egzersizdir. Oyun içinde sürekli yeni kavramlar ve nesneler tanıma fırsatı yakalayan çocuk, farkında olmadan karşılaştırmalar, sınıflamalar, sıralamalar yapmaktadır. Ayrıca oyun anında akıl yürütme becerilerini kullanan çocuk zihinsel gelişime destek sağlayabilmektedir (Poyraz, 2003).

Fink (1976) yaptığı çalışmada, bilişsel gelişimin içinde yer alan korunum (sosyal rol, sayı, nicelik korunumu), benmerkezcilik ve sembolik oyun değişkenleri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Deneklerini 3 gruba ayırmıştır. Bu gruplardan birine sembolik oyun eğitimi verirken bir diğer gruba hiçbir eğitim vermemiş ve son gruba da “sözde sembolik oyun eğitimi” vermiştir. Sembolik oyun eğitimi sonunda, sosyal rol korunumu alanında ilerlemeler görülürken zihinsel benmerkezcilikte azalma görülmüştür.

Çocuk, oyun oynarken doğal arzusu olan merakını doyurabilmektedir. Çocukların meraklarına dayalı olarak nesnelerle deneylere girmesi birer oyundur. Çocuk çevresini bu deneyler sayesinde ve sorduğu sorularla tanımaktadır. Sorularla elde ettiği bilgiler ışığında çocuk, zihinsel birtakım beceriler elde edebilmekte ve bu bilgileri çevresindekilere aktarabilmektedir.

Saracho (1996) yaptığı araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışları ile bilişsel üslupları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada 3-5 yaşları arasındaki 1276 çocuk örneklem grubu olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, 3-5 yaş arasında yer alan alana bağımlı ve alandan bağımsız çocukların oyun davranışlarının, fiziksel oyun, küp oyunu, inşa ve oyunu ve dramatik oyun kategorilerinde farklılık gösterdiği saptanmıştır ve alana bağımlı pek çok çocuğun, alandan bağımsız çocuklara göre daha fazla oyun davranışı sergilediği gözlenmiştir

Oyunun çocuğun zihinsel gelişimine etkisi şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2007a):

- Nesneleri tanıyıp, isimlendirmeyi, onların işlevlerini,
- Mantık yürütmeyi, sebep-sonuç ilişkisi kurmayı, seçim yapmayı, dikkatini toplamayı, kendini bir amaca yöneltmeyi,

- Düşünme, algılama, sıralama, sınıflama, analiz yapma, sentez yapma, değerlendirme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerin işleyişinin hızlanmasını,
- Ağırlık, renk, şekil, boyut, hacim, zaman, mekân, soğuk, sıcak gibi birçok kavramların kazanılmasını,
- Oyun yoluyla kazandığı bu deneyim ve bilgiler arasında ilişkiler kurarak, bu bilgileri daha sonra karşılaştığı problemleri çözmede kullanabilme becerisi kazanılmasını sağlamaktadır.

2.10.2. Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi

Sosyal terimi, birbirine tepki veren, böylece birbirinin davranışını etkileyen iki veya daha fazla insan arasındaki ilişkiyi ya da etkileşimi anlattığı ifade edilmektedir (Gander ve Gardiner, 1998). Sosyal gelişim ise, bireyin sosyal uyaranlara yanıt verebilmesini ve toplumla uyumlu bir şekilde yaşayabilmesini temel alan bir süreçtir. Birey yaşamı boyunca sosyal bir yapının içindedir ve toplumla etkileşim halindedir (MEB, 2007b).

Çocuk dünyaya geldiği günden itibaren sosyal yapı içerisinde ve bu sayede sosyal gelişimini sağlamaktadır. Sosyal gelişimde önemli bir yeri olan sosyalleşme, bireyin çevresi ve insanlarla olan davranışlarını kapsayan ve ömür boyu gelişen bir oluşumdur. Oyun çocukların en doğal etkileşime girdiği ortamdır. Çocuklar, henüz konuşmaya başlamadığı dönemlerde bile oyunu ortak dil olarak kullanabilmektedir. Çocuklar, oyun aracılığıyla birtakım kuralları öğrenebilmekte ve toplumda bu kurallara uygun davranışlar sergileyebilmektedir. Ayrıca oyun çocukların akranlarıyla kuracakları ilişkilerin ortamını oluşturmaktadır. Çocuklar kurulan bu ilişkilerle nasıl iletişim kuracağını, kişiler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiğini öğrenebilmektedir. Oyun yoluyla sosyalleşen çocuk, “ben” ve “başkası” bilincini kazanabilmektedir (Yavuzer, 1996).

Çocuklar oyun oynarken, kendini denetleme, işbirliği yapma ve kendine güvenme gibi kişisel ve toplumsal bazı alışkanlıkları kazanabilmektedir. Bunun yanı sıra oyun oynarken çocuk iletişim kurmayı, gözlem yapmayı, başkalarına saygı göstermeyi, kendi haklarını korumayı, başkalarının haklarına saygı duymayı, verilen görevleri

üstlenmeyi, birey olarak kararlar vermeyi ve yardımlaşma duygularını geliştirebilmektedir (Duman, 2010; Aytekin, 2001)

Connolly ve Doyle (1984), çocuk oyunlarından dramatik oyunun ve dramatik olmayan oyunların çocukların toplumun kurallarını anlamasına, uyum göstermesine ve toplumsallaşmasına etkisini incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 35-69 ay arası toplam 91 çocukla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda dramatik oyun, dramatik olmayan oyunlara göre toplum kurallarını öğrenmesine ve gündelik yaşantısına geçirmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularına göre, özellikle arkadaşları ile etkileşim içinde olan çocukların toplumsal rollerini ve kuralları öğrenmesinde oyunun etkili olduğu görülmüştür.

Çocuklar oyun oynamaya başlamadan önce birlikte çeşitli kurallar koymakta ve oyun boyunca bu kurallara uymaktadırlar. Aynı şekilde toplumun da belirlenmiş birtakım kuralları vardır ve toplum tüm bireylerden bu kurallara uymasını beklemektedir. Çocuklar toplumsal hayata kendilerini hazırlarken oyun içerisinde yer alan kurallarla kendilerini toplumun kurallarına hazırlayabilmektedir (Ağyar, 2014). Oyunun çocuğun sosyal gelişimine etkisi şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2007a):

- Çocuk toplumsallaşmayı öğrenir.
- Görgü kurallarını öğrenir.
- Çevresini korumayı öğrenir.
- Başkalarına ve başka farklı özellikleri olan kişilere saygı göstermeyi öğrenir.
- Paylaşmayı, yardımlaşmayı, dayanışmayı, birlikte hareket etmeyi öğrenir.
- Lider olmayı öğrenir.
- Cinsel kimliğinin farkına varır.

2.10.3. Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi

Duygu, belirli nesne, olay ya da kişilerin bireyin iç dünyasında yarattığı değişikliklerin sonucudur. Duygusal gelişim ise, çocukların duygularını tanıma, duygularını fark edebilme, duygularını ifade edebilme gibi eylemleri içeren gelişim alanıdır.

Oyun ve duygusal gelişim arasındaki ilişki özellikle psikanalitik kuramcılar tarafından ele alınmıştır. Psikanalitik kuramcılara göre oyun, çocukların duygularını

en iyi ifade edebildikleri ortamdır (Bozan, 2014). İlk çalışmalar psikanalitik kuramcılardan Sigmund Freud (1920) tarafından yapılmıştır. Freud yaptığı çalışmalar sonucunda, fantezi davranışlar ve oyun arasındaki ilişki görerek çocukların oyunlarında bilinç dışı istek ve zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Çocuklar oyun içinde, kendilerini günlük yaşam içinde rahatsız eden davranışları tekrarlamakta ve oyunlarında bu durumları kullanarak bir sonuca varmaya çalışmaktadırlar. Çocuk için oyun sorunlarından ve yaşadığı duygulardan bir çıkış noktasına varmasıdır (Bee, 1994).

Rayna (2001), çocuklarda birliktelik duygusunun nasıl geliştiğini ve bu duygunun bilişsel boyutunu incelemek için bir çalışma yapmıştır. Çalışmasını Piaget'in teorik çerçevesi içerisinde gözleme dayalı olarak yürütmüştür. Gözlemler Fransa'da gündüz bakım evlerinde, 1-4 yaş arası çocukların etkinlikleri video kayıt altına alınarak yapılmıştır. Kasetlerin incelenmesinin ardından, çocukların karşılıklı etkileşiminin, kavrama yeteneği ve paylaşımcı oyunun gelişmesinde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Sonuçlar aynı zamanda Piaget'in teorik olarak açıkladığı gibi, çocukların bilgi edinme sürecinin konuşma ve kontrol edilme durumunda başladığını, işbirlikçi oyunun bu süreç sonunda oluştuğunu desteklemektedir.

Çocuk oyun yoluyla kendi duygularını anlayabilmekte, bunun yanı sıra başkalarının da duygularını anlayarak onlara saygı duyması gerektiğini görebilmektedir. Oyunun çocuğun duygusal gelişimine etkisi şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2007a):

- Oyun çocuğun ilgisini kamçılar.
- Duygularını denetlemesini sağlar.
- Benmerkezcilikten ayrılmasına yardımcı olur.
- Sorunlarını unutturur ya da çözüm yolu bulur.
- Kendine güveni artar.
- Estetik duygusu gelişir.

2.10.4. Oyunun Fiziksel-Psikomotor Gelişime Etkisi

Büyüme, çocukların boylarının uzamasını, kilolarının artmasını ifade etmektedir. Gelişme ise, büyümekte olan bir organizmanın doku yapılarında ve biyokimyasal bileşiminde meydana gelen değişimlerin sonucu olgunlaşma ve biyolojik

fonksiyonlarının farklılaşma şeklinde tanımlanabilmektedir. Fiziksel gelişim, dış dünya ile hareket ve sözsüz iletişime geçerek çevreyi keşfetmeye ve bireyin kendisini anlatmaya yardım olmaktadır (MEB, 2007c).

Oyun oynarken belli hareketleri tekrarlayan çocuğun kaslarının gelişiminin hızlanması beklenmektedir. İp atlama eylemini sürekli tekrarlayan çocuğun zıplama hareketinde ustalaşması ve bu eylem sırasında çalışan kaslarının gelişmesi beklenmektedir. Çocuk oyun oynarken tüm bedeni hareket halindedir. Çocuk lokomotor ve manipülatif becerilere dönük hareketleri yaparak, kaslarını çalıştırır; bu hareketleri tekrarlayarak ezberleyebilir. Kaslar, sık sık yapılan hareketleri daha kolay yaptıkları için kas gelişimi hızlanmakta ve kaslar güçlenmektedir. Aynı zamanda çocuğun kendi bedeninin etkisini, gücünü, kontrolünü öğrendiği ifade edilmektedir (Duman, 2010).

Koşma, atlama, sıçrama, tırmanma gibi kas becerilerinin kullanıldığı hareketleri içeren oyun oynayan çocukların solunum, dolaşım, sindirim ve boşaltım sistemleri daha düzenli çalışmaktadır. Çocuğun bu sayede vücuduna aldığı oksijen miktarı artmakta buna bağlı olarak da kan dolaşımı ve dokulara besin taşınması hızlanabilmektedir. Oyun yoluyla enerjisini boşaltan çocuğun uykusu düzene girer ve iştahı açılır (MEB, 2007a).

Küçükkaya (1989) 5-6 yaş grubu kız ve erkek çocuklarının fiziksel gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemini ortaya koyma amacıyla 14'ü kız, 27'si erkek toplam 41 çocukla çalışmıştır. Bu çocukların 21'i 5 yaşında, 20'si 6 yaşındadır. Çocuklara kazandırılmak istenen davranışlar oyun yoluyla verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, olumlu ve olumsuz olarak gösterilmiştir. Değerlendirilme sonucunda belirlenen 100 hedef davranışın %85'i, oyun uygulamaları ile çocuklara kazandırılmış ve olumlu olarak sonuçlandırılmıştır. %15'i ise çocuklara kazandırılmayan hedef davranışlar olup, olumsuz olarak sonuçlanmıştır.

Çocuklar oyun yoluyla dikkat, kuvvet, denge, bedensel koordinasyon, esneklik becerileri kazanabilmektedir. Oyun pozitif duygular geliştirmeyi, bağışıklık sistemini güçlendirmeyi, kalp-damar ve hormonal sistemi düzenleyip verimliliği artırmayı,

stres, yorgunluk, depresyonu ve etkilerini azaltmayı, çeviklik, koordinasyon, denge, küçük ve büyük kas becerilerini kazanmayı sağlamaktadır (Goldstein, 2012).

Oyun esnasında çocuklar büyük ve küçük kaslarının çalışmasını sağlayıcı çeşitli tekrar hareketleri yapmaktadırlar. Bu durum çocukların büyük ve küçük kas gelişimlerinin hızlanmasını, el-göz koordinasyonunun gelişmesini sağlayabilmektedir. Oyun sırasında çocuklar kendi bedenlerinin dünya üzerindeki etkisini ve kontrolünü görerek, çocukların kendi beden imajlarına ve yeteneklerine karşı özgüvenlerini artırabilmektedir. Oyunun çocuğun hayatında yenilik ve esneklik yaratarak, motor becerilerinin uyum ve olgunlaşma sürecine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Bruner, 1972).

Çocuk oyun sırasında fiziksel birtakım eylemlerde bulunmakta ve bu eylemler çocuğun vücudunu koordineli kullanmasına olanak sağlamaktadır. Oyun yoluyla çocuğun; gücünü arttırmayı, tepki yeteneğini geliştirmeyi, durgun ve dinamik dikkate sahip olmayı, bedensel esneklik kazanmayı ve hareketlerine uygun hızı ayarlamayı öğrenebildiği belirtilmektedir (Şirin, 2011). Oyunun çocuğun fiziksel-psikomotor gelişimine etkisi şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2007a):

- Kana bol oksijen geçer ve kan akışı yoluyla dokulara daha çok oksijen ve besin taşınır.
- Vücut, oyunda terler. Böylece bedendeki zehirli atıklar dışarı atılır.
- Oyun yoluyla enerjisini boşaltan çocuğun uykusu düzene girer ve iştahı açılır.
- Açık havada oynan oyunlar, güneşten ve temiz havadan yararlanmasını sağlayarak bedensel gelişimini hızlandırır.
- Başlıca psikomotor yetenekler olan güç, hız, dikkat, eş güdüm (koordinasyon) ve esnekliğin gelişmesi için ideal bir ortamdır.
- Çocuğun hareketlerini kontrol altına alma becerisi geliştirir.
- Oyunda hareketlerin ardı ardına sıralanması ve tekrarı, vücut performansını artırır
- Günlük hayatta çocuğun hareketlerine serilik ve çeviklik katar.

- Oyunlarında farklı birçok araç, gereç ve eşyayı kullanarak becerilerini geliştirir ve gücü artar.
- Yoğurma maddeleri ile oynayarak el-göz koordinasyonunu geliştirir.
- Atlama, koşma, yürüme hareketlerini yaparak denge ve hız kazanır, organları arasında uyum gelişir.
- Dikkat süresi uzar.

2.10.5. Oyunun Dil Gelişimine Etkisi

Dil gelişimi, seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması, korunması ve bununla birlikte dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreçtir. İletişimin sembollerle ifade edilen bölümü olan dil, çocuğun hayata gözlerini açmasıyla önce alıcı daha sonra ise ifade edici şekilde gelişmektedir (Ağyar, 2014).

Çocuklar oyun oynarken birbirleri ile iletişim kurabilmekte, birbirlerinin ifade ettiklerini anlayabilmekte ve kendi düşünce ve duygularını karşısındakine aktarabilmektedir. Tüm bu eylemlerin çocuğun dili kullanması ile gerçekleştiği söylenebilir.

Çocuklar oyun oynarken yeni kelimeler öğrenebilmekte, kullandığı kelimelerin farklı anlamları ile karşılaşabilmekte ve dili aktif olarak kullandığı için dinleme, anlama ve konuşma becerilerini geliştirebilmektedir. Sembolik oyunun dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla Lyytinen, Poikkeus ve Laakso (1997), çocukların oyunlarını gözlemlemiştir. Araştırmada 18 aylık 110 çocuk gözlemlenerek sonuçlar elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Reynell Gelişimsel Dil Sklasını hem de CDI kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sembolik oyunun dil gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Lewis, Bouchler, Lupton ve Watson (2000), 1 ve 6 yaşındaki çocukların oyun davranışları ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 1 ve 6 yaşlarında 40 çocuk katılmıştır. Çocukların oyun davranışlarını belirlemek için TOPP ölçeği, kavramsal bilgi edinimini ölçmek için Lowe ve Costello Sembolik Oyun Testi, dil becerilerini tespit etmek için de Preschool Language Scale (PLS)

ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlerin ardından sembolik oyun ve alıcı-ifade edici dil arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu çalışmaya göre, dil gelişimi için kavramsal bilgi yeterli olmayıp, çocuklarda sembolleştirme yeteneğinin olması gerektiği belirlenmiştir.

Oyunun çocuğun dil gelişimine etkisi şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2007a):

- Çocuk oyunlarının büyük kısmı dil gelişimini destekler.
- Özellikle sembolik oyunlar, evcilik oyunları ve diğer dramatik oyunlar düzgün cümleler kurma, sesleri ve tonlamaları doğru kullanma becerisi kazanmalarına yardım eder.
- Oyun yoluyla kelime hazinesi genişler, anlatılanı daha iyi ve çabuk anlar, kendini daha iyi ifade eder.

2.11. Çocuk Oyunlarında Ebeveynlerin Rolü

Ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemi, bu ilişkinin çocuğun gelişimindeki yansımaları daha önceki bölümde ele alınmıştı. Bu ilişkinin niteliği, çocukların tüm gelişimlerini etkileyerek çocukların oyunlarına da yansımaktadır. Aynı zamanda, çocukların oynadıkları oyunların yapısını, içeriğini niteliğini de etkilemektedir

Çocuk doğduğu günden başlayarak ebeveynleri ile arasında bir bağ oluşturmaktadır. Bu bağ genellikle çocuğa bakım veren kişi olan anne ile oluşabilmektedir (Lohaus ve Vierhaus, 2015). Oluşan bu bağ çocuğa bakım veren kişinin baba olmasıyla birlikte baba ile çocuk arasında oluşan bağa dönüşmektedir.

Her çocuk dünyaya geldiği andan itibaren çevresindeki insanlarla gerek gülümseyerek, gerek ağlayarak gerekse göz göze gelerek iletişime geçmektedir. Çocuk özellikle ihtiyaçlarının bakım veren kişi tarafından karşılandığı bebeklik döneminde, yakınlık ve güven duymak istemektedir. Bakım veren kişi çocuğa ve çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarlı olursa (çocuğun ihtiyacını anlayıp gecikmeden bu ihtiyaca verebilirse), çocuk kendini güvende hissedeceği ifade edilmektedir (Ainsworth, Bell ve Stayton, 1974). Çocuk bu güven hissi ile merak ettiği çevresini

keşfedebilmekte ve bakım veren kişiyi tehlikeli gördüğü anlarda güvenli bir sığınak olarak hissedebilmektedir.

Bağlanma sürecinde çocuğun çevresini keşfetmeye dönük davranışlar sergilemesi ve çocuğun daha sağlıklı bir gelişim için oyun oynamasının sağlanması, çocuğun kendini güvende hissetmesi ile oluşabilmektedir. Ebeveynler çocuğu oyuna hazırlarken öncelikle temel güven duygusunu ona sağlamalıdır. Bunun için çocukla birlikte oyun oynamanın öncesinde, çocukla arada oluşacak bağın olumlu olması için özen gösterilmelidir. Çocuğun keşif yapabilmesi ve oyun oynamayı istemesi için öncelikle kendini güvende hissetmesi gerekmektedir (Öngider, 2013).

Oyun, aile içi iletişimi güçlendirici bir araç olarak ebeveynler ile çocukları arasındaki bağı güçlendirebilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının oyunlarını daha iyi anlayabilmeleri için öncelikle çocuğun oyun öncesinde, oyun sırasında ve oyun sonrasında nelere ihtiyaç duyabileceğini tespit etmesi gerekmektedir. Bunun için, Pausewang ve Strack-Rathke'ye göre (2012) şu faktörler gereklidir:

- Çocukların kendilerini bakım veren kişiye karşı güvende hissetmesi gerekmektedir. Korkmuş ya da tedirgin olmuş çocuklar kendilerini oyuna odaklayamazlar. Güvenli bağlanma çocukların keşif davranışlarına odaklanabilmesi ve keşif yapabilmesi için önemlidir.
- Oyuna teşvik edici materyallerle hazırlanmış bir oyun ortamı sağlayarak çocuğu oyun oynamaya yönlendirilmesi gerekmektedir.
- Oyunun çeşitli boyutlarına ulaşabilmek ve daha geniş kapsamda oynayabilmek için uygun ve yeterli zaman gerekmektedir.
- Bazı oyunlar için oyun arkadaşları gerekmektedir. Bu oyun arkadaşları ebeveynlerden biri ya da her ikisi olabilmektedir.
- Çocuk oyun oynadığı sıralarda farklı fikirler üretebilmekte ya da kimi zaman tehlikeli hareketlerde bulunabilmektedir. Bu noktalarda ebeveynler çocuklara destek sağlayabilmelidir.
- Oyun hiçbir beklenti olmadan oynanmaktadır. Bu yüzden oyunun ustası çocuktur ve oyunla ilgili kararları alırken çocuğun söz sahibi olması gerekmektedir.

Ayrıca ebeveynlerin çocukların oyunları ile ilgili çeşitli görevler üstlenmesi gerekmektedir. Bu görevler, oyunu planlamadan, gerekli olan materyali, zamanı, yeri hazırlamaya ayrıca gereken zamanda çocuğa oyun arkadaşı olmaya kadar uzanabilmektedir. Scarlett, Naudeau, Salonijs-Pasternak ve Ponte'ye göre (2005), ebeveynlerin çocuğun oyunu ile ilgili görevleri dörde ayrılmaktadır. Bu görevler:

- Oyunu başlatma,
- Çocuğun özellikle seslendirmelerini taklit ederek teşvik etme,
- Çocuğun oynadığı oyunu uzatma
- Oyun arkadaşı olarak oyuna dahil olma şeklinde sıralanmaktadır.

Ebeveynlere düşen bu görevlerden hangisinin ne zaman uygulanacağını tespiti, ebeveynlerin çocukların oyunlarını iyi gözlemlemesiyle sağlanabilmektedir. Tüm bunların yanı sıra ebeveynler, oyun öncesinde çocuklarla oyunu planlama, oyun sırasında oyuna dahil olarak oyunu destekleme ve oyunu takip etme, oyun sonrasında çocukla beraber oyunu değerlendirme görevlerini yerine getirmelidir (Ecirli, 2014).

2.12. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye'de ve yurtdışında konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.12.1. Türkiye'de Yapılan İlgili Araştırmalar

Küçükkaya (1989), Gazi Üniversitesi uygulama anaokulunda bulunan 5-6 yaş grubunda yer alan kız ve erkek çocukların motor gelişimlerinde oyunun yeri ve önemi hakkında bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma 14 kız ve 27 erkek olmak üzere 41 çocukla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda oyun yolu ile çocuklara kazandırılmak istenen beceri ve davranışların %85'inin gerçekleştirildiği görülmüştür.

Tezel Şahin (1993), 3-6 yaş arası çocuğu olan anne-babaların çocuk, oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, 250 çocuğun her iki ebeveynine anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, anne-babaların oyun ve oyuncağın çocuğun gelişiminde önemli bir faktör olduğunu belirttikleri saptanmıştır.

Benzer bir çalışma Doğanay (1998) tarafından anasınıfına devam eden çocukların ebeveynleri üzerinde yapılmıştır. Ebeveynlerin çocuk, oyun ve oyuncakları ile ilgili bilgilerini belirleme amacıyla, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden toplam 300 çocuğun anne ve babasına anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin çocuk oyunlarını, onların gelişiminin önemli bir parçası olduğu bilgisine sahip oldukları ve ebeveynlerin çocuklarına uygun oyun ortamlarını sağladığı görülmektedir. Ebeveynler çocuklarının arkadaş seçiminde cinsiyet ayrımı yapmazken; oyuncak seçimi konusunda çocukların cinsiyetlerine baktıkları belirlenmiştir. Çocuğun oyununa katılım konusunda annelerin babalara göre daha fazla ilgili olduğu bulunmuştur.

Ahioğlu'nun (1999), sembolik oyunun 4 yaş grubunda yer alan çocukların dil kazanımına etkisini araştırdığı çalışmasında, yaşları 48-54 aylar arasında bulunan 7'si kız, 5'i erkek 12 çocuk yer almıştır. Çocuklardan 6'sı deney, 6'sı kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney gurubu ile yapılan sembolik oyun uygulamaları 25 dakika ve haftada üç kere olmak üzere 2 ay sürdürülmüştür. Uygulamalar sırasında ses kayıtları alınmıştır. Toplanan verilerin analizinden, ortalama söz uzunluğu değişkeninde deney ve kontrol gurubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çelen'in (1999), anne ve babaların çocuğun oyun hakkına ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmasında, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylere ait çocukların devam ettiği varsayılan ilköğretim okullarından üç örnek okul seçilmiş ve bu şekilde ebeveynlere ulaşılmıştır. Ebeveynlerden araştırmacı tarafından geliştirilen "Çocuğun Oyun Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği"ni yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Çalışma sonucunda çocukların oyun haklarına ilişkin anne-baba tutumlarına cinsiyetin etkisinin olmadığı; ancak sosyo-ekonomik düzey ve mezuniyet durumunun etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeye doğru anne ve babalar, oyun hakkı lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Orta sosyo-ekonomik düzey ve alt sosyo-ekonomik düzey arasında çocuk hakkı lehine anlamlılık olduğu görülmüştür.

Erden (2001), anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin çocuk, oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerini incelemiştir.

Araştırma sonucunda, ebeveynlerin oyun ve oyuncak konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Güney (2002), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada bilişsel üslup (alana bağımlı/alandan bağımsız), oyun çeşitleri ve çocukların her oyun çeşidinde gösterdikleri oyun davranışları değişkenleri üzerinde çalışılmıştır. Araştırma 19'u kız, 11'i erkek toplam 30 çocukla yapılmıştır. Her bir çocuk serbest oyun saatinde günde 10 dakika olmak üzere 5 gün boyunca gözlenmiştir. Araştırmada "Oyun Gözlem Formu" ve "Bilişsel Üslup Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, oyun seçiminde bilişsel üslubun belirleyici bir etkisi olmadığını göstermiştir. Ancak çocukların yaş düzeylerinin, oynadıkları oyun türünü etkilediği ve 5-6 yaş çocuklarının daha çok dramatik oyunu tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tezel Şahin (2003), anne ve babaların çocuk oyununa bakış açısını ve ebeveynlerin oyuncaklar hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda 500 ebeveyne anket uygulanmıştır. Anket sonuçları, ebeveynlerin oyunun çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Ebeveynler çocuklarının oyun arkadaşı tercihlerine karışmamakta; anneler babalara göre çocuğun oyun içinde yaptıkları ile daha fazla ilgilenmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin oyuncak alırken çocuklarının cinsiyetine göre karar verdikleri ve çocuklarını buna göre yönlendirdikleri belirlenmiştir.

Gül (2006), anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara yönelik sembolik oyun eğitiminin çocukların genel gelişim durumlarına etkisini incelemek amacıyla, 12 deney ve 12 kontrol olmak üzere 24 çocuğun katıldığı bir araştırmada, deney grubuna 8 hafta süren sembolik oyun eğitimi verilirken; kontrol grubuyla anasının sınıfına olağan müfredatına devam edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara sembolik oyun eğitimi verildiğinde psikomotor gelişim alanında, bilişsel gelişim alanında ve dil gelişiminde eğitim öncesi ve eğitim sonrasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal gelişim alanında ise sembolik oyun eğitimi alan deney grubu puanlarında fark bulunmuş fakat bu durumun anlamlı bir fark yaratmadığı

görülmüştür. Alt sosyo-ekonomik durumdaki çocuklara anasınıfı eğitimi içinde sembolik oyun eğitimi verildiğinde çocuklarda ilerlemeler kaydedildiği görülmüştür.

Özyeşer (2006) tarafından farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 3-6 yaş çocuklarının anne ve babalarının oyun materyalleri hakkındaki görüşlerini ve çocuklarının sahip oldukları oyun ve oyuncak materyallerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bahçede ve sokakta, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların ise, kendi odalarında oynamayı sevdikleri saptanmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki erkek çocukların dışarıda, üst sosyo-ekonomik düzeydeki erkek çocukların ise bilgisayarla oynamayı sevdikleri belirlenmiştir. Ayrıca eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarının, eğitici oyuncaklara ve manipülatif oyuncaklara daha az sahip oldukları belirlenmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin, çocuklarına doğum gününde, özel günlerde ve ekonomik kaygısı olmadığında oyuncak alırken; üst sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin çocuklarına, çocuklarının ihtiyaçları olduğunda oyuncak aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin oyuncak satın alırken oyuncağın ekonomik olmasına dikkat ettikleri, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerin ise çocuklarının gelişim düzeylerine, ilgi ve isteklerine dikkat ettikleri saptanmıştır.

Özdenk (2007), oyunun, çocukların psikomotor becerileri olan büyük ve küçük kas becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında, 6 yaş grubu 46 çocuğu incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Öntest ve sontestte motor performans testi uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklarla 1 saatlik seanslarla toplam 30 seans oyun oynanmıştır. Araştırma sonucunda, oynanan bu oyunların, deney grubunda yer alan çocukların denge, top tutma, top atma, sıçrama, yerden top alma ve koşu becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Erkek çocukların koşu becerileri hariç diğer becerilerinin oyun yoluyla geliştirilebileceği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kız çocuklarının denge ve çabukluk becerileri hariç diğer becerilerinin de oyun yoluyla geliştirilebileceği belirlenmiştir.

İvrendi ve Işıkoğlu (2008), ebeveynlerin çocuk oyunlarına yönelik görüşleri ve demografik özellikleri ile oyuna yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Denizli ilinde bulunan iki bağımsız anaokulunda ve üç anasınıfında

çocuğu olan 331 anne ve baba katılmıştır. Veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, anne ve babaların genel olarak oyun hakkında olumlu görüşe sahip oldukları bulunmuştur. Bununla birlikte, çalışmayan annelerin, çalışan annelere göre çocuklarını oyundan çok akademik etkinliklere yönlendirmek istedikleri, çocuğun yaşı büyüdükçe hem annelerin hem de babaların çocukların oyunla ilgilenmesine soğuk baktıkları tespit edilmiştir.

Kuşçu (2014) tarafından çocukların oyun davranışlarının incelendiği araştırma “Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği” ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda “Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik kanıtları ortaya konularak, çeşitli değişkenler açısından 36-72 aylık çocukların oyun davranışları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında, çocukların oyun davranışlarının cinsiyet değişkeni açısından sadece blok oyun alt boyutunda farklılık gösterdiği; ancak fiziksel oyun, manipülatif oyun, dramatik oyun, oyunda fikirleri ifade etme, oyuna sosyal katılım, oyunda liderlik rolünü üstlenme alt boyutları ve ölçek toplam puan açısından cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılaşma yaratmadığı bulunmuştur. Oyuna sosyal katılım alt boyutu ile oyunda fikirleri ifade etme alt boyutu yaş değişkenine göre incelendiğinde ise anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu; ancak blok oyun, fiziksel oyun, manipülatif oyun, dramatik oyun, oyun oynama sıklığı ve oyunda liderlik rolünü üstlenme alt boyutlarının yaşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Özel ve Zelyurt’un (2016) 5-7 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlere verilen anne baba eğitimlerinin aile-çocuk ilişkisine etkisini incelediği araştırmada, anne baba eğitim programlarında anne babalara çocukların gelişimsel özellikleri, çocukla verimli zaman geçirme ve oyun, çocukla iletişim, akran ilişkileri, çocukta problem davranışlar ve başa çıkma yolları, anne-baba tutumları, çocuklara davranış kazandırma ve çocuklarda alışkanlık eğitimi konularında sunumlar yapılmıştır. Anne ve babalar eğitim programları öncesinde ve sonrasında “Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği”ni doldurmuştur. Anne babalardan toplanan bu verilerden elde edilen sonuçlara göre, anne-baba eğitimlerinin ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimlerini güçlendirdiği, çocuklarını daha iyi anlayarak davranışlarının nedenlerine göre tutum sergilemelerine yardımcı olduğu, anne-baba-çocuk diyalogunu daha sağlıklı bir hale getirdiği görülmüştür.

2.12.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Rubin, Maioni ve Hornung'un (1976) orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen okul öncesi dönem çocukların oyun davranışlarını karşılaştırdıkları araştırma sonucunda, orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların anlamlı derecede daha az paralel ve işlevsel oyun oynadıkları, istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla ilişkili, işbirlikçi ve yapı-inşa oyunu oynadıkları saptanmıştır.

Connolly ve Doyle (1984), çocuk oyunlarından dramatik oyunun ve dramatik olmayan oyunların, çocukların toplum kurallarını anlamasına, uyum göstermesine ve toplumsallaşmasına etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 3-6 yaş arasında toplam 91 çocuk katılmıştır. Dramatik oyunun, dramatik olmayan oyunlara göre çocuğun toplum kurallarını öğrenmesine ve çocuğun bunu gündelik yaşantısına geçirmesinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Arkadaşları ile etkileşim içinde olan çocuklar toplum rollerini ve kuralları daha iyi öğrenmektedirler.

Bornstein, Haynes, O'Reilly ve Painter (1996), 80'i erkek ve 65'i kız olan 20 aylık toplam 141 çocuğun yalnız oyun, çocuk tarafından başlatılan işbirlikçi oyun-anne tarafından başlatılan işbirlikçi oyun davranışları ile sembolik oyun davranışları arasındaki ilişkiyi, çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, çocukların dil becerileri ile annelerin sembolik oyun davranışlarının, çocukların işbirlikçi oyun davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çocuk tarafından başlatılan oyunlarda, yalnız oyunlara karşılık, çocukların daha sık sembolik oyun oynadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, kızların erkeklere oranla daha çok sembolik oyun oynadığı görülmüştür. Annelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, kişilik özellikleri, annelik tutumları ve çocuk gelişimi hakkındaki bilgileri ile çocukların sembolik oyun davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte özellikle çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olmanın ve anneliğe yönelik tutumların, çocukların sembolik oyun davranışlarını dolaylı olarak etkileyebileceği görüşüne yer verilmiştir.

Damast, Tamis-LeMonda ve Bomstein (1996), annelerin çocuklarıyla oyun oynama çeşitlerini ve çocuk oyunlarını karşılaştırdıkları araştırmada, 50 anne ile onların 21 aylık çocuklarının oyun oynama davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, annelerin çocuklarıyla oyun oynama davranışlarının ya aynı seviyede ya da daha

yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Çocukları oyunla ilgilenmezken annelerin keşfedici oyunu oynamaya yönelik eğilim gösterdiği; çocukların keşfedici oyun oynamaları sırasında annelerin onları sembolik olmayan oyun oynamaya yönelik yönlendirdiği görülmüştür. Çocuklar sembolik oyuna yönlendiklerinde annelerin de sembolik oyun oynamaya yöneldikleri görülmüştür. Yine aynı araştırmada, annelerin erken dönemdeki oyun gelişimi hakkındaki bilgileri ile çocuklarının oyunlarına katılımı incelendiğinde, annelerin çocukluktaki oyun gelişimi hakkındaki bilgilerinin artmasıyla çocukların oyunlarına karşılık vermesi ve oyundaki iletişimi uygun şekilde sağlamaya yönelik girişimlerinin olumlu yönde arttığı görülmüştür.

Casby (1997), çocukların oyun gelişim aşamaları ile buna paralel olarak dil gelişimlerini incelemiştir. Araştırmaya 3-5 yaş grubundan sağlıklı gelişim gösteren çocuklar ile zihinsel gelişimi yavaş olan 40 çocuk katılmıştır. Çocukların dil gelişimini belirlemek amacıyla sembolik oyunları ile ortalama sözcük uzunlukları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışma sonunda özellikle tek kelimelik ifadelerden daha karmaşık dil bilgisi kullanımına geçişte sembolik oyunun olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur.

Tamis-LeMonda, Bornstein, Kahana-Kalman, Baumwell ve Cyphers (1998), çocukların dil gelişiminde etkili faktörleri boylamsal olarak incelemiştir. Çalışmaya 2 yaşında 40 çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Gözlemler video kayıtları ile alınıp, etkinlik kaydı analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda çocukların 2 yaşına geldiklerinde sembolik oyun davranışlarının arttığı ve bunun kelime üretimlerine olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Saracho (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, bilişsel üslup ve oyun davranışı arasındaki ilişki ile ilgili ne anlatmak istendiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu belirleme işlemi için faktör analizi tekniği ile tüm değişkenler ayrı ayrı ele alınmıştır. Çalışmaya 3-5 yaş arasında toplam 2400 çocuk katılmıştır. Her bir gruptaki çocukların oyun davranışları toplumsal oyun faaliyetleri ve toplumsal olmayan oyun faaliyetleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırma sonunda araştırmaya katılan çocukların oyun davranışlarının bilişsel üsluplarına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların toplumsal oyunları tercih ettikleri

bulunurken; alandan bağımsız çocukların ise tek başına oyunları tercih ettikleri bulunmuştur.

Saracho (1999) başka bir araştırmasında, çocukların sosyal oyun davranışları ile bilişsel üslupları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya üç, dört ve beş yaş grubunun her birinden 400 kız 400 erkek olmak üzere toplam 2400 çocuk alınmıştır. Çocukların oyun davranışları fiziksel, blok, yönlendirici ve dramatik oyun olmak üzere 4 boyutta değerlendirilmiştir. Çocukların bilişsel oyun tarzları ise “*Goodenough Harris Çizim Testi*” ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda alana bağımlı bilişsel tarzı olan çocukların oyunlarında daha fazla sosyal davranış sergiledikleri bulunmuştur. Alandan bağımsız bilişsel üslubu olan çocuklar ise daha çok blok oyunlarını ve yönlendirici oyunları tercih etmişlerdir. Bu araştırma çocukların bilişsel üslupları ile oyunları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Sigafoos, Roberts-Pennell ve Graves (1999), gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarını boylamsal olarak incelemiştir. Araştırmaya 10 erkek, 3 kız olmak üzere 13 çocuk alınmıştır. Araştırmaya katılan çocukların yaşları 3-5 arasında değişmektedir. Çocukların oyun davranışları üç yıl boyunca video ile kayıt altına alınarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların oyun davranışları keşfedici, işlevsel, yapı-inşa, sembolik oyun olarak belirlenmiştir. Çocuklar en fazla işlevsel oyun (%57) oynamış ve bunu sırayla keşfedici oyun (%28), sembolik oyun (%10) ve yapı-inşa oyunu (%5) izlemiştir. Ayrıca çalışmada, bu oyunlar ile çocukların uyum davranışları arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Striano, Tomasello ve Rochat (2001) çalışmalarında, 24-36 aylık çocukların yetişkinine bakması ile çocukların sembolik oyun performansları, araç kullanımını gerektiren eylemleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sembolik eylemler sırasında yetişkinine daha fazla ve yoğun baktıkları görülmüştür. Bu durum çocukların bildikleri oyunları oynarken, aslında yetişkinini taklit ettikleri için oyun sırasında fazla sürpriz yaşanmadığı, ancak sembolik oyun oynarken, özellikle de çok bildik nesnelerle bildik eylemler yapılmadığında, çocuklar için de sürpriz niteliği taşıdığı çocukların heyecanlandığı ve bu nedenlerden dolayı yetişkinlere daha çok baktıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Fabes, Martin ve Hanish (2003) yapmış oldukları araştırmada, çocuk oyunlarının, çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine göre nasıl değiştiğini incelemişlerdir. 12 anaokulunda, ortalama yaşları 52 aylık olan 203 çocuk (97 erkek 106 kız) 3 yıl boyunca serbest oyunları sırasında gözlenmiştir. Araştırmaya her yıl daha önce katılmayan çocuklar hedef çocuklar olarak alınmıştır. Gözlemler anaokullarının açık olduğu yedi ay boyunca hafta içi her gün yemek ve uyku saatleri dışında yapılmıştır. Yapılan gözlemler sonucu elde edilen verilerde, erkek çocukların hemcinsleriyle oyunlarının, kızların oyunlarından daha hareketli ve sıradan olduğu görülmüştür. Çocuklar karşı cinsle nadiren oynamakla beraber, karma grupla etkileşimleri dörtte bir oranında olmuştur. Bulgular aynı yaş ve özellikteki çocukların oyun deneyimlerinin çocuğun cinsiyetine ve oyun arkadaşının cinsiyetine bağlı olarak değiştiğini doğrulamıştır.

Andresen (2005), Vygotsky'nin gelişim teorisinde yer alan yakınsak gelişim alanı çerçevesinde çocukların dil gelişimini incelemiştir. Bu amaçla çocukların oyun içinde girdiği rolleri ve -miş gibi yapılan oyunları gözlemlemiştir. Çalışmaya 5 yaş grubundan 20 çocuk katılmıştır. Oyun sırasında çocukların dil kullanımları kayda alınmıştır. Çalışma sonunda çocukların -miş gibi yapılan oyunlarda, taklidi yaratabilmek için dili kullandıklarını belirlenmiştir. Ayrıca dil kullanımının, çocukların oyunu yönlendirebilmeleri, anlamları transfer edebilmeleri ve gerçek ile fanteziyi ayırt edebilmeleri açısından, en önemli araç olduğu bulunmuştur.

Gleason (2005), ebeveynlerin inanç ve tutumları ile çocuklarının sembolik oyun oynama davranışları hakkındaki düşüncelerini, çeşitli değişkenler (çocukların cinsiyetleri ve hayali oyun arkadaşları olup-olmadığı) açısından incelemiştir. Yapılan araştırmada çocukları 36-69 aylık olan 73'ü anne, 40'ı baba toplam 113 ebeveyn yer almıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin görüşleri, hayali arkadaşları olsa da olmasa da çocuklarının oyunlarının birbirine benzer olduğu yönündedir. Yine araştırma sonucunda ebeveynlerin kız çocuklarının sembolik oyun oynama davranışlarını erkek çocuklarına oranla daha fazla desteklediği bulunmuştur.

Ramani (2005), anaokulu çocuklarının birlikte oyunu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 4-5 yaş grubundan 40 kız, 36 erkek olmak üzere toplam 76 çocuk katılmıştır. Çalışma sırasında çocuklara oyun içerisinde

problem durumları oluşturularak video ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonuçları anaokulu sürecinin problem çözme becerilerinin gelişimi için önemli bir dönem olduğunu göstermiştir. Çocuk oyunları çocukların problem çözme ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmektedir.

Clearfield ve Nelson'un (2006) yaptığı bir araştırmayla altı, dokuz, on dört aylık bebeklerin annelerinin konuşma biçimleriyle onların oyun davranışları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamına giren anneler oyunların başında çocuklarıyla 10 dakika boyunca nötr oyuncaklarla oynamalarına rağmen, oyunun daha ilerisinde annelerin dil aracılığıyla çocuklarıyla iletişim kurarak çocuklarının cinsiyet gelişimine yardımcı olan mesajlar vermeye çalıştıkları ve bu oyuncaklara çocuklarını yönettikleri görülmüştür.

Stanley ve Konstantareas (2006), sembolik oyun ile gelişim alanları ile sözel olmayan bilişsel yeterlilik, alıcı dil, verici dil ve sosyal gelişim arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya 2-17 yaş arası, 86 erkek ve 15 kız olmak üzere 101 otistik çocuk alınmıştır. Çalışmada sembolik oyun davranışlarını değerlendirmek için "*Lowe ve Costello Sembolik Oyun Testi*", sözel olmayan bilişsel yetenekleri değerlendirmek için "*Leither Uluslararası Performans Ölçeği*", dil becerileri için "*Peabody Resimli Sözcük Testi*" ve "*Reynell Gelişimsel Dil Testi*" ve sosyal gelişimlerini görmek için "*Gelişim Profili II Testi*" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, otistik çocukların sembolik oyun davranışları ile sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri arasında çok güçlü bir bağ olduğu bulunmuştur. Bununla beraber sosyal gelişim ile iletişim becerilerinin birbiri ile bağlantılı olduğu ve sembolik oyunun iletişim becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın yöntemine, araştırma evrenine ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma betimsel araştırma çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da ikiden fazla sayıda değişken arasında birlikte değişimin var olmasını ve/veya birlikte değişim varsa bu değişimin derecesini belirlemeye yönelik olarak kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2014).

İlişkisel tarama modeli araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişki çözümlemeleri, korelasyon ilişkisi ve karşılaştırma yolu ile elde edilmektedir. Korelasyon türü çözümlemede, değişkenlerin birlikte değişimi ve bu değişimin nasıl gerçekleştiği konularına açıklık getirilmektedir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken vardır ve bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak diğer (bağımlı) değişkene göre aralarında farklılaşma olup olmadığına bakılmaktadır (Karasar, 2014).

Bu çalışmada yapılan araştırmanın problem durumuna yönelik sorulara cevap aramak için, nicel araştırma desenine uygun şekilde ebeveynlere ve çocuklara uygulanan standardize edilmiş ölçekler aracılığıyla bilgi toplanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Antalya ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan çocukların ve ebeveynlerin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından Antalya ili merkez ilçelerine bağlı anaokullarından evreni temsil eden örnekleme belirlemek için tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi

kullanılmıştır. Tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi, araştırmanın amacı doğrultusunda ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak sağlamak amacıyla tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmanın evreninden seçilen örneklem Antalya iline bağlı merkez ilçeler şeklinde tabakalandırılmıştır. Buna göre her merkez ilçeden birer tane bağımsız anaokulu rastgele seçilmiştir. Rastgele seçilen bu anaokullarından da rastgele çocuk grupları seçilerek araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmanın örnekleme, 49-60 aylık; (67 çocuk), 61-72 aylık; (97 çocuk,) 73-85 aylık; (38 çocuk) olmak üzere, toplam 202 (94 kız ve 108 erkek) çocuk ve araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinden (155 anne ve 47 baba) oluşmaktadır.

Her bir tabakadan (Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Aksu ve Döşemealtı merkez ilçelerinden) amaçsal örneklem alınarak veriler toplanmıştır. Seçilen bu örneklemin merkez ilçelere göre sayı dağılımı Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	%	N
Muratpaşa	%26,2	53
Kepez	%24,3	49
Konyaaltı	%22,3	45
Aksu	%12,4	25
Döşemealtı	%14,8	30

Tablo 6 ‘da yer alan araştırma örnekleminin ilçelere göre dağılımına bakıldığında, araştırma örnekleminin %26,2’sinin Muratpaşa, %24,3’ünün Kepez, %22,3’ünün Konyaaltı, %12,4’ünün Aksu ve %14,8’inin ise Döşemealtı ilçesinden olduğu görülmektedir. Örnekleme yer alan çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çocuklara İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Yaş	%	N
49-60 Ay	%33,17	67
61-72 Ay	%48,02	97
73-75 Ay	%18,81	38
Cinsiyet	%	N
Kız	%46,53	94
Erkek	%53,47	108

Tablo 7’de görüldüğü gibi, örnekleme yer alan çocukların %33,17’si 49-60 aylık (67 çocuk), %48,02’si 61-72 aylık (97 çocuk), %18,81’i 73-75 aylık (38 çocuk) olmak üzere 94 kız ve 108 erkektir. Örnekleme yer alan çocukların annelerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Çocukların Annelerine İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Yaş	%	N
25-35 yaş	%65,3	132
36-45 yaş	%34,7	70
Eğitim Durumu	%	N
İlkokul mezunu	%12,4	25
Ortaokul mezunu	%15,3	31
Lise mezunu	%34,2	69
Ön lisans ve lisans	%35,6	72
Lisansüstü eğitim mezunu	%2,5	5

Çalışma Durumu	%	N
Çalışan anne	%38,6	78
Çalışmayan anne	%61,4	124

Tablo 8'e bakıldığında, örnekleme de yer alan çocukların annelerinin %65,3'ünün 25-35 yaş aralığında, %34,7'sinin ise 36-45 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Annelerin eğitim durumlarına bakıldığında, %12,4'ünün ilkökul mezunu, %15,3'ünün ortaokul mezunu, %34,2'sinin lise mezunu ve %35,6'sının ön lisans ve lisans mezunu, %2,5'inin ise lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca annelerin çalışma durumlarına bakıldığında, %38,6'sının çalıştığı, %61,4'ünün ise çalışmadığı görülmektedir. Çalışmada yer alan çocukların babalarına ilişkin demografik özellikler ise Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Çocukların Babalarına İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

Yaş	%	N
25-35 yaş	%40,6	82
36-45 yaş	%51,0	103
46 yaş ve üstü	%8,4	17

Eğitim Durumu	%	N
İlkokul mezunu	%14,4	29
Ortaokul mezunu	%10,4	21
Lise mezunu	%32,2	65
Ön lisans ve lisans mezunu	%36,1	73
Lisansüstü eğitim mezunu	%6,9	14

Çalışma Durumu	%	N
Çalışan baba	%97,0	196
Çalışmayan baba	%3,0	6

Tablo 9’da görüldüğü gibi, araştırma örnekleminde yer alan çocukların babaların %40,6’sının 25-35 yaş aralığında, %51’inin 36-45 yaş aralığında ve %8,4’ünün 46 yaş ve üstünde yer aldığı görülmektedir. Babaların eğitim durumlarına bakıldığında, %14,4’ünün ilkokul mezunu, %10,4’ünün ortaokul mezunu, %32,2’sinin lise mezunu, %36,1’inin ön lisans ve lisans, %6,9’unun lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca babaların çalışma durumlarına bakıldığında, %97’sinin çalıştığı, %3’ünün ise çalışmadığı görülmektedir. Çalışmada yer alan çocukların ebeveynlerinin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına ait bilgiler ise Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Ebeveynlerin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Algıları

Sosyo-Ekonomik Duruma İlişkin Algi	%	N
Alt sosyo-ekonomik algı	%13,9	28
Orta sosyo-ekonomik algı	%86,1	174

Tablo 10’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algıları incelendiğinde; ebeveynlerin %13,9’unun kendilerini alt sosyo-ekonomik durumda algıladıkları, %86,1’inin ise kendilerini orta sosyo-ekonomik durumda algıladıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya başlamadan önce ebeveynleri bilgilendirmek ve ebeveynlerden izin almak için “Onam Formu” (Ek 1) hazırlanmıştır. Formda araştırmanın amacına, araştırmada uygulanacak işlemlere, araştırmacının iletişim bilgilerine yer verilmiştir. Ayrıca formun en alt kısmına ebeveynler tarafından doldurulması gereken araştırma izin yazısı eklenmiştir. Ayrıca ebeveynlere, istedikleri takdirde araştırma

sonuçlarının kendileri ile paylaşılacağı bilgisi verilmiştir. Ebeveynler araştırma izin yazısı kısmını, ad, soyad ve tarih bilgilerini doldurup imzalayarak çocuklarının ve kendilerinin araştırmaya katılabileceğini onaylamıştır.

Çalışmanın verilerini toplarken araştırma problemine uygun olarak seçilmiş üç farklı araç kullanılmıştır. Bu araçlar:

- Aile Demografik Bilgi Formu
- Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği
- Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği

Araştırmada kullanılan ölçekler için, çalışmaya başlamadan önce, ölçeğin uyarlama çalışmasını yapan araştırmacılardan izin alınmıştır (Ek 2 ve Ek 3)

3.3.1. Aile Demografik Bilgi Formu

Araştırmanın temel değişkenleri olan çocuk anne baba ilişkisini ve çocuk oyun davranışını etkilemesi beklenen değişkenlere ait bilgilerin toplanması için ebeveynlerin cevaplandırmasına yönelik “Aile Demografik Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu form, ebeveynlerin yaşlarına, ebeveynlerin eğitim durumlarına, anne ve babaların ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algısına ve ebeveynlerin çalışma durumlarına yönelik sorular içermektedir. Ebeveynler tarafından doldurulan bu form öğretmenler aracılığıyla araştırmacıya ulaştırılmıştır.

3.3.2. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği

Araştırmada kullanılan bu ölçek Robert C. Pianta tarafından 1992 yılında ebeveyn-çocuk ilişkisini anlamak amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri, anne-çocuk etkileşimine ilişkin literatürden, bağlanma kuramından ve “Bağlanma Q-Set Ölçeği”nden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Ölçeğin orijinal formu üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; “çatışma”, “bağlanma” ve “olumlu ilişki” şeklindedir. Ölçekte toplam 30 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 14’ü “çatışma” alt boyutuna, 6’sı bağlanma alt boyutuna ve 10’u olumlu ilişki boyutu alt boyutuna aittir. “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği” 5’li Likert tipi bir ölçek olup; “(1) Kesinlikle uygun değil”, “(2) Pek uygun değil”, “(3) Kararsızım”, “(4) Oldukça uygun”, “(5) Kesinlikle çok uygun” şeklindeki ifadelerle

yanıtlanmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler olumlu ve olumsuz ifadeler içermektedir ve olumsuz ifadeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır.

Ölçeğin normları 4,5-5,5 yaş aralığında çocukları olan 714 anne babadan elde edilmiştir. Sonuçlara göre her bir alt boyut için Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; “çatışma” .83, “olumlu ilişki” .72 ve “bağlanma” .50’dir. Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development) kapsamında yapılan çalışmada bu ölçek kullanılmıştır. Çalışmada farklı eyaletlerde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 1364 çocuğun ebeveynine ölçek uygulanmış ve 1 yıl sonra ölçek tekrar uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli olduğuna karar verilmiştir (Pianta, 1992).

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Akgün ve Yeşilbayrak (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) Çatışma boyutu alt ölçeği için .85; Olumlu boyut alt ölçeği için .73 ve toplam için .73 olarak bulunmuştur. Spearman Brown düzeltmesinden sonra testin iki yarısı arası korelasyonu ise aynı sırayla .84, .73 ve .72’dir. Bulunan değerler ölçeğin güvenirliği için yeterli düzeyde görülmektedir. Ölçeğin kapsam geçerliği çalışmaları on uzmanın görüşlerine başvurularak pilot uygulama çalışmalarıyla sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakılmıştır. KMO değerinin .79 şeklinde bulunduğu ifade edilmektedir. 4-6 yaş arasındaki 234 çocukla yürütülen çalışma sonucunda, ölçeğin 2 alt boyutla Türk kültüründe işlevsel olduğu görülmüştür. Bu alt boyutlar; “çatışma” ve “olumlu ilişki” şeklindedir. Ölçekten, ölçeğin orijinal formunda yer alan “bağlanma” boyutuna ait 6 madde atılmıştır. Buna göre uyarlanan ölçek, “çatışma” alt boyutuna ait 14 madde ve “olumlu ilişki” alt boyutuna ait 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından olan “çatışma” alt boyutunun altındaki 14 madde olumsuz ifadeler içermekte ve ölçek puanlanırken ters madde olarak puanlanmaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Akgün ve Yeşilbayrak, 2010).

Bu araştırma kapsamında “Çocuk-Anababa Ölçeği”ne ait Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin çatışma alt boyutuna ait Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.79, olumlu ilişki alt

boyutuna ait Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.63 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği

“Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği”, 1998 yılında çocukların oyunları sırasında gösterdikleri bireysel davranışlarını öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla Robert J. Coplan ve Kenneth H. Rubin tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. 18 maddenin yer aldığı ölçekte 5 alt ölçek bulunmaktadır. Bu alt ölçekler; “sessiz oyun”, “yalnız-pasif oyun”, “yalnız-aktif oyun”, “sosyal oyun”, “itiş-kakış oyun” şeklindedir. Maddelerin her biri sıklık ifadeleriyle (“hiç”, “seyrek”, “bazen”, “sık sık”, “her zaman”) değerlendirilmektedir. Her madde için alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 5’dir. Alt ölçeklerden alınan toplam puan, çocuğun o davranış oyun boyunca ne kadar sıklıkta gösterdiğini ifade etmektedir. Her alt boyut için toplam puan alınarak değerlendirme işlemi yapılmaktadır. Ölçeğin geçerliği diskriminant geçerliliği ile test edilmiştir. Diskriminant geçerliği, aynı yapıyı ölçen ölçeğin boyutları arasındaki ilişkileri incelemektedir (Crocker ve Algina, 2008). Alt ölçeklerin Cronbach Alpha katsayıları şu şekildedir: Sessiz davranış alt ölçeği .85, yalnız-pasif davranış alt ölçeği .79, yalnız-aktif davranış ölçeği .76, sosyal oyun alt ölçeği .96 ve itiş-kakış oyun alt ölçeği .92’dir (Coplan ve Rubin, 1998).

“Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği”nin Türk kültürüne uyarlama çalışması Ogelman (2012) tarafından yapılmıştır. İlköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarına devam eden çocuklarla yürütülen çalışmanın bulguları, “Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği’nin” Türkçe formunun 5-6 yaş çocuklarının oyun davranışlarını ortaya koyabilecek, güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Yapı geçerliğinde, tüm ölçek ile alt ölçekler arasındaki korelasyonlar ve alt ölçeklerin kendi aralarındaki korelasyonlar belirlenmiştir. “Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği”nin tümü ile alt ölçeklerinin puanları arasındaki ilişkilere yönelik olarak hesaplanan korelasyon katsayıları incelendiğinde, tüm analizlerde istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle korelasyon katsayıları arasındaki ilişkilerin de .001 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayıları .23 ile .72 arasında değişiklik göstermektedir. İç güvenilirlik analizleri

sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının .86 olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçeğin tamamının iç güvenirlik katsayısının yeterli düzeyde olduğu; ayrıca alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alpha değerlerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Ogelman, 2012). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması sonucunda, ölçek 5 alt ölçek ve 18 madde şeklinde alana kazandırılmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek sonucu değerlendirilirken çocukların ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlara bakılmaktadır.

Bu araştırma kapsamında “Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği”ne ait Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .65 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi için araştırmacı tarafından Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra; araştırma ile ilgili veri toplama işlemleri Mart 2016-Nisan 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir (Ek 5). Araştırmanın gönüllülük esasına dayanması sebebiyle öncelikle ebeveynlere “Onam Formu” ve “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği” gönderilmiştir. “Onam Formu”nda ebeveynlere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca bu formda yer alan izin kısmıyla ebeveynlerden, çocuklarının çalışmaya katılmasına izin vermeleri beklenmiştir. Ebeveynlerden gelen izinler doğrultusunda çocuklar çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmacı verileri toplamadan önce her bir sınıfta bulunarak, sınıf ortamını ve çocukları gözlemlemiştir. Daha sonra çalışmaya dahil edilen çocuklar araştırmacı tarafından serbest oyun zamanında gözlemlenmiştir. Gözlem her bir çocuk için bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı her bir çocuğu 20-25 dakika süre ile gözlemleyerek notlar almıştır. Araştırmacı yaptığı gözlemleri ve aldığı notları, gözlem yapılan grubun öğretmenleri ile birlikte tartışarak “Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği”ni doldurmuştur. Çalışmanın verileri, Antalya il merkezine bağlı Muratpaşa, Kepez, Konyaaltı, Aksu ve Döşemealtı ilçelerinde yer alan Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı altı farklı bağımsız anaokulunda toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan verilerin işlenmesi ve yorumlanmasında istatistik paket programı kullanılmıştır.

Verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık-basıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, manidarlık değerleri için 0.05, çarpıklık-basıklık katsayıları için ± 1 aralığı kesme noktası olarak kabul edilmiştir. Normal dağılım gösteren veriler parametrik yöntemlerle (bağımsız gruplar için t-testi, tek faktörlü ANOVA), göstermeyen veriler parametrik olmayan (Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis) yöntemlerle analiz edilmiştir.

Araştırma verileri, çocukların oyun davranışı ile ebeveyn-çocuk ilişkisi arasındaki bağlantı incelenirken, örnekleme yer alan tüm ebeveynler (N=202) dahil edilerek analiz edilmiştir. Ancak anne-çocuk ilişki ve baba-çocuk ilişkisi çeşitli değişkenler açısından incelenirken örnekleme yer alan ebeveynler, ölçeği dolduran ebeveyne göre ayrılmıştır. Bu bilgi ebeveynler tarafından ölçekte belirtilmiştir ve analizler anne (N=155) ve baba (N=47) için ayrı ayrı yapılmıştır. Annelere ait eğitim durumu bilgileri alınırken, annelere lisansüstü eğitim mezunu durumu ayrı sorulmuştur. Ancak lisansüstü eğitim mezunu annelerinin sayısının az olması (N=5) sebebiyle; bu anneler, ön lisans ve lisans mezunu anneler ile birleştirilmiş ve analizler bu şekilde yürütülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizleri ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır. “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği”ni bazı çocukların anneleri (N=155), bazı çocukların ise babaları (N=47) doldurmuştur. Buna göre, çalışmaya katılan çocukların cinsiyet, yaş, anne-baba yaş, anne-baba eğitim durumu, anne-baba çalışma durumu, anne ve babaların ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre belirlenmiş betimsel istatistikleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Çocuk-Anababa İlişki Ölçeğini Dolduran Ebeveylere Göre Betimleyici İstatistik Sonuçlar

Değişken	Grup	%	N
Ölçeği Dolduran Ebeveyn	Anne	%76,7	155
	Baba	%23,3	47
Annenin Yaşı	25-35 Yaş	%69,0	107
	36-45 Yaş	%31,0	48
Babanın Yaşı	25-35 Yaş	%48,9	23
	36-45 Yaş	%51,1	24
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	%10,3	16
	Ortaokul Mezunu	%14,2	22
	Lise Mezunu	%36,8	57
	Ön Lisans, Lisans ve Lisansüstü Eğitim Mezunu	%38,7	60

Babanın Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	%17,0	8
	Ortaokul Mezunu	%8,5	4
	Lise Mezunu	%34,0	16
	Ön Lisans ve Lisans Mezunu	%31,9	15
	Lisansüstü Eğitim Mezunu	%8,5	4
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	%38,7	60
	Çalışmıyor	%61,3	95
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	%95,7	45
	Çalışmıyor	%4,3	2
Annelerin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Algısı	Alt Sosyo-Ekonomik Algı	%13,5	21
	Orta Sosyo-Ekonomik Algı	%86,5	134
Babaların Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Algısı	Alt Sosyo-Ekonomik Algı	%14,9	7
	Orta Sosyo-Ekonomik Algı	%85,1	40

Tablo 11’de görüldüğü gibi, “Çocuk Anababa İlişki Ölçeği”ni dolduran ebeveynlerin %76,7’si anne, %23,3 ise babadır. Ebeveynlerin yaşlarına bakıldığında; annelerin %69’unun 25-35 yaş aralığında, %31’inin 36-45 yaş aralığında olduğu; babaların ise %48,9’u 25-35 yaş aralığında, %51,1’i 36-45 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumları incelendiğinde; annelerin %10,3’ünün ilkokul mezunu, %14,2’sinin ortaokul mezunu, %36,8’inin lise mezunu, %38,7’sinin ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olduğu; babaların ise %17’sinin ilkokul mezunu, %8,5’inin ortaokul mezunu, %34’ünün lise mezunu, %31,9’unun ön lisans, lisans mezunu ve %8,5’inin lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin çalışma durumlarına bakıldığında; annelerin %38,7'sinin çalıştığı ve %61,3'ünün çalışmadığı; babaların ise %95,7'sinin çalıştığı ve %4,3'ünün çalışmadığı görülmektedir. Ebeveynlerin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algıları incelendiğinde; annelerin %13,5'inin alt sosyo-ekonomik algıya, %86,5'inin orta sosyo-ekonomik algıya sahip olduğu; babaların ise %14,9'unun alt sosyo-ekonomik algıya, %85,1'inin orta sosyo-ekonomik algıya sahip olduğu görülmektedir.

4.1. Annelerin Anaokuluna Devam Eden Çocuklarıyla Olan İlişkilerine Ait Bulgular

Bu bölümde annelerin (N=155) anaokuluna devam eden çocuklarıyla olan ilişkileri, anne yaşına, anne eğitim durumuna, anne çalışma durumuna, annelerin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına, çocukların yaşına ve çocukların cinsiyetine göre ele alınarak incelenmiş, ilgili bulgular Tablo 12-13-14-15-16-17'de verilmiştir.

4.1.1. Anne Yaşına Ait Bulgular

Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne yaşına göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Anne-Çocuk İlişkisinin Anne Yaşına Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne-Çocuk İlişkisi	25-35 Yaş	107	48.23	10.91	153	1.738	0.084
	36-45 Yaş	48	44.93	10.91			

*p<0.05

Tablo 12'de yer alan sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne yaşına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(153)} = 1.738, p=0.084$).

4.1.2. Anne Eğitim Durumuna Ait Bulgular

Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne eğitim durumuna göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Anne-Çocuk İlişkisinin Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1386.067	3	462.022	4.055	0.008
Gruplariçi	17203.907	151	113.933		
Toplam	18589.974	154			

*p<0.05

Tablo 13'de yer alan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne eğitim durumuna göre manidar biçimde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3,151)}=4.055$, $p=0.008$). Farkın kaynağını tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tukey testi yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre, ortaokul mezunu annelerin çocuklarıyla olan ilişki puanlarının ($\bar{X}=52.45$) ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu annelerin çocuklarıyla olan ilişki puanlarından ($\bar{X}=44.31$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.1.3. Anne Çalışma Durumuna Ait Bulgular

Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne çalışma durumuna göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14. Anne-Çocuk İlişkisinin Anne Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne-Çocuk İlişkisi	Çalışıyor	60	46.01	9.69	153	-1.078	.283
	Çalışmıyor	95	47.96	11.71			

*p<0.05

Tablo 14'deki sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit görülmektedir ($t_{(153)} = -1.078$, $p=0.283$).

4.1.4. Annelerin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin annelerin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre manidar bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U-testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Annelerin Çocuklarıyla Olan İlişkilerinin Annelerin Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Göre U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Alt Sosyo-Ekonomik Algı	21	88.98	1868.50	1176.5	.228
Orta Sosyo-Ekonomik Algı	134	76.28	10221.50		

*p<0.05

Tablo 15'te yer alan sonuçlara göre, annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin annelerin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir $U=1176.5$, $p=.228$.

4.1.5. Çocukların Yaşına Ait Bulgular

Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Anne-Çocuk İlişkisinin Çocukların Yaşına Göre Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	152.537	2	76.268	0.629	0.535
Gruplarıçi	18437.438	152	121.299		
Toplam	18589.974	154			

*p<0.05

Tablo 16’da yer alan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre manidar biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(2,152)}=0.629$, $p=0.535$).

4.1.6. Çocukların Cinsiyetine Ait Bulgular

Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17. Anne-Çocuk İlişkisinin Çocukların Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Anne-Çocuk İlişkisi	Kız	75	46.89	11.52	153	-0.350	0.727
	Erkek	80	47.51	10.51			

*p<0.05

Tablo 17’deki sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(153)} = -0.350$, $p=0.727$).

4.2. Babaların Anaokuluna Devam Eden Çocuklarıyla Olan İlişkilerine Ait Bulgular

Bu bölümde babaların (N=47) anaokuluna devam eden çocuklarıyla olan ilişkileri, baba yaşına, baba eğitim durumuna, babaların ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına, çocukların yaşına ve çocukların cinsiyetine göre ele alınarak incelenmiş, ilgili bulgular Tablo 18-19-20-21-22’de verilmiştir.

4.2.1. Baba Yaşına Ait Bulgular

Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba yaşına göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Baba-Çocuk İlişkisinin Baba Yaşına Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Baba-Çocuk İlişkisi	25-35 Yaş	23	48.34	10.56	45	1.155	0.254
	36-45 Yaş	24	44.79	10.54			

* $p<0.05$

Tablo 18’de yer alan sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(45)} = 1.155$, $p=0.254$).

4.2.2. Baba Eğitim Durumuna Ait Bulgular

Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba eğitim durumuna göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Baba-Çocuk İlişkisinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Baba-Çocuk İlişkisi	Eğitim Durumu	N	Sıra ortalamları	sd	χ^2	p
	İlkokul Mezunu	8	27.50	4	8.997	0.061
	Ortaokul Mezunu	4	31.25			
	Lise Mezunu	16	21.31			
	Ön Lisans ve Lisans Mezunu	15	19.07			
	Lisansüstü Eğitim Mezunu	4	39.00			

*p<0.05

Tablo 19’da yer alan sonuçlara bakıldığında, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba eğitim durumuna göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{sd=4, n=47}=8.997, p=.061$).

4.2.3. Babaların Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Ait Bulgular

Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin babaların ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U-testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20. Babaların Çocuklarıyla Olan İlişkilerinin Babaların Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin Algılarına Göre U-Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Alt Sosyo-Ekonomik Algı	7	17.00	119.00	91.00	0.143
Orta Sosyo-Ekonomik Algı	40	25.23	1009.00		

*p<0.05

Tablo 20'deki sonuçlara göre, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin babaların ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir U=91.00, p=0.143.

4.2.4. Çocukların Yaşına Ait Bulgular

Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskall Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21. Baba-Çocuk İlişkisinin Çocukların Yaşına Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Çocukların Yaşı	N	Sıra ortalamaları	sd	χ^2	p
Baba-Çocuk İlişkisi	36-48 Ay	11	26.77	2	2.737	0.255
	49-60 Ay	26	21.08			
	61-72 Ay	10	28.55			

*p<0.05

Tablo 21'e göre, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{sd=2, n=47}=2.737, p=.255$).

4.2.5. Çocukların Cinsiyetine Ait Bulgular

Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Baba-Çocuk İlişkisinin Çocukların Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Baba-Çocuk İlişkisi	Kız	19	45.73	11.81	45	-0.420	0.676
	Erkek	28	47.07	9.86			

*p<0.05

Tablo 22’de yer alan sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(45)} = -0.420$, $p=0.676$).

4.3. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Olan İlişkileriyle Çocukların Oyun Davranışları (Sosyal, Yalnız-Pasif, Yalnız-Aktif, İtiş-Kakış, Sessiz) Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde ebeveynlerin (N=202) anaokuluna devam eden çocuklarıyla olan ilişkileriyle, çocukların oyun davranışları arasındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileriyle çocukların oyun davranışları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için değişkenler arası korelasyona bakılmıştır. Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri ile çocukların oyun davranışları arasında manidar bir ilişki olup olmadığı, oyun davranış ölçeğinin tüm alt boyutları için ayrı ayrı incelenmiştir. Test sonuçları Tablo 23’te gösterilmektedir.

Tablo 23. Değişkenler Arası Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Ebeveyn-Çocuk İlişkisi	-					
2. Sosyal Oyun Davranışı	0.035	-				
3. Yalnız-Pasif Oyun Davranışı	0.031	-0.158*	-			
4. Yalnız-Aktif Oyun Davranışı	0.051	0.083	0.672**	-		
5. İtiş-Kakış Oyun Davranışı	0.079	0.148*	-0.065	-0.110	-	
6. Sessiz Oyun Davranışı	0.116	-0.426**	0.381**	0.279**	0.045	-

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 23'te yer alan sonuçlar değerlendirildiğinde, ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkileri ile çocukların oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki düzeyi olmadığı görülmektedir.

Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği'nin alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde ise, yalnız-pasif oyun davranışı ile sosyal oyun davranışı arasında negatif düşük düzeyli ($r=-0.158$, $p<0.05$), yalnız-aktif oyun davranışı ile yalnız-pasif oyun davranışı arasında pozitif orta düzeyli ($r=0.672$, $p<0.01$), itiş-kakış oyun davranışı ile sosyal oyun davranışı arasında pozitif düşük düzeyli ($r=0.148$, $p<0.05$) anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Sessiz oyun davranışının ise, sosyal oyun davranışı ile negatif orta düzeyli ($r=-0.426$, $p<0.01$), yalnız-pasif oyun davranışı ile pozitif orta düzeyli ($r=0.381$, $p<0.01$), yalnız-aktif oyun davranışı ile ise pozitif düşük düzeyli ($r=0.279$, $p<0.01$) anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, anaokuluna devam eden çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerinin çocukların oyun davranışlarına yansımalarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam 202 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri (155 anne ve 47 baba) oluşturmuştur.

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerine bağlı kalınarak, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma örnekleminde yer alan çocuklara ait veriler, çocukların oyun davranışları gözlemlenerek doldurulan “Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği” ile, çocukların ebeveynlerine ait veriler ise “Aile Demografik Bilgi Formu” ve “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, nicel veri analizlerinde kullanılan istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Bu bölümde, araştırmaya ait bulgular ile ilgili araştırmalar ilişkilendirilerek tartışılmakta ve sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Anne ve babaların çocuklarıyla ilişkileri ile anne, baba ve çocuklara ait bazı değişkenlere, ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri ile çocuklarının oyun davranışları arasındaki ilişkiye ait sonuçlar maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

1. Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne yaşına göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçlarına göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne yaşına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumu destekleyen bir çalışma Lopez Turley tarafından (2003) yapılmıştır. Yapılan çalışmada düşük test puanlarına sahip ve davranış sorunları olan çocukların bu durumlarının

annelerinin yaşlarının genç olması ile ilgili değil, ailesel geçmişi ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde Özyürek ve Tezel Şahin tarafından (2005) 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumları incelenmiştir. Bu araştırma sonucuna göre, anne tutumunun ebeveynlerin yaşlarından etkilenmediği belirlenmiştir. Bu araştırma bulgularında da görüldüğü üzere annelerin çocuklarıyla ilişkisinin annelerin yaşına göre değişmemesi, annelerin çocuklarıyla ilişkilerinin anne yaşından etkilenmediği ve annelerin her yaşta çocuklarıyla benzer ilişkiler kurabileceği şeklinde yorumlanabilir.

2. Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne eğitim durumuna göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne eğitim durumuna göre manidar biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir ve farkın kaynağını tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tukey testi yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre, ortaokul mezunu annelerin çocuklarıyla olan ilişki puanlarının, ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu annelerin çocuklarıyla olan ilişki puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaokul mezunu annelerin çoğunluğunun çalışmıyor olması (%84'lük kısmının); ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu annelerin çoğunluğunun ise çalışıyor olmasının (%58) annelerin çocuklarıyla kurdukları ilişkilerini etkilemiş olabileceği söylenebilir. Annenin çalışmasının, bazı durumlarda çocuğuyla olan ilişkisinde kendisini suçlu hissetmesine, aşırı hoşgörölü ya da otoriter tutum sergilemesine neden olabileceği bu durumun da anne çocuk ilişkisine zarar verebileceği ifade edilmektedir (Öztürk, 2009). Bu araştırma sonucunda da anne ile çocuk arasındaki ilişkinin eğitim durumuna göre farklılık göstermesinin, ortaokul mezunu annelerin çoğunluğunun çalışmıyor; ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu annelerin çoğunluğunun çalışıyor olmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Hadeed (2005) “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği”ni kullanarak yürüttüğü çalışmasında, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin daha iyi eğitim aldıklarını ancak, alınan bu iyi eğitimin daha iyi bir anne-çocuk ilişkisi yaratmadığını belirtmiştir.

Ülkemizde “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği” kullanılarak yapılan diğer bir çalışma olan Saygı’nın (2011) çalışmasında, annelerin eğitim durumlarına göre çocuklarıyla olan ilişkilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, annelerin çocukları ile ilişki toplam puanlarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı ancak çatışma alt boyutundan alınan puanın eğitim durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada olumlu ilişki alt boyutunun da annelerin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Şanlı ve Öztürk’ün (2012) annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenleri incelemek amacıyla “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği”ni kullandıkları çalışmada, ölçeğin alt boyutları ile annenin eğitim düzeyi ile ilişkisine bakılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarından aşırı koruyuculuk, sıkı disiplin, demokratik alt boyutlarının annenin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, eğitim düzeyi yükseldikçe annelerin çocuk yetiştirme tutumları aşırı koruyuculuktan ve sıkı disiplinden uzak; demokratikliğe daha yakın olduğu görülmüştür. Ancak geçimsizlik alt boyutunun eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı araştırmanın diğer sonuçlarındandır.

3. Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne çalışma durumuna göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermiştir. Saygı’nın (2011) “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği” kullanarak yaptığı çalışmasının sonucunda da annelerin çocuklarıyla ilişkilerinin, ölçekten aldıkları toplam puana göre, annelerin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aynı çalışmada annenin çalışma durumu ölçek

alt boyutlarına göre incelendiğinde, annelerin çocukları ile kurdukları olumlu ilişkinin çalışma durumuna göre farklılık gösterdiği ancak çatışma durumunun annenin çalışmasına göre değişmediği görülmüştür. Buna göre, bu çalışmada çalışmayan annelerin çocukları ile daha olumlu ilişkiler kurduğu belirtilmektedir.

Russell ve Thornton (2009) “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği”ni kullandıkları çalışmalarının sonucunda, ebeveynlerin çalışma durumlarının doğrudan çocuğun yaşam kalitesine etki ettiğini belirtmişlerdir. Bununla beraber Şehirli (2007) çocuk davranışları ile ilgili yaptığı çalışmada, annesi çalışan ve çalışmayan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Yapılan araştırmaların bazılarında annenin çalışma durumunun anne ile çocuk arasındaki ilişkiyi etkilediği belirtilirken, bir kısmın da ise anne ile çocuk arasındaki ilişki için annenin çalışma durumunun önemli bir etken olmadığı belirtilmektedir. Bu araştırma sonucunda da annenin çalışma durumunun, anne-çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyen bir faktör olmadığı görülmüştür. Buna göre, anne-çocuk ilişkisinde geçirilen zamanın nicel olarak fazla olmasının önemli olmadığı ancak, anne ile çocuk arasındaki ilişkide geçirilen zamanın nitelikli olmasının önemli olduğu söylenebilir.

4. Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin annelerin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Yapılan teste göre, annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin ebeveynlerin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanda yapılan birçok çalışmada da bu durumu destekleyen bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Violato, Petrou, Gray ve Redshaw (2009) yaptıkları çalışmalarında, aile gelir durumunun çocuğun gelişimine etkilerini inceledikleri araştırmanın sonucunda, ailenin gelir düzeyinin çocuğun gelişimi üzerinde çok zayıf etkisi olduğunu ya da hiç etkisi olmadığını bulmuşlardır. Benzer şekilde Blau da (1999) yaptığı çalışmasının sonucunda, aile gelir düzeyinin, çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde

etkisinin çok az olduğunu ve bu etkinin de çok büyük gelir durumu farklılıklarında ortaya çıktığını belirtmiştir.

Bu araştırmada da annelerin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algıları göz önünde bulundurulduğunda, annelerin ailenin sosyo ekonomik duruma göre algılarının alt ve orta sosyo-ekonomik algı düzeyleri arasında toplandığı; annelerin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarında çok büyük farklılıkların olmadığı görülmektedir. Buna göre, annelerin ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarının, anne-çocuk ilişkisi açısından farklılık yaratmadığı ifade edilebilir.

5. Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre manidar biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Saygı (2011) yaptığı araştırmada “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği”ni kullanmış ve annelerin çocuklarıyla ilişkilerinde çocuğun yaşına göre farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, ölçekten alınan toplam puan ve alt boyutlardan birisi olan çatışma alt boyutundan alınan puanın çocuğun yaşına göre farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre çocukların yaşları büyüdükçe anneleriyle yaşadıkları çatışmaların arttığı belirtilmektedir.

Yapılan bu araştırmaya katılan çocukların yaş aralığına bakıldığında, 49-75 ay arasında değiştiği ve en büyük çocuğun 75 aylık olduğu görülmektedir. Ancak Saygı'nın (2011) yaptığı araştırmaya katılan çocukların 60-84 ay aralığında yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda, çocukların çoğunluğunun yaşının büyük olmasının anne-çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyebileceği söylenebilir. Yapılan bu araştırma sonucu ile Saygı'nın (2011) araştırma sonucu arasındaki farkın, araştırmaya katılan çocukların yaş aralıklarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

6. Çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını

belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Zhang ve Chen (2010) aynı ölçeğin Çin kültürüne göre uyarlamasını yaptıkları çalışmalarının sonucunda benzer bir şekilde çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinde cinsiyetler arası anlamlı farklılık olmadığını bulmuşlardır.

Aynı ölçek ile yapılan başka bir araştırmanın sonucunda da, olumlu ilişki alt boyutunda babalar ile kız çocukları arasındaki ilişkinin babalar ile erkek çocukları ile ilişkilerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir (Driscoll ve Pianta, 2011). Ülkemizde aynı ölçek ile yapılan bir çalışmada ise, olumlu ilişkinin anneleri ile kızları arasında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Saygı, 2011).

Freud'un psiko-sosyal kişilik kuramına göre, 3-6 yaş arasındaki çocukların fallik dönemde olduğu görülmektedir. Bu dönem çocukları, karşı cinsteki ebeveynlere açık biçimde sevgilerini göstermektedir (Senemoğlu, 2011). Freud bu durumu "Oedipal çatışma" (Elektra ve Oedipus karmaşaları) olarak tanımlamaktadır. "Oedipal çatışma"nın sağlıklı bir şekilde çözümlenebilmesi için çocuğun aynı cins ebeveynle özdeşim kurması gerekmektedir. "Oedipus karmaşası" erkek çocuğun babayı model alıp onunla özdeşim kurmasıyla çözümlenirken; "Elektra karmaşası" kız çocuğun anneyi model alıp onunla özdeşim kurmasıyla çözümlenmektedir. Çocuklar hemcinsleri olan ebeveynleriyle özdeşim kurarak, bir anlamda hem karşı cinsteki ebeveyninin sevgi ve ilgisini kazanma potansiyelini arttırmakta; hem de kendisini hemcinsi olan ebeveynine duyduğu intikamına karşı korumuş olmaktadır (Eryavuz, 2006).

Bu çalışmada cinsiyete göre bir farkın görülmemesinin, çalışmada yer alan çocukların "Oedipal çatışma" dönemini başarılı bir şekilde tamamladığından ve ebeveynleri ile özdeşim kurmayı başardığından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu araştırmanın sonucuna göre, çocuk-ebeveyn ilişkisinde cinsiyetin önemli olabileceği; ancak ebeveyn-çocuk

ilişkisinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olarak rol oynamayacağı da düşünülebilir.

7. Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba yaşına göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Teste göre, çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, baba yaşının, anne yaş değişkeninde olduğu gibi, çocuklarla kurulan ilişki üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.
8. Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba eğitim durumuna göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Buna göre, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin baba eğitim durumuna göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Laosa (1982) yaptığı araştırma sonucunda, ebeveynlerin öğrenim düzeyinin, ebeveyn-çocuk ilişkisini etkilediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra Cugmas (2007) çalışmasında babaların öğrenim düzeylerinin, çocuğun bağlanma durumuna etki etmediğini ortaya koymuştur.

Alan yazında yer alan bu araştırmalar dikkate alındığında, bazı araştırmaların yapılan bu araştırma sonucunu desteklediği, bazı araştırmaların ise desteklemediği görülmektedir. Bu araştırmaya katılan baba sayısının az olması ve düşük eğitim düzeyine sahip baba sayısının az kişi tarafından temsil edilmesinin, araştırma sonucunu etkileyebileceği söylenebilir.

9. Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin babaların ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Sonuçlara göre, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin ailelerin sosyo-ekonomik durum algılarına göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Mitchell ve Hauser Cram (2010) yaptıkları çalışmalarında, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının ebeveyn-genç arasındaki ilişkide belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve çocuk gelişiminin incelendiği başka bir araştırmanın sonucunda ise sosyoekonomik düzeyin çocuğun gelişimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Brandley ve Corwyn, 2002).

Bu araştırmada, babaların ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algıları ile ölçekten aldıkları toplam puan arasında bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Yukarıda sunulan benzer araştırmalardan, Mitchell ve Hauser Cram'ın (2010) araştırmasında yer alan sosyo-ekonomik durumun ebeveyn-genç ilişkisini etkilememesi sonucunun, yapılan bu araştırma sonucunu desteklediği; Brandley ve Corwyn'in (2002) araştırmasında yer alan ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocuğun gelişimini etkileme sonucunun ise bu araştırmanın sonucunu desteklemediği yönünde olduğu görülmektedir

Ayrıca yapılan bu araştırmada babaların ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algılarının alt ve orta düzeyde değiştiği; üst sosyo-ekonomik durum algısına sahip babanın bulunmadığı görülmüştür. Bu durumun bir sonucu olarak, babaların ailenin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin algıları arasında büyük bir farklılığın olmamasının baba-çocuk ilişkisindeki bu araştırma sonucunu etkilediği söylenebilir.

10. Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların yaşına göre manidar bir şekilde farklılaşmadığını göstermiştir.

Saygı (2011), çocuğun yaşı büyüdükçe, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin zayıflayabileceğini ifade etmektedir. Bunun da çocuğun ebeveynden bağımsızlaştığını gösterdiğini; bağılılığın bağımlılığa dönüşmemesi için bağımsızlaşmanın olması gereken bir sonuç olduğunu belirtmektedir.

Yapılan bu araştırma sonucuna göre, babaların çocuklarıyla kurdukları ilişki üzerinde çocuğun yaşının, annenin çocuğuyla kurduğu ilişkide çocuğun yaş değişkeninin belirleyici bir faktör olmadığı gibi, belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

11. Çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre manidar bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çalışmaya dâhil edilen babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinin çocukların cinsiyetine göre farklılaşmaması durumu, annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde de cinsiyetin farklılık yaratmaması sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Yapılan bir çalışmada, anne-baba tutumları ile çocukların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlendiği belirtilmiştir (Argun,1995). Ancak bu bulgudan ve yapılan bu araştırma sonucundan farklı olarak, Fincham, Beach, Arias ve Brody (1998) yaptıkları bir çalışmada çocuğun cinsiyetinin ebeveyn-çocuk ilişkisini etkilediği sonucunu bulmuşlardır. Yapılan bu çalışmalar göz önünde tutulduğunda, bazı çalışmaların bu çalışmada bulunan sonuçları desteklediği; bazılarının ise desteklemediği söylenebilir. 3-6 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleri ile ilişkilerine bakıldığında, karşı cinsle daha yakın ilişkiler kurabildikleri görülmektedir (Senemoğlu, 2011). Freud'un "Oedipal çatışma" olarak adlandırdığı bu dönem, çocukların hemcinsi olan ebeveyni ile özdeşim kurmayı sağlaması ile sona ermektedir (Eryavuz, 2006).

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, çocuk-ebeveyn ilişkisinde cinsiyetin önemli olabileceği; ancak ebeveyn-çocuk ilişkisinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olarak rol oynamayacağı da söylenebilir. Ayrıca bu çalışmaya katılan çocukların "Oedipal çatışma" dönemini atlatarak; ebeveynleri ile özdeşim kurmayı başardıkları düşünülebilir.

- 12 Çocukları anaokuluna devam eden ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkileri ile çocukların oyun davranışları arasında manidar bir ilişki olup olmadığı, oyun

davranış ölçeğinin tüm alt boyutları için ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkileri ile çocukların oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda anne ve babanın çocukla ilişkisiyle çocukların oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki görülmemesi, bu ilişkinin çocukların oyunlarına yansımadağı şeklinde yorumlanamaz. Yapılan araştırmalar çocukların oyun davranışlarının ebeveynlerle kurulan ilişkiden, yakınlıktan ve bağlanmadan etkilendiğini göstermektedir. Coplan, Rubin, Findlay (2006) sosyal oyunun öncüllerinden biri olarak bebeklik döneminde gerçekleşen ebeveyn-çocuk bağlanmasını görmektedir. Bebeklik döneminde güvenli bağlanma sağlayan çocukların, güvensiz bağlanma ilişkisine sahip çocuklara göre, erken çocukluk döneminde, daha ayrıntılı ve özenli oyun stilleri, daha pozitif sosyal katılım ve daha az davranış baskılaması yaşadıkları belirtilmektedir (Rose-Krasnor, Rubin, Booth ve Coplan, 1996). Ayrıca yapılan başka bir çalışma da güvenli bağlanma sağlayan 4 yaş çocuklarının, güvensiz bağlanma ilişkisine sahip akranlarına göre sosyal oyunları sırasında akranlarıyla işbirliği yapmaya daha açık oldukları belirtilmektedir (Booth, Rose-Krasnor, McKinnon ve Rubin, 1994).

Bu çalışmada anne ve babaların çocuklarıyla aralarındaki ilişki ile çocukların oyun davranışları arasında anlamlı şekilde bir ilişki çıkmaması, bu ilişkinin niteliğinin çocukları olumsuz etkileyecek ya da travma yaratacak düzeyde olmadığını ortaya koyması bakımından önemli görülebilir.

Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği'nin alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde ise, yalnız-pasif oyun davranışı ile sosyal oyun davranışı arasında negatif düşük düzeyli; yalnız-aktif oyun davranışı ile yalnız-pasif oyun davranışı arasında pozitif orta düzeyli; itiş-kakış oyun davranışı ile sosyal oyun davranışı arasında pozitif düşük düzeyli anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Sessiz oyun davranışının ise, sosyal oyun davranışı ile negatif orta düzeyli; yalnız-pasif oyun davranışı ile pozitif orta düzeyli; yalnız-aktif oyun davranışı ile ise pozitif düşük düzeyli anlamlı ilişki gösterdiği belirlenmiştir.

- Çocukların yalnız-pasif oyun davranışları ile sosyal oyun davranışı arasında negatif düşük düzeyli ilişkinin var olmasına dayanarak, çocuklarda görülen yalnız-pasif oyun davranışının artmasıyla, sosyal oyun davranışının azabileceğinin beklenen bir durum olduğu, çocuğun sosyalleşme sürecinde sosyal oyunların daha fazla görülebileceği söylenebilir.
- Çocukların yalnız-pasif oyun davranışları ile yalnız-aktif oyun davranışları arasında pozitif orta düzeyli ilişki çıkmasının ise, her iki davranışın da sosyal ilişki öğeleri içermemesi sebebiyle, beklenen bir durum olduğu söylenebilir.
- Çocukların itiş-kakış oyun davranışı ile sosyal oyun davranışı arasında görülen pozitif düşük düzeyli ilişkiye dayanarak, bu durumun çocukların bu dönemlerde birbirleri ile ilişkilerinde şakalaşma, itip-kakma, kavga eder gibi oynama davranışlarını sıkça kullanıyor olmalarının sonucu olduğu söylenebilir.
- Çocukların sessiz oyun davranışı ile sosyal oyun davranışı arasında görülen negatif orta düzeyli ilişki, çocuklarda görülen sessiz oyun davranışının artmasıyla, sosyal oyun davranışının azaldığını göstermektedir. Çocuklarda görülen tek başına ve iletişimsiz şekilde gerçekleşen sessiz oyun ile sosyal oyun, birbiriyle zıt iki oyun davranışıdır. Dolayısıyla bu durum sessiz oyunun, çocuğun tek başına ve akranlarıyla ya da herhangi bir yetişkin ile iletişime geçmeden oynanan bir oyun olması sebebiyle beklenen bir durumdur.
- Çocukların sessiz oyun davranışı ile yalnız-pasif oyun davranışı arasında tespit edilen pozitif orta düzeyli ilişki ve sessiz oyun davranışı ile yalnız-aktif oyun davranış arasındaki pozitif düşük ilişki olduğu görülmüştür. Her üç oyunda da çocuklar bireysel olarak oyunlarını yürütmekte ve akranlarıyla ya da yetişkinlerle iletişime girmemektedir. Buna göre, sessiz oyun davranışının artmasıyla birlikte, çocuklarda görülen yalnız-pasif ve yalnız-aktif oyun

davranışlarının da artabileceğinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, yapılan bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkilerinin incelenmesine; ayrıca ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların oyun davranışları arasındaki ilişkiye ait araştırma sonuçlarına ve ilgili alanyazında yer alan diğer araştırmalara dayalı olarak araştırmacılara ve ebeveynlere yönelik bazı öneriler getirilmiştir.

Bu bağlamda araştırmacılara yönelik öneriler;

- Ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların oyun davranışları arasındaki bağlantının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma sonuçlarının karşılaştırılması için benzer araştırmaların yinelenmesi,
- Bu araştırma Antalya ili merkez ilçelerinde yapılmıştır. Benzer çalışmanın örneklem açısından farklı gruplar ile çalışılarak, araştırma sonuçlarının karşılaştırılması,
- Ebeveyn-çocuk ilişkisini ve çocukların oyun davranışlarını belirlemeye dönük yeni araştırmalar yapılması,
- Bu araştırmanın örnekleminde üst sosyo-ekonomik durum algısına sahip olduğunu belirten ebeveyn bulunmamaktadır. Bu yüzden üst sosyo-ekonomik durum algısına sahip ebeveynlerle de çalışılması,
- Ebeveyn-çocuk ilişkisinin, çocuğun diğer gelişim alanları ve akademik başarısı üzerindeki etkisinin araştırılması,
- Ebeveyn-çocuk ilişkisinin boylamsal olarak incelenmesi ve çocukların gelişimsel durumlarının ve akademik başarılarının bu durumdan nasıl etkilendiğinin belirlenmesi,
- Araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği” ve “Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği”nin güncellenmesi,

- Çocukların oyun davranışlarını belirlemeye ve ebeveyn-çocuk ilişkisini incelemeye yönelik farklı ölçeklerin uyarlanması ya da geliştirilmesi,
- Çocukların oyun davranışlarını derinlemesine belirlemeye yönelik nitel araştırmalar yapılması,
- Çocukların oyun davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Ebeveynlere yönelik öneriler;

- Çocuklarla kurulan ilişkilerin çocukların tüm gelişimlerini etkileyebileceği göz önünde bulundurularak çocuklarla nitelikli ilişkiler kurulması,
- Çocuk oyunlarının çocukları tanıyıcı bir eylem olarak görülerek çocukların oyunlarının izlenmesi ve sonuçlarından yararlanılması,
- Çocukların her yönden desteklenmesi açısından öğretmenle işbirliği yapılması,
- Çocuklara oyunlarında, onları destekleyen, onlara oyun materyali sağlayan, oyun ortamı yaratan, onlarla bilgilerini, deneyimlerini paylaşan ve onlara fırsat veren rollerin üstlenilmesi benimsenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama. Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. Ankara: Naturel.
- Ağyar, E. (2014). Oyunun gelişim alanlarına etkisi ve çeşitli örnekler. H. Ogelman (Ed.). *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* (s. 113-127). Ankara: Pegem.
- Ahioglu, N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ainsworth, M. D.S., Bell, S. M. ve Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. M. P. M. Richards (Ed.). *The integration of a child into a social world* (p. 97-119). Londra: Cambridge University Press.
- Akduman, G. ve Yüksekbilgili, Z. (2014). *Eğitim oyunları*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Akgün, E. ve Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk ana baba ilişki ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 44-53.
- Aksoy, A. (2005). Farklı kültürlerde ebeveynlik. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 333-338.
- Andresen, H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture Psychology*, 11(4), 415-429.
- Aral, N., Can Yaşar, M. ve Kandır, A. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Tic. Ltd. Şti.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2000). Boşanmış ve boşanmamış ebeveynlerin çocuklarının depresyon düzeyleri üzerine bir araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 1, 18-28.

- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Arendell, T. (1997). *A social constructionist approach to parenting. contemporary parenting. challenges and issues*. Yeni Delhi: Sage Publications.
- Argun, Y. (1995). *Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının ortaokul öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R. Baldick, Çev.). New York: Vintage.
- Aristotle. (1932). *The politics* (H. Rackham, Çev.). Cambridge: Harvard University Press.
- Aydın, N. H. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aytekin, H. (2010). *Okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Bakanay, E. A. (2007). Babanın çocuk hayatındaki yeri. *Anneyiz Biz Dergisi*, Ekim, 8-10.
- Baldık, Ö. (2005). *Aile tutumları ve çocuklar üzerindeki etkileri: ansiklopedik eğitim ve psikoloji rehberi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Batllori, J. ve Escandell, V. (2010). *Haydi oyuna* (F. Yurdözü, Çev.). İstanbul: Altın Kitap.
- Bee, H. L. (1994). *Lifespan development*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Belsky, J., Rovine, M. ve Taylor, D. G. (1984). The Pennsylvania infant and family development project, in the origins of individual differences in infant-mother attachment: Maternal and infant contributions. *Child Development*, 55(3), 718-728.
- Benware, J. (2013). *Predictors of father-child and mother-child attachment in two parent families* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Utah State Üniversitesi, Utah.

- Blau, D. M. (1999). The effect of income on child development. *The Review of Economics and Statistics*, 81(2), 261-276.
- Booth, C. L., Rose-Krasno, L., McKinnon, J. ve Rubin, K. H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development*, 3, 189-204.
- Bornstein, M. H., Haynes, O.M., O'reilly, A.W., ve Painter, K.M. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, (67), 2910-2929.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Bowlby* (2. Baskı). New York: Basic Books.
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Brandley, R. H. ve Corwyn, R. F. (2002). Socieconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bremner, J. G. ve Fogel, A. (2010). *Blackwell handbook of infant development* (2. Baskı). İngiltere: Blackwell Publishing.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Development Psychology*, 28, 759-775.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Brown, F. ve Patte, M. (2013). *Rethinking children's play*. Londra: A&C Black.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687-708.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Casby, M. (1997). Symbolic play of children with language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 40(3), 468-480.
- Clearfield, M. ve Nelson, N. (2006). Sex differences in mothers' speech and play behavior with 6-9-14 month-old infants. *Sex Roles Journal*, 54 (1-2), 127-137.

- Connolly, J. A. ve Doyle, A. B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20(5), 797-806.
- Coplan, R. J. ve Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of Preschool Play Behavior Scale. *Social Development*, 7(1), 72-91.
- Coplan, R. J. ve Rubin, K. H. ve Findlay, L. C. (2006). Spcial and nonsocial play. D. P. Fromberg (Ed.). *Play from birth to twelve: Contextx, perpectives and meanings* (s. 75-86). İngiltere: Routledge.
- Crocker, L. ve Algina, J. (2008). *Introduction to classical & modern modern test theory*. Amerika: Cengage Learning.
- Cugmas, Z. (2007). Child's Attachment to his/her mother, father and kindergarten teacher. *Early Child Development and Care*, 177(4), 349-368.
- Çankırılı, A. (2010). *Annemle babamla oynuyorum öğreniyorum*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Çelen, N. (1999). Ana babaların çocuğun "oyun hakkı"na ilişkin tutumları. B. Onur (Ed.), *2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* içinde (123-133). Ankara Üniversitesi.
- Çetinkaya, B. (2014). *Çocuk ruh sağlığı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Damast, A. M., Tamis-LeMonda, C. S. ve Bornstein, M. H. (1996). Mother-child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviours. *Child Development*, (67), 1752-1766.
- Doğanay, J. (1998). *Anasınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncaklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Driscoll, K. ve Pianta, R. (2011). Mother's and father's perceptions of conflict and closeness in parent-child relationship during childhood. *Journal of Early Childhood & Infant Psychology*, 7, 1-24.

- Duman, G. (2010). *Türkiye’de ve Amerika’da anasınıfına devam çocukların oyun davranışlarının incelenmesi “kültürler arası bir çalışma”* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ecirli, H. (2014). Anne-baba-çocuk ve oyun. H. Ogelman (Ed.). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış (s. 295-315). Ankara: Pegem.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Ellis, M. J. (2011). *Why people play?* Urbana: Sagamore Publishing.
- Elmacıoğlu, T. (2012). *Başarıda aile faktörü*. İstanbul:Yediveren Yayınları.
- E. Berk, L. (2012). *Bebekler ve çocuklar* (7.Baskı) (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erdem, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim birimlerinde dış mekan tasarım ilkeleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erden, S. (2001). *Anaokullarına devam eden çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erşan, Ş. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemi yakın ilişkileri üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Fabes, R. A., Martin, C. L. ve Hanish, L. D. (2003). Young Children’s play qualities in same, other and mixed-sex peer groups. *Society for Research in Child Development*, 74(3), 921-932.
- Fincham, D. F., Beach, S. R. H., Arias, I. ve Brody, G. (1998). Children’s attributions in the family: The children’s relationship attribution measure. *Journal of Family Psychology*, 12(4), 481-493.

- Fink, R. S. (1976). Role of imaginative play in cognitive development. *Psychological Reports*, 39, 895-906.
- Fleming, A. S., Ruble, D., Krieger, H. ve Wong, P. Y. (1997). Hormonal and experiential correlates of maternal responsiveness during pregnancy and the puerperium in human mothers. *Hormones and Behavior*, 31, 145-158.
- Foulquie, P. (1994). *Pedagoji sözlüğü* (C. Karakaya, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Fröbel, F. (1887). The education of man. New York: Appleton.
<https://babel.hathitrust.Org/Cgi/Pt?İd=Chi.16217971;View=1up;Seq=10>
adresinden 20 Nisan 2016 tarihinde alınmıştır.
- Fröbel, F. (2005). *The education of man* (W. N. Hailmann, Çev.). New York: Dover Publications.
- Frost, K. L., Wortham, S. C. ve Reifel, S. (2008). *Play and child development* (3.Baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments toward a contemporary child-saving movement*. New York: Routledge.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi* (3. Baskı) (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Garvey, C. (1993). Diversity in the conversational repertoire: The case of conflicts and social pretending. *Cognition and Instruction*, 11(3-4), 251-264.
- Gleason, T. R. (2005). Mother's and father's attitudes regarding pretend play in the context of imaginary companions and of child gender. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(4), 412-436.
- Goelman, H. ve Jacobs, E. V. (1994). Children's play in child care settings. New York: University of New York Press.
- Goldstein, F. (2012). *Play in children's development, health, well-being* (2. Baskı). ABD: An Imprint of Addison Wesley Lognman Inc.

- Gül, M. (2006). *Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güney, N. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasında ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hadeed, J. (2005). *Poverty begins at home: The mother-child education programme (MOCEP) in the Kingdom of Bahrain*. New York: Peter Long.
- Hanssen, E. ve Zimanyi, L. (2000). *An international resource for early childhood development*. Kanada: Graphic Printing.
- Hughes, B. (2001). *Evolutionary playwork and reflective analytic practice*. Kanada: Routledge.
- Hughes, F. P. (2009). *Children, play and development*. ABD: SAGE.
- Huizinga, J. (2013). *Homo Ludens: Oyunun toplumsal işlev üzerine bir deneme* (4. Baskı) (M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Hutt, C. (1979). Play in the under-fives: Form, development and function. J. G. Howells (Ed.). *Modern perspectives in the psychiatry of infancy* (s. 94-144). New York: Brunner/Mazel.
- Hutt, C. (1981). Toward a taxonomy and conceptual model of play. Hy. I. Day (Ed.). *Advances in motivation and aesthetics* (s. 251-297). New York: Plenum Press.
- Isenberg, J. P. ve Jalongo, M. R. (2006). *Creative thinking and arts-based learning* (4.Baskı) New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- İvrendi, B. A. ve Işıkoğlu, N. (2008). Mothers and fathers' beliefs about play in early childhood. *Çağdaş Eğitim*, 33(355), 4-12.
- Johnson, J., Christie, J. ve Yawkey, T. (1987). *Play and early childhood development*. New York: Longman.

- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). Kültür ve ana babalık: Kuram ve uygulama çalışmaları. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Ed.). *Ana baba: kuram ve araştırma* (s. 61-80). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3-6 yaş “çocuğum büyüyor”*. İstanbul: Morpa Yayınevi
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26.Baskı). Ankara: Nobel.
- Karen, R. (1990). Becoming attached: The atlantic monthly, <http://www.psychology.sunysb.edu/Attachment/Online/Karen.Pdf> adresinden 20 Nisan 2016 tarihinde alınmıştır.
- Kerns, K. A. ve Barth, J. M. (1995). Attachment and play: Convergence across components of parent-child relationships and their relations to peer competence. *Journal of Social Personal Relationships*, 12(2), 243-260.
- Keverne, E.B., Levy, F., Poindron, P. ve Lindsay, D. R. (1983). Vaginal stimulation: An important determinant of maternal bonding in sheep. *Science*, 31, 145-158.
- Kıldan, A. O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kirkpatrick, J. (2008). *Montessori, Dewey and capitalism: Educational theory for a free aarket in education*. Kaliforniya: TCJ Books.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Körükçü, Ö. (2014). Okul öncesi dönemde oyunun gelişimi ve çeşitli örnekler. H. Ogelman (Ed.). *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* (s. 65-84). Ankara: Pegem.

- Kunt, Ş. (2011). *Anne ve baba adaylarının ebeveynliğe bakışının incelenmesi* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Fatih Üniversitesi, Ankara.
- Kuşçu, Y. (2014). *Oyun davranışlarını değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.
- Küçükkaya, E. (1989). *Okul öncesi 5-6 yaş grubu ve erkek çocukların motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Laosa, L. M. (1982). School, occupation, culture and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 791-827.
- Lascarides, V. C. ve Hinitz, B. F. (2011). *History of early childhood education*. New York: Routledge.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., ve Watson, S. (2000). Notes and discussion: Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language Communication Disorders*, 35(1), 117-127.
- Lohaus, A. ve Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für bachelor* (3.Baskı). Berlin: Springer.
- Lopez Turley, N.R. (2003). Are children of young mothers disadvantaged because of their mother's age or family background? *Child Development*, 74(2), 465-474.
- Lyytinen, P., Poikkeus, M., ve Laakso, M. L. (1997). Language and symbolic play in toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 21(2), 289-302.
- MEB. (2007a). *Çocuk gelişimi ve eğitimi oyun etkinliği-I*. Ankara: MEB.
- MEB. (2007b). *Çocuk gelişimi ve eğitimi sosyal gelişim* Ankara: MEB.

- MEB. (2007c). *Çocuk gelişimi ve eğitimi fiziksel gelişim* Ankara: MEB.
- Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışlarını ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Millar, S. (1968). *The psychology of play*. Middlesex: Penguin Books.
- Miller, E. ve Almond, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school?* MD: Alliance for childhood.
- Mitchell, D. B. ve Hause Cram, P. (2010). Early childhood predictors of mothers' and fathers' relationships with adolescents with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 487-500.
- Montessori, M. (1982). *Çocuk eğitimi* (G. Yücel, Çev.). İstanbul: Sander Yayınları.
- Montessori, M. (2004). *The secret of childhood* (B. B. Carter, Çev.). Hindistan: Orient Longman.
- Nachmanovitch, S. (2009). This is play. *New Literary History*, 40(1), 1-24.
- Ogelman, H. (2012). Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği'ni (ODÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 2(3), 201-218.
- Onur, B. (2009). *Türk modernleşmesinde çocuk*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Ormanlıoğlu Uluğ, M. (1999). *Niçin oyun?* İstanbul: Özne ve Göçebe Yayınları.
- Öngen, D. (1991). *Okul öncesi çağıdaki çocukların oyun konusundaki toplumsal-bilişsel davranış örüntüleri ile oyun materyalleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve oyun* (5.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Öztürk, B. (2009). *Bingöl örnekleminde geniş ve çekirdek aile yapılarında anne-çocuk ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Montessori Yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyeşer, N. C. (2006). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 3-6 yaş grubu çocuğu olan anne-babaların oyuncak ve oyun materyalleri hakkındaki görüşlerinin ve bu yaş grubu çocukların sahip oldukları oyuncak ve oyun materyallerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Palacios, J. (2002). Family and parent-child relations in Spain. J. L. Roopnarine, ve D. B. Carter (Ed.). *Parent-child socialization in diverse cultures* (3.Baskı). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Parke, R. D. (1981). *Fathers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parke, R. D. ve Stearns, P. N. (1993). Fathers and child rearing in elder. G. E. Jr., Modell, J. ve Parke R. D. (Ed.). *Children in time and place* (p. 140-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Parlak Rakap, A. ve Rakap, S. (2014). Oyun türleri ve çeşitli örnekler. H. Ogelman (Ed.). *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* (s. 87-111). Ankara: Pegem.
- Pausewang, F. ve Strack-Rathke, D. (2012). *Spiel. Kinder erziehen, bilden und betreuen. lehr Buch für ausbildung und studium*. Berlin: Cornelsen.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Çev.). New York: International Universities Press.

- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitations in childhood*. New York: The Norton Library.
- Pianta, R. C. (1992). *Child-parent relationship scale*. ABD: University Of Virginia.
- Pietromonaco, P. R. ve Barrett, L. F. (2000). The internal working models concept: What do we really know about the self in relation to others? *Review of General Psychology*, 4(2), 155-175.
- Plato. (1970). *The laws* (T. J. Saunders, Çev.). Harmondsworth: Penguin.
- Plato. (1941). *The republic of Plato* (F. Macdonald Cornford, Çev.). New York: Oxford University Press.
- Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ramani, B. G. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children* (Doktora Tezi). University of Pittsburgh, Pensilvanya.
- Rayna, S. (2001). The very beginnings of togetherness in shared play among one to four years old children. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 109-115.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H., Booth, C. L. ve Coplan, R. J. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 309-325.
- Rousseau, J. J. (1889). *Emile* (Eleanor Worthington, Çev.). Boston: D. C. Heath & Company.
- Rubin , K. H., Maioni, T. L. ve Hornung ,M. (1976). Free play behaviors middle and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisted. *Child Development*, 47(2), 414-419.
- Russ, S.W. (2003). Play and creativity: Developmental issues. *Scandavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291-303.
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rutter, M. (1979). Maternal deprivation, 1972-1978: New findings, new concepts, new approaches. *Child Development*, 50(2), 283-305.

- Santrock, J. W. (2007). *Child development* (11. Baskı). New York: The McGraw-Hill Companies.
- Saracho, O. (1996) . Preschool children's cognitive styles and play behaviors. *Child Study Journal*, 26, 125-148.
- Saracho, O. (1999) . A factor analysis of pre-school childrens's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2) , 165-181.
- Saracho, O. ve Spodek, B. (2003). *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Amerika: Information Age Publishing.
- Saygı, D. (2011). *Ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve anne-çocuk ilişkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul örnekleme)* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Scarlett, W.G., Naudeau, S., Salonijs-Pasternak, D. ve Ponte, I. (2005). *Children's play*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context*. New York: Pergamon.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Seven, S. (2014). Oyunun tarihçesi. H. Ogelman (Ed.). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış (s. 33-47). Ankara: Pegem.
- Sevinç, M. (2004). Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun. İstanbul: Morpa.
- Sheridan, M. D. (2011). *Play in early childhood: From birth to six years*. New York: Routledge.
- Sigafoos, J., Roberts-Pennell, D. ve Graves, D. (1999). Longitudinal assessment of play and adaptive behavior in young children with developmental disabilities. *Developmental Disabilities*, 20(2), 147-161.

- Singer, D. G. ve Singer, J. L. (1978). *Some correlates of imaginative, play in preschool*. The Annual Meeting of The American Psychological Association'da sunulmuştur. Washington, ABD.
- Smith, P. K. (2009). *Children and play: Understanding children's worlds*. İngiltere: Blackwell Publishing.
- Smith, P. K. (2010). *Understanding children's worlds: Children and play*. İngiltere: Blackwell Publishing.
- Solmuş, T. (2010). *Romantik ilişkiler, evlilik ve ana-baba- çocuk ilişkileri*. Ankara: Nobel.
- Sroufe, L. A., Egeland, B. ve Kreutzer, T. (1990). The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood. *Child Development*, 61(5), 1363-1373.
- Stanley, G. ve Konstantareas, M. M. (2006). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), 1215-1223.
- Stanley, P.S. (2003). *Security of attachment and symbolic play: a correlational analysis of 3 to 5 year old children*. ABD: California School Of Professional Psychology,
- Striano, T., Tomasello, M. ve Rochat, P. (2001). Social and object support for early play symbolic play. *Developmental Science*, 4(4), 442-455.
- Sun, M. (1991). *Çocuk oyunları*. İzmir: Met Yayınları.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play* (2. Baskı). Amerika: Harvard University Press.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 31-48.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Şirin, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tamis-Lemonda, C. S., Bornstein, M. H., Kahana-Kalman, R., Baumwell, L. ve Cyphers, L. (1998). Predicting variation in the timing of language milestones in the second year: An events history approach. *Journal of Child Language*, 25, 675-700.
- Tezel Şahin, F. (1993). Üç-Altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezel Şahin, F. (2003). Okul öncesi dönemde oyuncaklar ve oyun materyalleri. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 640, 78-82.
- Tezel Şahin, F. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 39-48.
- Thilly, F. (1995). *Felsefe tarihi* (İ. Şener, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Toksoy, A. C. (2010). Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 1, 205-220.
- Trawick-Smith, J. (2010). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çokkültürlü Bir Bakış Açısı)* (5. Baskı). (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel.
- Tuğcu, N. (2004). *Sırça köşkün masalcısı-Kemalettin Tuğcu'nun yaşam öyküsü*. İstanbul: Can Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2016). Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat adresinden 21 Nisan 2016 tarihinde alınmıştır.
- Uluğ, E. (2014). Oyun kuramları. H. Ogelman (Ed.). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış (s. 49-62). Ankara: Pegem.
- Vandenberg, B. (1981). Environmental and cognitive factors in social play. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31(1), 169-175.

- Vasta, R., M. Haith, M. ve A. Miller, S. (1995). *Child psychology the modern science* (2.Baskı). New York: John Willey and Sons Inc.
- Violato, M., Petrou, S. Gray, R. ve Redshaw, M. (2011). Family income and child cognitive and behavioural development in the UK: Does money matter? *Health Economics*, 20(10), 1201-1225.
- Vygotsky, L. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy Psikhologii*, 12(6), 62-76.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (M. Cole, Çev.). Amerika: Harvard University Press.
- Weber, D. A. (2003). A comparison of individual psychology and attachment theory. *Journal of Individual Psychology*, 59(3), 246-262.
- Wellhousen, K. ve Crowther, I. (2004). *Creating effective learning environments*. Kanada: Thomson Delmar Learning.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Brüksel: Toy Industries of Europe.
- WHO. (1952). Marental care and mental health. Bulletin of the World Health Organization, 3, 355-534.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk psikolojisi* (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna kadar çocuk psikolojisi* ('0. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yawkey, T. D. (1977). *Piaget and children's play: It's role and development*. New Jersey: The Sab Press.
- Yawkey, T. D, ve Silvern, S. B., (1977). Play and playing processes of the young child in early education programs: A Piagetian analysis. *ERIC Document*, ED 144 717, 1-27.
- Yazgan, Y. (2000). *Değişik açılardan babanın çocuk gelişimindeki rolü ve önemi, çocuğun yaşamında babanın rolü ve önemi*. AÇEV Sempozyumu'nda sunulmuştur, İstanbul.

- Yıldız, V. (1997). Okul öncesi eğitimde oyunun kullanılması. Nasıl Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuştur. İzmir.
- Yılmaz, S. (2016). Okul öncesi eğitimde dış mekanlar ve dış mekan aktiviteleri. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 423-437.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Zhang, X. ve Chen, H. (2010). Reciprocal influences between parents' perceptions of mother-child and father-child relationship: A short term longitudinal study in Chinese Preschoolers. *The Journal of Genetic Psychology*, 171, 22-34.

EKLER

Ek 1: Onam Formu

Değerli Anne ve Babalar,

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında yaptığım yüksek lisans tez çalışmam hakkında sizi bilgilendirmek için bu bilgilendirme formunu gönderiyorum. Araştırmamın amacı, çocukların anne-baba ilişkisi ile çocukların serbest oyunları arasındaki oyun davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Bu formla birlikte size gönderilen ve tarafınızca doldurulması beklenen araştırmam için gerekli olan formlar bulunmaktadır. Bu formları doldururken vereceğiniz bilgiler son derece önemlidir. Cevaplarınız hiçbir şekilde kişisel olarak değerlendirilmeyecek ve başkalarıyla paylaşılmayacak, yalnızca bilimsel çalışma kapsamında kullanılacaktır. Araştırma gönüllülük temelli yürütüldüğü için formları doldururken herhangi bir rahatsızlık hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Sizlerden alacağım bilgilerin yanı sıra çocuğunuzun oyun davranışlarını gözlemlemek amacıyla serbest oyun sırasında gözlem yapılacaktır (çocuğunuzun kendi sınıfında öğretmenin bulunduğu zamanlarda bu gözlem yapılacaktır). Gözlem sırasında çocuğunuz oyununa devam edecek, hiçbir müdahalede bulunulmayacak ve çocuğunuza herhangi bir stres ya da risk faktörü yaratılmayacaktır. Gözlemin amacı çocuğunuzu en doğal kendini ifade etme aracı olan serbest oyunu sırasında gösterdiği davranışları belirlemektir.

Araştırmaya ilişkin sorularınız olursa **0 242 227 44 00 - 4652** numaralı telefondan bana ulaşabilirsiniz. Dilerseniz sorularınızı **elakok7@gmail.com** elektronik posta adresine de gönderebilirsiniz. Araştırma sonunda çalışma ile ilgili bulguları benden talep edebilirsiniz.

Değerli zamanınızı bana ve okul öncesi eğitim alanındaki bilimsel bir çalışmaya ayırdığınız için teşekkür ederim. Saygılarımla,

Arş. Gör. Emine Ela KÖK

Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatma ÜNAL

Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

(Araştırma iznini okuduktan sonra lütfen imzalamayı unutmayınız.)

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ve okul öncesi eğitim ortamında çocuğumun oyun davranışlarının gözlemlenmesine izin veriyorum.

Adınız, Soyadınız:

Tarih:

İmza:

Ek 2: Çocuk-Anababa İlişki Ölçeği İzin Yazısı



T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı



01 Şubat 2016

Sayın **Emine Ela KÖK**

ÇOCUK-ANABABA İLİŞKİ ÖLÇEĞİ'Nİ (Akgün ve Yeşilyaprak, 2010) ilgili yerlerde kaynak gösterilmesi şartıyla, araştırmanızda kullanabilirsiniz. Adı geçen ölçek başka çalışmalarda kullanılmak istendiğinde bilgi verilmeli ve başkalarına verilmemelidir. Çalışmanız yayınlandıktan sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

İMZA

Araştırmacılar Adına

Yrd. Doç. Dr. Ege Akgün

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi

Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Araştırmacılar Adına:

Emine Ela KÖK

Ek 3: Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği İzin Yazısı



T. C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

30.09.2015

Sayın Emine Ela KÖK,

tarafımdan Türkçe'ye uyarlanmış Oyun Davranış Ölçeğinin Türkçe versiyonunun, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla yüksek lisans tezinizde kullanmanız uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçek sadece belirtilen tezde kullanılabilir, başka bir çalışmada kullanılamaz ve başkalarına verilemez. Tez içerisinde maddeler yayınlanmamalıdır. Çalışmanın tamamlanıp yayına dönüştürülmesinden sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesi gerekmektedir. Bu koşullar doğrultusunda izin verilmektedir.

Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD.

Oyun Davranış Ölçeğinin Türkçe versiyonu tezim dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

A handwritten signature in blue ink, likely belonging to Arş. Gör. Emine Ela KÖK.

Arş. Gör. Emine Ela KÖK
Akdeniz Üniversitesi

Ek 4. Aile Demografik Bilgi Formu

Aşağıda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak, bilgileriniz kişisel olarak değerlendirilmeyecektir. Cevaplandırma için tükenmez kalem kullanınız. Yazı ve sayı kullanacağınız bölümler dışındaki bölümler için lütfen (X) işaretini kullanınız. Samimi bir şekilde doldurduğunuz ve okul öncesi eğitimine yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Emine Ela KÖK

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Formun Doldurulduğu Tarih:

Çocuğunuzun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl):

Çocuğunuzun Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Kaç Çocuğunuz Var?:

Annenin Yaşı:

Babanın Yaşı:

24 ve altı ()

24 ve altı ()

25-35 ()

25-35 ()

36-45 ()

36-45 ()

46 ve üstü ()

46 ve üstü ()

Annenin Eğitim Durumu:

Babanın Eğitim Durumu:

Okur-yazar değil ()

Okur-yazar değil ()

Okur-yazar ()

Okur-yazar ()

İlkokul mezunu ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Lise mezunu ()

Ön lisans ve lisans mezunu ()

Ön lisans ve lisans mezunu ()

Lisansüstü Eğitim Mezunu ()

Lisansüstü Eğitim Mezunu ()

Ailenizi Sosyo-ekonomik Açıdan Hangi Düzeyde Görüyorsunuz?

Alt sosyo-ekonomik düzey ()

Orta sosyo-ekonomik düzey ()

Üst sosyo-ekonomik düzey ()

Annenin Çalışma Durumu:

Babanın Çalışma Durumu:

Çalışıyor ()

Çalışıyor ()

Çalışmıyor ()

Çalışmıyor ()

Annenin Mesleği:

Babanın Mesleği:.....

İletişim:

e-posta: elakok7@gmail.com

Telefon: 0 242 227 44 00 – 4652

Ek 5: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.2885933
Konu : Anket Uygulaması

11.03.2016

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emine Ela KÖK'ün "Anaokuluna Devam Eden Çocukların Ebeveynleri ile İlişkilerinin Çocukların Oyun Davranışlarına Yansımalarının İncelenmesi" isimli akademik araştırmasını, ekte adı geçen okullarda uygulama isteği ile ilgili 04/03/2016 tarih ve 6304 sayılı yazıları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 10/03/2016 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Anaokuluna Devam Eden Çocukların Ebeveynleri ile İlişkilerinin Çocukların Oyun Davranışlarına Yansımalarının İncelenmesi" isimli akademik araştırmasını, ekte adı geçen okullarda, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir TANRIBİR
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
11.03.2016

Hasan TEVKE
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ebubekir TANRIBİR Şb. Md.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden eb41-12c4-327e-9370-64e7 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6: Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Emine Ela KÖK
Doğum Yeri ve Tarih : ANTALYA, 07.01.1991

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
: Anadolu Üniversitesi, İşletme
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

Ünal F., **Kök E.E.** (2015). "0-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin babalık rolüne ilişkin görüşleri", International Conference on Social Sciences and Education Research, s. 135, ANTALYA, TÜRKİYE, 29-31 Ekim 2015.

Ünal F., **Kök E.E.** (2015). "0-6 Yaş Çocuğu Olan Ebeveynlerin Babalık Rolüne İlişkin Görüşleri", International Journal of Social Sciences and Education Research, vol.1, s.1383-1396.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Akdeniz Üniversitesi, Araştırma Görevlisi, 2015-

İletişim

E-Posta Adresi : elakok7@gmail.com

Tarih : Ocak, 2017

ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN

EMİNE ELA KÖK TARAFINDAN



%13

BENZER

--

0 ÜZERİNDEN

H.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİ İLE
İLİŞKİLERİNİN ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARINA
YANSIMASININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Emine Ela KÖK

Doç. Dr. Y. D. A. S.
Fatma
Emine Ela Kök

A. S. D. E. L. A. K. Ö. K.

SAYFA: 1 / 119

Salt-Metin Raporu