

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKİYE VE AMERİKA'DA ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN
OYUN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ
'KÜLTÜRLER ARASI BİR ÇALIŞMA'

DOKTORA TEZİ

Gökhan DUMAN

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

**Ankara
Mart, 2010**

Gökhan DUMAN'ın Türkiye ve Amerika'da Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi- Kùltürler Arası Bir Çalışma- başlıklı tezi 25 Mart 2010 tarihinde, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

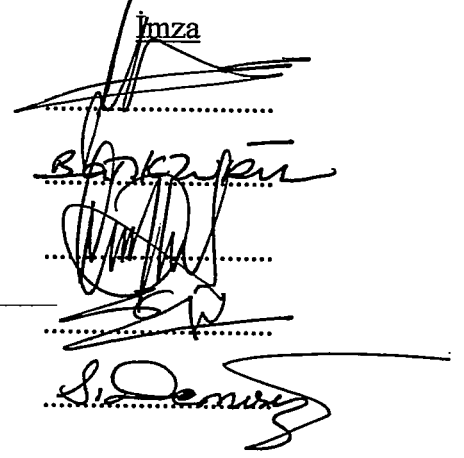
Üye (Tez Danışmanı):Prof. Dr. Z.Fulya TEMEL

Üye : Prof. Dr. Belma ATİK TUĞRUL

Üye : Prof. Dr. Neriman ARAL

Üye : Doç. Dr. Mehmet GÜVEN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Serap DEMİRİZ

İmza


ÖNSÖZ

Doktora tezi çalışmam sırasında ilgi ve önerileriyle beni yönlendiren, bilimsel ve manevi desteğini hep hissettiğim danışman hocam Sayın Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL'e, çalışmama önerileri ile destek veren Tez İzleme Komitesi üyelerim, Sayın Prof. Dr. Belma ATİK TUĞRUL ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Serap DEMİRİZ'e, iyi ve kötü günümde hep yanımda olan aileme ve ayrıca bugüne kadar bende emeği olan bütün öğretmenlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ankara, 2010

Gökhan DUMAN

ÖZET

TÜRKİYE VE AMERİKA'DA ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ 'KÜLTÜRLER ARASI BİR ÇALIŞMA'

DUMAN, Gökhan
Doktora, Okul Öncesi Eğitimi
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL
Mart, 2010

Bu araştırma, Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletlerinde anasınıfına giden çocukların serbest zaman oyun davranışlarını ve oyun davranış özelliklerini incelemek amacı ile yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu Konya’da anasınıfına devam eden beş yaş grubu iki kız, iki erkek çocuğu ile Arizona’da anasınıfına devam eden beş yaş grubu iki kız, iki erkek çocuğu, çocukların öğretmenleri ve anneleri oluşturmuştur. Araştırma nitel bir araştırma yöntemi olan gömülü teori kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada bilgi toplamak için her iki anasınıfına devam eden çocukların serbest zaman oyun etkinlikleri video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları izlenerek çalışmanın önce davranış kategorileri ve alt boyutları belirlenmiştir. Daha sonra çocukların serbest zaman oyun davranışları oyun alanı, oyuncak tercihi, oyun türü, oyun dışı davranışlar ve oyun davranış özellikleri boyutlarında incelenmiştir. Anne ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, bu boyutlar içerisinde kullanılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri ile gösterilmiştir.

Analiz sonuçları, aynı gelişim özelliklerine sahip farklı kültürdeki çocuklar arasında uygulanan program ve cinsiyete bağlı olarak oyun alanı kullanımı, oyuncak tercihleri, oyun türleri, oyun dışı davranışları ve oyun davranış özellikleri arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan bütün çocuklar, oyun alanlarını ve oyuncakları birbirinden farklı oran ve şekillerde kullanmışlardır. Çocukların oynamak istedikleri oyunlar ve oynayış şekilleri farklı olduğundan, oynadıkları oyun türlerinin oranları da değişmektedir. Bu değişen oranlar, aynı yaş grubunda yer alan her bir çocuğun, benzer gelişim özelliklerine sahip iken, oyuna farklı bireysel özelliklerini yansıttığını göstermektedir.

Çocukların gelişim dönemi özellikleri, oyun davranış özellikleri ile örtüşmektedir. Bu çalışma içerisinde çocukların *sosyal oyun*, *sosyal ilişki* ve oyun içerisindeki *tutumlarının* gelişim dönemi özelliklerine uygun olarak, daha çok sosyal oyun oynadıkları, olumlu sosyal ilişki ve tutum geliştirdikleri bulunmuştur. Oranlar ise, çocukların bireysel özelliklerine ve sınıfta uygulanan öğretim yöntemlerine göre değişmektedir. Oranlardaki değişimlerin yönü ve etkileyen faktörler, oyun alanı kullanımı, oyuncaklar, oyun türü ve oyun davranış özellikleri içerisinde açıklanmıştır.

Bu bulgular sonucunda çocukların oyun davranışlarının farklı oyun alanı, oyun materyalleri ile desteklenerek ve oyun fırsatlarının amaç ve kazanımlar doğrultusunda önceden planlanarak, oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasını sağlayacak modellerin uygulamaya konulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Anasınıfı, Oyun Davranışı, Serbest Zaman

ABSTRACT

INVESTIGATING THE PLAY BEHAVIORS OF KINDERGARTEN CHILDREN IN TURKEY AND UNITED STATES OF AMERICA 'A CROSS-CULTURAL STUDY'

Gökhan DUMAN

Ph.D. Thesis, Early Childhood Education

Supervisor: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

March, 2010

This research was aimed to investigate the play behaviors of kindergarten children during free play time in the Turkey and in the United States of America.

The participants of the study were included 5-5.2 years old kindergarten children (two girls and two boys) attending to school in Konya, and 5-5.2 years old kindergarten children (two girls and two boys) attending to school in Arizona, and their mothers and teachers. One of the qualitative research methods, grounded theory, was applied as a research methodology. Children's free play time episodes were video recorded for collecting data purposes. Analyzing records, behaviors were categorized and their sub-dimensions were determined. Following, children's play behaviors during free play time were analyzed in terms of using play space, toy choices, play types, non-play behaviors and properties of play behaviors. Data gathered from mothers and teachers were used to explain and support some of the behaviors under these categories as well. The findings were presented in frequencies and percentages.

Results showed that children with same developmental properties in different cultures have different attitudes in terms of kindergarten curriculum and gender towards using play space, toy choices, types of play, non-play behaviors and properties of play behaviors. All children in this study used play spaces and toys in different amount and manners. Because their preferred games and their roles in those games were different, their frequency of play types was also changed. Children's different behaviors in play explained that children in same developmental milestones reflect their individual characteristic towards games.

Children's developmental stages were found to be in correspondence with their properties of play behaviors in this study. It has been found that, children's *social play* and *social interaction* and *attitude* in play was positive. The differences in the frequencies of these behaviors and the factors shaping play types and properties of play behavior were explained in the play behavior categories.

Findings suggested that children's play behaviors should be supported by extending their play areas, supplying rich play materials, and pre-planning play opportunities according to goals and acquisitions. Play centered teaching methods should be developed and applied in the early childhood education centers.

Key Words: Kindergarten, Children, Play Behavior, Free Play Time

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Alt Problemler.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4.Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1. Oyun ile İlgili Görüş ve Kuramlar	6
2.1.1. Erken Dönem Düşünürleri	6
2.1.2. Klasik Kuramlar.....	8
2.1.3. Modern Oyun Kuramları	10
2.1.3.1 Psikanalitik Kuramlar	10
2.1.3.2 Bilişsel Kuramlar	14
2.2. Biçimsel Yönü ile Oyun	24
2.2.1 Oyun Türü.....	24
2.2.2 Oyun Davranış Özellikleri	31
2.3. İşlevsel Yönü ile Oyun	33
2.3.1. Oyun ve Hareket Gelişimi	34
2.3.2. Oyun ve Bilişsel Gelişim	35
2.3.3. Oyun ve Sosyal-Duygusal Gelişim.....	37
2.3.4. Oyun ve Dil Gelişimi	37
2.3.5. Oyun ve Kültür Aktarımı	39
2.3.6. Oyun Gelişim Evreleri	40
2.3.6.1. Bebeklik Döneminde Oyun	40
2.3.6.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun.....	42
2.3.6.3. Okul Öncesi Dönemde Oyunun Önemi	43
2.4. Anlamsal Yönü ile Oyun	44
2.5. Şartlar ve Çevrenin Oyuna Etkisi	45
2.6. Kültürler Arası Oyun Çalışmaları.....	48
2.7. Konu İle İlgili Çalışmalar	53
2.7.1. Oyun ve Hareket Gelişimi ile İlgili Araştırmalar	54
2.7.2. Oyun ve Bilişsel Gelişim ile İlgili Araştırmalar	57
2.7.3. Oyun ve Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Araştırmalar.....	59
2.7.4. Oyun ve Dil Gelişimi ile İlgili Araştırmalar	60
2.7.5. Oyun Davranışlarını Etkileyen Faktörler ile İlgili Araştırmalar.....	62
3. YÖNTEM	65
3.1. Araştırmanın Modeli.....	65
3.1.1. Katılımcılar	66

3.1.2. Sınıflar	67
3.2. Evren ve Örneklem	70
3.2.1. Evren	70
3.2.2. Örneklem	70
3.3. Veri Toplama Teknikleri	70
3.3.1. Veri Toplama Araçları	71
3.3.1.1. Çocuk Bilgi Formu	71
3.3.1.2. Öğretmen Görüşme Formu	71
3.3.1.3. Anne Görüşme Formu	71
3.3.1.4. Video Kayıt	71
3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	72
3.3.2.1. İç Geçerlik (Credibility)	72
3.3.2.2. Dış Geçerlik (Transferability)	73
3.3.2.3. Güvenirlik (Dependability)	73
3.3.2.4. Tarafsızlık (Confirmability)	73
3.4. Verilerin Analizi	74
3.4.1. Gözlem	74
3.4.2. Öğretmen Görüşme Formu	74
3.4.3 Anne Görüşme Formu	75
3.5. Oyun Davranış Kategorileri	75
3.5.1. Oyun Alanı	75
3.5.2. Oyuncaklar	76
3.5.3. Oyun Türü	76
3.5.4. Oyun Dışı Davranışlar	77
3.5.5. Oyun Davranış Özellikleri	78
4. BULGULAR VE YORUM	80
4.1. TEÇAM Anasınıfı Çocuklarının Oyun Davranışlarına Ait Bulgular	82
4.2. KONİV Anasınıfı Çocuklarının Oyun Davranışlarına Ait Bulgular	118
4.3. TEÇAM VE KONİV Anasınıfı Çocuklarının Cinsiyete Göre Oyun Davranışlarına Ait Bulgular	157
4.4. TEÇAM ve KONİV Anasınıfı Çocuklarının Oyun Davranışlarına Ait Ortak Bulgular	167
4.5. TEÇAM ve KONİV Anasınıfı Çocuklarının Annelerinin Oyun ile İlgili Görüş ve Eğilimlerine Ait Bulgular	174
4.5.1 Annelerin Çocukların Oyun ve Oyuncaklarına Ait Bulgular	174
4.5.2. Annelerin Oyuna Bakış Açısı	177
4.6. TEÇAM ve KONİV Anasınıfı Çocuklarının Öğretmenlerinin Oyun ile İlgili Görüş ve Eğilimlerine Ait Bulgular	179
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	182
5.1. Sonuç	182
5.2. Öneriler	189
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	189
5.2.2. Resmi ve Özel Kurumlara Yönelik Öneriler	190
5.2.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	191
5.2.4. Ebeveynlere Yönelik Öneriler	191
KAYNAKLAR	192
EKLER	206

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Aile Yapısı.....	67
Tablo 2. Oyun Alanı.....	75
Tablo 3. Oyuncaklar.....	76
Tablo 4. Oyun Türü.....	77
Tablo 5. Oyun Dışı Davranışlar.....	77
Tablo 6. Oyun Davranış Özellikleri.....	78
Tablo 7. Alex'in Oyun Alanı Frekans Dağılımı.....	82
Tablo 8. Alex'in Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı.....	84
Tablo 9. Alex'in Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı.....	86
Tablo 10. Alex'in Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı.....	87
Tablo 11. Alex'in Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı.....	88
Tablo 12. Cathy'nin Oyun Alanı Frekans Dağılımı.....	90
Tablo 13. Cathy'nin Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı.....	92
Tablo 14. Cathy'nin Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı.....	94
Tablo 15. Cathy'nin Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı.....	95
Tablo 16. Cathy'nin Oyun Davranış Özellikleri.....	96
Tablo 17. Rob'ın Oyun Alanı Frekans Dağılımı.....	97
Tablo 18. Rob'ın Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı.....	98
Tablo 19. Rob'ın Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı.....	100
Tablo 20. Rob'ın Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı.....	101
Tablo 21. Rob'ın Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı.....	102
Tablo 22. Wes'in Oyun Alanı Frekans Dağılımı.....	103
Tablo 23. Wes'in Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı.....	104
Tablo 24. Wes'in Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı.....	106
Tablo 25. Wes'in Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı.....	107
Tablo 26. Wes'in Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı.....	108
Tablo 27. TEÇAM Anasınıfı Oyun Alanı Kullanımı Frekans Dağılımı.....	109
Tablo 28. TEÇAM Anasınıfı Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı.....	113
Tablo 29. TEÇAM Anasınıfı Oyun Türünün Frekans Dağılımı.....	115
Tablo 30. TEÇAM Anasınıfı Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı.....	116

Tablo 31.	TEÇAM Anasınıfı Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı.....	117
Tablo 32.	Ayşe'nin Oyun Alanı Frekans Dağılımı.....	118
Tablo 33.	Ayşe'nin Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı.....	119
Tablo 34.	Ayşe'nin Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı.....	121
Tablo 35.	Ayşe'nin Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı.....	123
Tablo 36.	Ayşe'nin Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı.....	124
Tablo 37.	Zeynep'in Oyun Alanı Frekans Dağılımı.....	125
Tablo 38.	Zeynep'in Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı.....	126
Tablo 39.	Zeynep'in Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı.....	128
Tablo 40.	Zeynep'in Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı.....	129
Tablo 41.	Zeynep'in Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı.....	130
Tablo 42.	Mehmet'in Oyun Alanı Frekans Dağılımı.....	131
Tablo 43.	Mehmet'in Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı.....	132
Tablo 44.	Mehmet'in Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı.....	134
Tablo 45.	Mehmet'in Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı.....	135
Tablo 46.	Mehmet'in Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı.....	136
Tablo 47.	Kemal'in Oyun Alanı Frekans Dağılımı.....	138
Tablo 48.	Kemal'in Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı.....	139
Tablo 49.	Kemal'in Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı.....	140
Tablo 50.	Kemal'in Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı.....	141
Tablo 51.	Kemal'in Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı.....	142
Tablo 52.	KONİV Anasınıfı Oyun Alanı Kullanımı Frekans Dağılımı.....	144
Tablo 53.	KONİV Anasınıfı Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı.....	147
Tablo 54.	KONİV Anasınıfı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı.....	148
Tablo 55.	KONİV Anasınıfı Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı.....	149
Tablo 56.	KONİV Anasınıfı Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı.....	150
Tablo 57.	Çocukların Oyun Alanı Kullanımı Frekans Dağılımı.....	152
Tablo 58.	Çocukların Tercih Ettiği Oyuncakların Frekans Dağılımı.....	153
Tablo 59.	Çocukların Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı.....	154
Tablo 60.	Çocukların Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı.....	155
Tablo 61.	Çocukların Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı.....	156
Tablo 62.	Cinsiyete Göre Oyun Alanı Kullanımı Frekans Dağılımı.....	157
Tablo 63.	Cinsiyete Göre Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı.....	159
Tablo 64.	Cinsiyete Göre Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı.....	161

Tablo 65.	Cinsiyete Göre Oyun Dışı Davranışların Frekans Dağılımı	163
Tablo 66.	Cinsiyete Göre Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı.....	165
Tablo 67.	TEÇAM ve KONİV Oyun Alanı Kullanımı Frekans Dağılımı	167
Tablo 68.	TEÇAM ve KONİV Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı	170
Tablo 69.	TEÇAM ve KONİV Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı	171
Tablo 70.	TEÇAM ve KONİV Oyun Dışı Davranışların Frekans Dağılımı	172
Tablo 71.	TEÇAM ve KONİV Oyun Davranış Özelliklerin Frekans Dağılımı	173

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1. Gömülü Teori Oluşumu	66
Şekil 2. TEÇAM Anasınıfı Planı	68
Şekil 3. KONİV Anasınıfı Planı.....	69
Şekil 4. TEÇAM Anasınıfı Kız Çocukları Oyun Alanı Dağılımı	110
Şekil 5. TEÇAM Anasınıfı Erkek Çocukları Oyun Alanı Dağılımı.....	112
Şekil 6. KONİV Anasınıfı Kız Çocukları Oyun Alanı Dağılımı	145
Şekil 7. KONİV Anasınıfı Erkek Çocukları Oyun Alanı Dağılımı	146
Şekil 8. TEÇAM Anasınıfı Çocukları Oyun Alanı Dağılımı.....	168
Şekil 9. KONİV Anasınıfı Çocukları Oyun Alanı Dağılımı	169

1. GİRİŞ

Bütün çocuklar oyun oynarlar ve çevreleri ile oyun yolu ile iletişime geçerler. Oyun ile uğraşı çocukların günlük yaşamında çok yer tuttuğundan çocukların işi olarak da tanımlanmıştır. Piaget (1962), çocuğun oyunu ile işi arasında devamlılık olduğunu ifade etmiştir. Oyun, iş ve öğrenme süreçleri arasında kesin ayırım yapmak kolay değildir, çünkü oyunun nerede başlayıp bittiğini, iş ve öğrenmeye ne zaman dönüştüğünü ancak davranış değişikliği yaşandığında izlemek mümkündür.

Çocuklar oyun yolu ile beceri ve ilgi alanlarını geliştirirler. Bu kazanımlar çocukların ilerde işinde ve toplumda mutlu bireyler olmaları açısından oldukça önemlidir. Pek çok oyun teorisyeni oyunun çocuğun gelişiminde çok önemli olduğu konusunda ortak fikri paylaşmaktadır. Oyun ile çocuk uyum sağlama ve yaratıcılık becerilerini edinir. Oyunun çocuğun hayatında ki bu büyük önemine rağmen pek çok çalışma, çocukların oyun davranışlarını gelişim özelliklerine standardize edilmiş yöntemlerle incelemiştir. Çocukların oyun davranışlarını bireysel olarak kendi doğal ortamlarında, çocukların günlük rutinleri içerisinde derinlemesine inceleyen ve kültürler arası yapılmış çalışmaların sayısı ise oldukça azdır.

1.1. Problem Durumu

Çocuk oyunlarının çocukların tüm gelişim alanlarına olan katkısı yadsınamaz bir gerçektir. Oyunların çocuk gelişimine olan olumlu etkileri bilindiği halde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden Türk çocuklarının oyun davranışları ve davranış özellikleri yeterince incelenmemiştir. Türk okul öncesi eğitim sistemi, çocuk eğitiminde ileri bir seviyede bulunan batı toplumları ile oyun kuram ve oyun davranışları konusunda aynı literatürü takip etmektedir. Çocuk oyunlarına karşı aynı kuramsal çerçevenin paylaşılmasına rağmen, Türk çocuklarının oyun davranışları sistematik ve kültürlerarası karşılaştırmalı olarak detaylı bir şekilde analiz edilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın temel problemi *‘Türkiye’de ve Amerika’da anasınıfına devam eden çocukların oyun davranışları ve oyun davranış özellikleri nelerdir?’* şeklinde oluşmuştur.

1.1.1 Alt Problemler

1. Çocukların kendine has oyun davranışları var mıdır; var ise nelerdir?
2. Aynı yaş grubunda Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde anasınıfına giden çocukların oyun alanı kullanımı nasıldır?
3. Aynı yaş grubunda Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde anasınıfına giden çocukların tercih ettikleri oyuncaklar nelerdir?
4. Aynı yaş grubunda Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde anasınıfına giden çocukların oynadıkları oyun türleri nelerdir?
5. Aynı yaş grubunda Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde anasınıfına giden çocukların oyun dışı davranışları nelerdir?
6. Aynı yaş grubunda Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde anasınıfına giden çocukların oyun davranış özellikleri nelerdir?
7. Aynı yaş grubunda Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde anasınıfına giden çocukların oyun davranışları üzerinde cinsiyetin rolü nedir?
8. Yetişkinlerin tutum ve davranışları çocukların oyun davranışlarını nasıl etkilemektedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye’de ve Amerika’da anasınıfına giden beş yaş grubu (60-62 ay arası) sekiz çocuğun serbest zaman etkinliklerinin incelenerek, oyun ve oyun dışı davranışlarının tanımlanması, oyun davranış özelliklerinin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Araştırma sürecinde çocukların öğretmenlerinin ve annelerinin oyun ile ilgili tutum ve davranışlarının, oyun davranışlarında farklılık oluşturup, oluşturmadığı da araştırılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların sergiledikleri oyun davranışları çocukların ne düşündüğünü ve nasıl düşündüğünü gösteren önemli delillerdir. 1960'lı yıllardan başlayarak pek çok araştırmacı, çocuk oyunlarının çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimlerine olan katkılarını ortaya koyan çalışmalar yapmışlardır (Piaget, 1962; Sutton-Smith, 1967; Bruner, 1972; Lieberman, 1977; Smilansky, 1990). Oyun davranışları aynı zamanda çocuğun gelişim seviyesini göstermesi açısından da önemlidir. Bu alanda yapılan araştırmalar, başlangıçta oyunun çocuğun hayatındaki rolü ve önemini ortaya koyarken, daha sonra yapılan araştırmalar çocuğun akıl yürütme ve oyun davranışları arasındaki teorik ve deneyimsel ilişkiyi kurmayı amaçlamışlardır.

Çocuk oyunları üzerine yapılan çalışmalar oyunun çocuğun gelişimine olan katkıları üzerinde yoğunlaşırken; bireysel olarak çocuğun sergilediği oyun davranışları derinlemesine incelenmemiştir (Krasnor ve Pepler 1980). Çocukta oyun davranışlarının belirlenerek, bu davranışların oluşmasındaki süreçlerin irdelenmesi, hem okul öncesi eğitim programlarının hem de okul öncesi eğitim uygulamalarının kalitesinin arttırılması açısından önem taşımaktadır.

Kültürler arası çocuk davranışlarını inceleyen araştırmaların sayısı son yıllarda artmıştır. Ancak, bu alanda yapılan çalışma ve ortaya konulan teorilerin çoğunluğu orta sınıf, beyaz, sanayileşmiş batı ülkelerinin normlarını yansıtmaktadır (Roopnarine ve Carter, 1992). Bu toplumlarla oyun kuramları ve oyun davranışları konusunda aynı literatür paylaşılacakla beraber, Türk çocuklarının oyun davranışları sistematik ve kültürlerarası karşılaştırmalı olarak henüz ortaya konulmamıştır.

Bu tez çalışması Türk çocuklarının oyun davranışlarının belirlenmesi, bu davranışların alt yapısını oluşturan süreçlerin incelenmesi ve başka bir kültür ile karşılaştırma olanağı vererek benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

- Araştırma kapsamında belirlenen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılacak olan gömülü teorinin, çocukların oyun davranışlarını etkenleri ile ortaya koyacağı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Arizona Eyaleti, Tempe Kenti, Çocuk Araştırma Merkezi'ne (**TEÇAM**) devam eden beş yaş grubu iki kız iki erkek çocuk ve Konya ili İhsan Doğramacı Anaokulu'na (**KONİV**) devam eden beş yaş grubu iki kız iki erkek çocuk ile sınırlıdır.
- Normal gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır.
- Gözlem sonuçlarının yorumlanması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Zone of proximal development: Yakınsak gelişim alanı.

Head-Start: Amerikan Federal hükümeti tarafından desteklenen resmi okul öncesi eğitim programı.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Oyun insanlık tarihi boyunca her çağ ve coğrafi bölgede varlığını, eğitim ve gelişim açısından sürdürmüş önemli bir etkinliktir. Bütün çocuklar oyun oynarlar ve çevreleri ile oyun yolu ile iletişime geçerler. Oyun çocuğun bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden sağlıklı gelişimi için sevgi, beslenme uyku kadar önemli bir ihtiyaçtır (Aral, Gürsoy, Köksal, 2000). Oyunun ne olduğunu, çocukların neden oyun oynadıklarını ve çocuğun gelişimine olan katkısını pek çok araştırmacı (Piaget, 1962; Freud, 1961; Erikson, 1985; Vygotsky, 1966; Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983; Saracho, 1999) açıklamaya çalışmıştır. Bütün oyun kuramcıları ve farklı disiplinlerden gelen eğitimciler oyunun, çocuğun gelişiminde önemli bir rolü olduğunu ve sağlıklı gelişim, mutluluk, yaratıcılık öğelerini içerdiğini söylemektedir. Oyun, evrensel, ulusal ve kültürel sınırları olmayan, yaş gruplarına ve ırklara ayrıcalık tanımayan, zihin ve dil gelişimi için gerekli ve kültür aktarımının temel bir ögesi olarak tanımlanmıştır (Frost ve Sunderlin, 1985). Başka bir açıklamada oyun, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız olarak gerçekleştirilebilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak ifade edilmiştir (Baykoç Dönmez, 1992). Oyun ile uğraşı çocukların günlük yaşamında çok yer tuttuğundan oyun, temel olarak çocukların işi olarak da tanımlanmış, çocuğun oyunu ile işi arasında devamlılık olduğu ifade edilmiştir (Piaget, 1962).

Çocuklar oyun yolu ile beceri ve ilgi alanlarını geliştirirler. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere oyun; zeka, yetenek, sosyalleşme ve öğrenme gibi çocuğun kişilik yapısını etkileyen süreçleri kapsamaktadır. Bu kazanımlar çocukların ileride işinde ve toplumda mutlu bireyler olmaları açısından oldukça önemlidir. Pek çok oyun teorisyeni, çocuğun gelişiminde oyunun çok önemli olduğu konusunda ortak fikri paylaşmaktadır (Parten, 1933; Piaget, 1962; Vygotsky, 1966; Saracho, 1999).

Oyun oynaması engellenen çocuk, bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı bir gelişim gösteremez. Çünkü oyunun çocuk üzerinde uyarıcı bir etkisi vardır ve bu uyarıcı çocuğun gelişim alanlarını uyarmaktadır. Oyun oynayarak büyüyen çocukların, oyun

oynamamış çocuklara göre sosyal yönden daha aktif ve girişken, yaratıcılık becerilerinin daha fazla, konuşma ve ifadelerinin düzgün, kelime dağarcıklarının daha zengin olduğu gözlemlenmiştir (Davaslıgil, 1989).

Oyun doğal bir öğrenme ortamı olduğundan, çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Oyun ile çocuk güç durumlara karşı koyabilme gücü, uyum sağlama ve yaratıcılık becerilerini edinir. Oyun aynı zamanda çocuğun kendisini ve dünyayı keşfetmesine yardımcı olmaktadır (Yavuzer, 2000). Bütün doğallığına rağmen oyun, son derece karmaşık bir konudur. Bir odak nokta etrafında çocuğun edindiği çeşitli düşünce ve deneyimi kapsayan bir olgudur. Oyun, iş ve öğrenme süreçleri arasında kesin ayrımlar yapmak kolay değildir. Hangi sürecin nerede başlayıp bittiğini ve bir sürecin diğerine ne zaman dönüştüğünü ancak davranış değişikliği yaşandığında izlemek mümkündür.

Oyunun çocuğun hayatındaki büyük önemine rağmen, oyun davranışları üzerine yapılmış pek çok çalışma, çocuk oyunlarını tüm çocukların oyun davranışlarına standardize edilmiş yöntemlerle incelemiştir. Çocukların oyun davranışlarını; bireysel olarak, kendi doğal ortamlarında ve çocukların günlük rutinleri içerisinde derinlemesine inceleyen çalışma sayısı oldukça az iken, oyun davranışları üzerine yapılmış kültürler arası çalışmalar daha da azdır. Oyunu çocuğun sağlıklı gelişiminin ve eğitiminin temel aracı olarak gören eğitimciler ve filozoflar oyunun gelişimsel ve eğitsel değeri üzerinde durmuştur. Bunlardan bazıları günümüze kadar ulaşan farklı görüşler ortaya koyarak, çeşitli oyun kuramları geliştirmişlerdir.

2.1. Oyun ile İlgili Görüş ve Kuramlar

2.1.1 Erken Dönem Düşünürleri

Erken dönemde oyun ile ilgili oluşmuş düşünceler, birbirinden bazı farklılıklar arz etmekle beraber, genel olarak oyunun çocuk için doğal ve gerekli bir uğraşı olduğu yönündedir.

İbni Sina (980-1037). İbni Sina eğitime ve bilime büyük önem vermiştir. Çocukların altı yaşından itibaren okula gönderilmesi ve on dört yaşına kadar okuması gerektiğini belirtmiştir. Çocuk eğitiminde akran grubunun ve öğretmenin kalitesinin önemini vurgulamıştır. İbni Sina'ya göre her yaşın kendine has davranış özellikleri

vardır ve oyun çocuklar için bir ihtiyaçtır. Çocuklar oyunla vakit geçirdiklerinde ayıplanmamalı, aksine teşvik edilmelidir (Akyüz, 2007).

M. Montaigne (1533-1592). Montaigne insan eğitiminin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini, beden eğitimi ve ruh eğitimi olarak ikiye ayıramayacağını savunmuştur. Teorik eğitime aşırı önem verilmesine karşı çıkarak, öğretilen bilgilerin sadece öğretilmekle kalmaması, uygulanmasına ve yaşama aktarılmasının sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte geçmişten gelen çocuk oyunlarına karşı amaçsız ve boş bir uğraşı olduğu bakış açısını değiştirerek, oyunu, çocuğun öğrenme ortamı ve gerçek uğraşısı olarak ele almıştır (Montaigne, 1998).

Amos Comenius (1592-1671). Comenius'a göre oyun, çocuğun eğitiminin bir parçasıdır. Tüm çocukların cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumuna bakılmadan, erken yaşta eğitim almaya başlamaları gerektiğini belirtmiştir. İlk resimli çocuk kitabını yazmıştır. Okul öncesi eğitimde okulu oyunla eş tutarak, müzik eşliğinde dramatik oyunların çocukların kişiliğini geliştirdiğini, ahlak ve değer eğitimiye katkıda bulunduğunu söylemiştir (Comenius, 1954). Oyunu insanın özgür olma isteği ile bağdaştırmakla beraber, disiplin ve düzen kazanmada da oyunun önemli bir işlevi olduğunu belirtmiştir.

C.G. Salzmann (1744-1811). Salzmann çocuk eğitiminde sadece yapılması gereken doğruları değil, yanlışları da ortaya koymuştur. Ebeveynlerin öğrendikleri doğru davranışları göstermelerini, yanlış davranışlardan kaçınmalarını bekler. Çünkü çocuklar büyüklerini taklit ederek öğrenmektedir (Salzmann, 2006). Oyunu çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görmüş ve çocuklarla oynamayı bilmeyen kimselerin eğitimci olmaması gerektiğini belirtmiştir.

F. Frobel (1782-1852). Frobel birbirine zıt iki güç olan doğal-ruhsal duygu ile akıl arasında oyunu bir arabulucu olarak nitelendirmiştir. Frobel'e göre oyun birleştirici bir mekanizma olması nedeni ile çocuk için en uygun ruhsal etkinlik olarak kabul edilmelidir (Frobel, 1946). Oyun çocuk için bir ihtiyaçtır ve yetişkin için iş ne kadar önemli ise, çocuk için de oyun o kadar önemlidir. Bu nedenle çocuğa her şey oyunla öğretilir ve oyunda edinilen bilgi daha kalıcıdır. Oyun, Frobel sayesinde okul öncesi

eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüştür. Eğitici oyuncakların çocuğun kendi çabalarıyla öğrenmesine yardımcı olduğunu ve öğrenmeye zemin hazırladığını savunmuştur.

M. Montessori (1870-1952). Montessori çocuğun hareketlerini, çabalarını, alıştırmalarını, deneyimlerini ve çalışmalarını oyun değil iş olarak tanımlar. Çocuk daha iyi bir uğraş bulamadığı zaman oyun oynar. Oyun oynama, çocuk büyüme ve öğrenme çabası içinde olduğu sürece devam eder. Özellikle yaşamın ilk altı yılı çocuklar için duyarlılık dönemidir ve oyunla desteklenmelidir. Çocuklar öğrenme tempolarını ve sürelerini kendileri belirler. Montessori materyallerin renk ve uyumlu görünüşlerinin çocukları çalışmaya motive ettiğini, materyallerin açık raflarda, basitten zora, somuttan soyuta sıralı olması gerektiğini belirtir Bu *hazırlayıcı çevrede* öğretmene bağımlı olmayan çocuk, kendi istediği kadar öğrenerek bağımsızlaşır (Çakıroğlu-Wilbrandt, 2008).

Yukarıda da belirtildiği gibi birçok eğitimci ve düşünürün oyun hakkında birbirini tamamlayan görüşlerinin yanı sıra, birbirinden farklı görüşler de bulunmaktadır. Bu farklı görüşler doğrultusunda oyun kuramları klasik ve modern olmak üzere iki ana gruba ayrılır. Klasik kuramlar 19. yüzyılda ortaya çıkarak, oyunun amacı ile ortaya çıkış nedenlerini açıklamaya çalışırken, modern kuramlar 1920'li yıllardan sonra ortaya çıkmış ve oyunun çocuğun gelişimine olan etkilerini açıklamaya çalışmıştır.

2.1.2. Klasik Kuramlar

Klasik kuramlar genellikle oyunun neden oynandığı sorusuna cevap aramaya çalışmış, oyunun şekil ve içerik yönü ile ilgilenmemiştir.

Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma Kuramı

Karl Groos (1860-1896), alıştırma kuramında oyunun çocuk için içgüdüsel olarak geliştiğini ve çocuğun yaşam için gerekli olan bilgi ve becerileri önce oyun içerisinde edindiğini söylemiştir (Akt: Pehlivan, 2005). Bu yönü ile oyun, çocuğun yaşam kurallarını öğrenmesinde ve yaşam için gerekli olan etkinliklerin yapılmasında bir *alıştırma (egzersiz)* rolü oynamaktadır. Çocuk bu alışırmalar yolu ile yetişkin hayatının gerektirdiği bilgi ve becerilerde ustalaşırken, *bilinçlenmeye* başlar.

Çocuk gelişim gösterdikçe, oynadığı oyunlarda farklılaşmaktadır. Gross çocuk oyunlarının gelişimle birlikte değişimini iki aşamada göstermiştir. İlk aşama olan *deneyimsel oyun* ile çocuğun kendini kontrol etmesi pekiştirilirken, ikinci aşama olan *sosyo-ekonomik oyun* ile, kişiler arası ilişkiler pekiştirilmektedir.

Tekrarlama Kuramı (Rekapitülasyon)

Stanley Hall (1884-1924), *tekrarlama kuramı* ile insanın geçirdiği evrim içindeki kültürel aşamaların çocuğun gelişimine paralel olarak oyunda ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu görüşe göre çocuk oyun oynarken, insanın geçirdiği ruhsal ve devinimsel aşamaları tekrar yaşamaktadır.

Fazla Enerji Tüketimi Kuramı

Herbert Spencer (1820-1903), *fazla enerji tüketimi kuramı* ile çocuğun organizmasında bulunan fazla enerjinin oyun yolu ile harcandığını varsaymaktadır. Bu kurama göre enerji, amaçlı etkinliklerden “çalışmalar” ve amaçsız etkinliklerden “oyun” yolu ile harcanır (Akt: Pehlivan, 2005). Çocuk içinde biriken enerjinin baskısından oyun yolu ile kurtulur ve daha sağlıklı bir dengeye kavuşur. Oyun oynayan çocuk, zararlı olan eğilimlerini oyun yoluyla kanalize ettiği ve anti-sosyal eğilimlerden oyun aracılığıyla uzaklaştığı için, sağlıklı bir çocuktur.

Spencer, içgüdülerin oyun içerisinde ortaya çıktığını, özellikle erkek çocuklarının oyun sırasında yaptığı itiş-kakış ve kavga gibi davranışların içgüdüsel olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Spencer’a göre insanlar, hayvanlardan farklı olarak kullanmadıkları enerjilerini *işlevsel olmayan etkinliklere*, başka bir deyişle *oyuna* harcamak zorundadırlar.

Rahatlama ve Eğlenme Kuramı

Moritz Lazarus (1824-1903), *rahatlama ve eğlenme kuramı* ile gerçek dinlenmenin, insanın yaşamsal görevlerinin dışında başka etkinliklerle uğraşması ile olabileceğini söyler. Çocukların oyun oynamaları onların rahatlama gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır. Günlük yaşamın getirdiği gerilimlerden kurtulmak için yapılan koşma, kovalamaca, avcılık, tırmanma gibi davranışlar, çocukları oyun oynarken aynı zamanda rahatlatmaktadır (Sevinç, 2004).

2.1.3 Modern Oyun Kuramları

Modern oyun kuramları çocukların hayal güçlerini kullanarak kendilerini ifade etmenin bir yolunu bulduklarını ve çocukların oyun oynayarak isteklerini karşıladıklarını vurgulamaktadır. Modern oyun kuramları *psikanalitik kuramlar* ve *bilişsel kuramlar* olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

2.1.3.1. Psikanalitik Kuramlar

Psikanalitik kuramlar arasında Sigmund Freud'un *kişilik gelişim kuramı*, ve Eric Erikson'un *psiko-sosyal gelişim kuramı* öne çıkmaktadır. Psikanalitik kuramlar çocuğun geçirdiği gelişim evrelerini, psikolojik ihtiyaçlarını ortaya koyarak açıklamaya çalışmıştır.

Kişilik Gelişim Kuramı

Sigmund Freud (1856-1938), yirminci yüzyılın başlarında *kişilik gelişim kuramını* geliştirmiştir. Freud, kişilik gelişimi bakımından erken çocukluk yıllarındaki yaşantıların önemini vurgular. Bu kurama göre normal gelişimin sağlanması için, gelişimin her döneminde bireyin temel ihtiyaçlarının sağlanması gerekir. Çocuğun temel ihtiyaçları karşılanmazsa kişilik gelişimi engellenir (Senemoğlu, 1999). Freud kişiliğin id, ego ve süperegö olmak üzere üç farklı sistemden oluştuğunu söylemektedir. Davranışlar bu üç sistemin etkileşiminden gelen ürünlerdir.

Freud, kişilik gelişimini çeşitli dönemlerle açıklamıştır. Her dönem belli bir kritik gelişimi kapsamaktadır. Bir dönemde yer alan ihtiyaçlar karşılanmadığında, o döneme aşırı bağlılık meydana gelmekte, sonraki aşamada meydana gelecek kişilik gelişimi engellenmektedir. Çocukların anne, baba ve öğretmenleri ile etkileşimlerinin niteliği, onların ihtiyaçlarını karşılamalarına ve gelişim dönemlerini sağlıklı olarak atlatalmalarına yardım eder. Çocukların oyun anlamı içeren davranışları her dönemde görülmektedir.

Oral dönem. Bu dönem sıfır-*bir yaş* arasındaki bebeklik dönemini kapsar. Oral dönemde temel haz *emmedir*. Bununla birlikte çocuklar bu dönemde, tutmak-bırakmak gibi oyun davranışlarını tekrar tekrar yaparak, eğlenirler.

Anal dönem. İkinci gelişim dönemi olan anal dönem, *bir-üç* yaşlarını kapsamaktadır. Çocuk, bu dönemde kendini ve çevreyi kontrol etmeyi öğrenir. Bu dönemde oyun yerine, baskıcı bir tutumla verilen eğitim, ileri yıllarda davranış bozukluklarına yol açabilir. Bu tür davranışlardan bazıları, aşırı düzenlilik ya da aşırı dağınıklıklardır.

Fallik dönem. Bu dönem *üç-altı* yaş arasını kapsamaktadır. Çocuklar bu dönemde *genital organ*larından zevk aldıklarını fark ederler. Karşı cins ebeveyne açık olarak daha fazla sevgi gösterisinde bulunurlar. Karşı cins oyun arkadaşı edinmek çocuklara daha cazip gelir. Yetişkinlerin değer sistemlerini bu dönemde içselleştirmeye başlayan çocuklar, oyunların kuralları olduğunu öğrenmeye başlarlar.

Gizil dönem. 6-12 yaş arasını kapsayan bu dönemde çocuk kendisini daha çok *oyuna* verir. Çocuklar sevgi gösterilerini ev dışında arkadaşlarına yöneltirler ve oyun arkadaşlarını okul ve mahalleden seçerler. Çocuklar, cinsiyete bağlı rol kimliğine güçlü bir ilgi duymaya başlarlar ve oyun arkadaşlarını aynı cinsten seçerler. Oyun davranışlarında sosyalleşme ve olgunlaşma vardır.

Genital dönem. Freud'un belirlediği son dönemdir. *Fırtına dönemi* olarak da adlandırılan bu dönem 12 yaştan sonra başlar. Fiziksel gelişim hızlanırken buluşa erme ile içsel cinsel dürtüler artmaktadır. Ergen ebeveyn ile ilişkilerini düzenlemek, çatışmaları çözümlmek ihtiyacındadır. Yetişkinler, ergenin, gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını tanıyıp, ona anlayışlı ve saygılı davranarak, problemlerini çözümlenmede yardımcı olabilirler.

Freud'a göre oyun. Psikanalitik kuramcılarının başında gelen Freud'a göre *oyun*, çocukların doğumdan altı yaşa kadar kişilik gelişimleri sürecinde karşılaştıkları, olumsuz duygu ve kaygılarını doğrudan doğruya yaşayabilecekleri bir ortamdır. Oyun yolu ile çocuk engellerden ve gerçek dünyanın yasaklarından kurtularak, kabul edilmeyen ve saldırgan davranışları güvenli bir ortamda gerçekleştirmiş olur. Çocuk, oyun içerisinde beceri kazanır ve zorlukların üstesinden gelmeyi öğrenir. Oyun içerisinde tekrarlanan davranışlar, çocuğun kaygılarını hafifletir ve çocuğu duruma hâkim kılar. Bu şekilde çocuk, olumsuz olayların etkisini kişiliğinin kaldırabileceği şekilde yaşama imkânı bulur. Freud'a göre çocuğun benlik gelişimini tamamlanması ve mantıksal düşünmenin başlaması ile oyun süreci sona erer.

Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

Bir diğer psikanalitik kuramcı *Eric Erikson*'a göre (1902-1999), bireyin geçirmek zorunda olduğu *psiko-sosyal gelişim dönemler* vardır. İnsanın sağlıklı bir kişilik kazanması için, bu gelişim dönemlerinde yaşayacağı çatışmaları başarılı bir şekilde çözmesi gereklidir (Erikson, 1985). Bir evredeki krizin başarılı bir şekilde atlatılması, kendisinden sonraki evre için sağlıklı temeller oluşturur. Eğer bir dönemdeki kriz tam olarak çözülmemişse, yaşamın daha sonraki dönemlerinde de devam eder. Örneğin, bebeklik çağında yaşanan güvensizlik durumu, yetişkin olduğunda yaşanan kimlik karmaşası olarak karşımıza çıkabilir.

Erikson sağlıklı gelişim için bireyin geçirdiği sekiz evre olduğunu belirterek, bu dönemlerde çözülmesi gereken krizleri sırayla açıklamıştır.

Güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş). Bu evre doğumdan bir yaşına kadar sürer. Bu dönemde bebekler, çevrelerindeki dünyaya güvenilebilecekleri ya da güvenemeyeceklerine ilişkin temel duygular edinirler. *Güven* duygusu çocuğun erken bebeklik deneyimlerinin (bakım ve sevgi) niteliğine bağlıdır. Annenin çocukla oynadığı oyunlar ve bu oyunlar içerisinde kurduğu iletişim, çocuğun güven duygusunu pekiştirir.

Bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik (1-3 yaş). Çocuklar artık yürümekte, başkaları ile iletişim kurabilecek kadar konuşabilmektedirler. Kasların olgunlaşması sonucunda bebek, içsel durumlarını tutma ve dışa bırakma denemelerine girmektedir. Kendi çevrelerini *kontrol* etmek istediklerinden, bu dönemde çocuklar zor birer çocuk olarak algılanabilirler. Çünkü dediklerini yaptırma ile nesneleri dışa atmaya yönelik ani ve şiddetli istekleri vardır. Çocuğun oyun kurallarını anlamasını sağlamak, oyuncaklarını toplamak gibi sorumluluk gerektiren davranışlar teşvik edilmelidir. Çocuğa oyun içerisinde serbestlik tanıyarak, özerklik duygusunun gelişimi sağlanmalıdır.

Girişkenliğe karşı suçluluk duyma (3-6 yaş). Bu evrede çocuk *girişimci olma, etkin olma, iş üstlenme ve sonuçların sorumluluğunu alma* özellikleri taşımaktadır. Bu özellikler çocuğun oyunlarına bir olgunluk ve çeşitlilik kazandırır. Bu yaşlarda gelişen hareket serbestliği, dil becerileri gelişimi ve hayal gücünün zenginliği, çocukların oyun içerisinde her şeyi deneme ve yapabilme arzusu uyandırmaktadır. Oyun ortamında arkadaşlarıyla oyuncaklarını paylaşmak, birlikte tasarımlar yapmak, başkalarının haklarına saygı duymak, sırasını beklemek bu evrede kazanılabilecek davranışlardır.

Başarıya karşılık aşağılık duygusu (6-12 yaş). Çocuğun okula gitmesiyle sosyal iletişimlerinde büyük bir artış meydana gelmiştir. Arkadaşlar ve öğretmenin çocuk üzerindeki etkisi artarken, anne ve babanın etkisi azalmıştır. İlköğretim yıllarına denk düşen bu evrede *fiziksel, zihinsel beceri* ve *başarı* önem kazanmaktadır. Çocuklar, çevrelerinde popüler ve sevilen kişi olmak isterler. Bu yüzden, futbol gibi yapılandırılmış oyunlarda başarılı olmak, çocuklar için kabul ve takdir edilmenin bir yoludur.

Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (12-18 yaş). Ergenlik dönemi sırasında birey *kim* olduğunu anlamak ister. Bu süreçte anne-babasından çok akran gruplarından etkilenir. Hızlı bir fizyolojik değişim içerisindeyken aynı zamanda, gelecekteki eğitimi ve kariyeri hakkında oldukça endişelidir. Bu baskı bireyin daha önceki evrelerde oluşturmuş olduğu psiko-sosyal kimliği analiz etmeye zorlar. Ergenlik dönemi aynı zamanda değişme zamanıdır.

Dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma (18-26 yaş). Ergenlik döneminde kimliğini bulan birey, çevresi ile daha *sağlıklı ilişkiler, dostluklar* kurabilir. Karşı cinsle olan ilişkilerde arkadaşlık ve sevgi ağırlık taşır. Dostluklar sağlam temeller üzerine otururken, birey çevresindeki kişilere karşılık beklemeden verebilir. Evlilik konuları bireyin hayatında önemli bir yer tutar. Bu dönemdeki krizi başarılı bir şekilde atlatan kişi, sevgiyi verme ve alma becerisine sahip olur. Aksi durumda arkadaşlık kuramayan genç, birey için istenmeyen ve sağlıksız olan psikolojik bir *yalnızlık* ile baş başa kalabilir.

Üretkenliğe karşı duraklama. Bu dönem orta yetişkinlik yıllarını kapsar. Kişi önceki evreleri başarılı bir şekilde atlamışsa bu dönemde *üretken, verimli ve yaratıcıdır*. Çocuk sahibi olmak ve neslini devam ettirmek önem taşır. Kişi evin dışında da topluma yararlı işler yapabildiği, kendinden sonraki kuşaklara rehberlik edebildiği sürece üretkendir. Bunlardan mahrum olan bireyler kendilerini işe yaramaz olarak düşünebilir ve *durgunluk* dönemine girebilirler. Sahte ilişkiler kurup, öncelikle kendi çıkarlarını gözetirler. Hayatlarında bir ilerleme olmadığını düşünerek mutsuz olabilirler.

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk. İleri yetişkinlikteki yaşları kapsar. Bu dönemde birey önceki evrelerin birikimi ile kendini bulmuş, toplumla uyum içinde,

güvenli, mutlu, aranan, sevilen ve sayılan kimselerdir. Önceki evreleri başarılı bir şekilde atlatamamış ise uyumsuz, hırçın, aksi bir insan görünümündedir. Bu dönemde üretken geçen bir ömrün getirdiği haz ile yıllarını anlamsız geçirmiş olmanın umutsuzluğu arasında bir çatışma yaşanır.

Erikson’a göre oyun. Erikson’un psikososyal gelişim kuramında *oyun*, çocuğun gelişiminin aynasıdır ve gelişim dönemleri boyunca farklılık göstermektedir. Oyun yoluyla çocuk, gerçek düşünce ve olaylarla başa çıkmak için yeni durumlar yaratmaktadır. Erikson oyunun çocuğun benlik gelişimine etkileri olduğunu belirtmiştir. Kültürel kurumlar ve psikoseksüel evreler bireyin gelişiminde çok önemli bir yer tutmaktadır. Oyun çocuğun kültürel kurumları öğrenmesinin ve psikoseksüel evreleri başarı ile atlatması için bir araçtır. Oyun, çocuğun biyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını kaynaştırarak, gelişim evrelerini sağlıklı bir şekilde atlatmasına yardım eder.

Erikson’un özellikle çocukluk yıllarına denk gelen ilk dört evrede (güvene karşı güvensizlik, bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik, girişkenliğe karşı suçluluk duyma, başarıya karşılık aşağılık duygusu) görüldüğünü söylediği değişimler, çocuğun oyun oynama ihtiyacını artırmaktadır. Erikson’a göre oyun, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamasına geçmişte yaşanan, şimdiki zamanda olan ve gelecekte yaşanabilecek durumları oluşturarak yardım eder. Oyunda çocuk, benliğin belirsizliklerini, kaygılarını ve arzularını dramatize eder. Böylece çocuk, Erikson’un tanımladığı bir evreden, bir sonraki evreye daha sağlıklı geçer.

2.1.3.2. Bilişsel Kuramlar

Oyun ile ilgili bilişsel kuramlar arasında E. Berlyne’nin içten uyarılma kuramı, Vygotsky’nin sosyo-kültürel gelişim kuramı, Bandura’nın sosyal öğrenme kuramı ve Piaget’in yapılandırmacı kuramı vardır. Bilişsel kuramlar ile çocuğun niçin oynadığından ziyade, oyunun içeriği anlaşılmaya çalışılmıştır.

İçten Uyarılma Kuramı

E. Berlyne’ nin (1936-) geliştirdiği *içten uyarılma* kuramı, çocuğun keşfetme davranışlarına bağlı olarak uyarılma durumlarının dengelendiği görüşünü savunur. Çocuğun keşfetme davranışlarına bağlı uyarımlar içten güdümlü davranışlara yol açar. İçten uyarılma kuramına göre öğrenme, uyarılara verilen tepkiler sonucunda dürtülerin

azalmasıyla ortaya çıkmaktadır (Berlyne, 1960). Bu tepkiler organizmanın yaşaması için gereklidir. Berlyn'e göre fizyolojik ihtiyaçlar dışarıdan sağlanan işlevsel ödüllerle giderildiği halde, içten gelen dürtüler fizyolojik temelli olmayıp, yapılan davranış kendi içinde tatmini sağlamaktadır. Bu tatmin, üst düzeyde uyarılmış olmayı isteyen merkezi sinir sisteminin organizma tarafından bilgi kazanım yolu ile karşılanmaya çalışılmaktadır. İçten uyarılma kuramında bu davranışlar *belirli keşfetme davranışları refleksi* olarak tanımlanmıştır. Bu refleksin harekete geçmesi ile birlikte organizma nörolojik olarak çevresinde oluşan, devam eden yeni ve farklı durumlara doğru yönelir.

Belli bir süre sonra çevredeki uyarıların azalması ile beraber organizmada sıkıntı olur ve kendine uyarı arama davranışları içine girer. Bu davranışlara *farklı arayışlar refleksi* denir. Bu refleksler olumsuz uyarılmış duruma uyarı yaratmak ve üretmek arasında denge kurmaya yarar. Berlyne, organizmanın bu davranışlarını oyun mekanizmasını güdüleyen öğeleri açıklamak için kullanmıştır.

Berlyne'e göre oyun. Berlyne'e göre oyun, çocuğun keşfetme davranışlarına bağlı uyarılma durumlarının dengelenmesi olarak ele alınmalıdır. Oyunda görülen uyarılma mekanizması, organizma tarafından kontrol edilir ve işlem sonunda haz verici bir duygu yaşanır. Çocuğun oyundan haz alması bize oyun süresince yapılan davranışların nedenini açıklamaktadır. Çocuk, bir oyun materyalini farklı şekillerde kullanabilir ve farklı kullanım beraberinde bir belirsizlik getirir. Çocuk bu belirsizlik durumunun üstesinden gelmelidir. Çocuğun yenilik yaratacak seçenekleri tüketmesi ile oyun, ilgi çekiciliğini kaybeder.

Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura (1925-2003), geliştirdiği *sosyal öğrenme kuramı* ile öğrenme ve model almanın genel ilkeleri yanında, psikoloji alanının içine giren birçok kavram ve süreci açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 1999). Bandura'ya göre gözlem yolu ile öğrenme, çevredeki olayların bilişsel olarak içselleştirilerek kazanılan bilgidir. Gözlemleyerek öğrenme taklit içermesine rağmen, tek başına taklit davranışı çocukta oluşan öğrenmenin göstergesi olarak yeterli değildir.

Bandura, insanların bilişsel semboller yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunur. Birey düşünme ve dil aracılığıyla geçmişi belleğinde tutarak, geleceğe yönelik tasarımlar yapabilmektedir. Bu bilişsel semboller, geçmiş deneyimler

için kullanıldığı kadar gelecek içinde geçerlidir. Henüz yaşanmamış olaylar zihinde temsil edilebilir. Gelecekteki olası davranışlar zihinde sembolik olarak tasarlanır, merak edilir ve test edilir. Geçmiş ve geleceğin bilişsel sembolü olan deneyimler sonraki davranışları etkileyen ve de onlara yol açan kaynağı temsil eder (Bandura, 1986).

Bandura'ya göre oyun: Bandura'ya göre oyun çocuğun sosyalleşmesi, iletişim kurması açısından önemlidir. Çocuk oyun içerisinde arkadaş edinir, sosyalleşir. Sosyal iletişim içerisinde çocuk gözlemleri ve tekrar ettiği davranışlar ile yeni davranışlar kazanır.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Ünlü biyolog *Jean Piaget (1896-1980)*, biyoloji eğitimi aldıktan sonra zeka gelişimi ile ilgili çalışmalara başlamıştır. Bu çalışmalar sırasında *yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını* (konstruktivism) geliştirmiştir. Piaget'nin geliştirdiği bilgi kazanım anlayışına göre *biliş*, tüm zihinsel yapıların yöneldiği bir denge durumudur. Piaget zihinsel gelişim sürecinde iki dönem üzerinde durmuştur: Özümleme (assimilation) ve uyumsama (accomodation).

Özümleme bireyin kendinde var olan bilişsel yapılarla çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir. Başka bir deyişle, çocuğun karşılaştığı yeni bir olayı, fikri ve objeyi, kendisinde daha önceden var olan bilişsel yapı içine alma sürecidir. Çocuk çevresiyle kendisinde oluşturduğu bilişsel yapılarla iletişime geçer. Örneğin çocuğun keçileri köpek şeması içine yerleştirmesi bir özümleme örneğidir. Özümleme tek başına bilişsel gelişimi tamamlamada yetersiz kalmaktadır. Bireyin devamlı olarak dışarıdan gelen uyarıcıları kendinde var olan şemalar içine alması ve ona göre tepkide bulunması gelişimi sınırlandırır. Bu nedenle yeni obje, olay ve durumları anlamak için var olan yapıların yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir.

Düzenleme (accomodation) bireyin sahip olduğu mevcut şemaları yeni durumlara, objelere ve olaylara göre yeniden biçimlendirme sürecidir. Her yaşantı özümleme ve düzenlemeyi kapsar. Eğer mevcut bilişsel yapılar yeni durumlara uygun ise özümleme gerçekleşir. Yeterli değil ise mevcut bilişsel yapılar yeniden düzenlenir. Bu yeniden düzenleme bir öğrenmedir.

Piaget'e göre oyun. Piaget oyunu çocuğun deneyimlerini, bilgilerini ve anlayışını birleştirdiği bir olgu olarak kabul eder. Çocuk zihinsel unsurları oyun yoluyla kontrol eder. Bunu yaparken bildiği mevcut şemalarını kullanarak dengeleme sürecine girer. Bu denge her zaman değişime açık olduğundan serbest oyunda sonuç değil süreç önemlidir. Piaget çocuk oyunlarının hayali oyunlardan kurallı oyunlara doğru bir gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Oyun gelişimi ile çocuğun zihinsel gelişimi arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi Piaget, birbirini izleyen üç sistemi *-alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun-* tanımlayarak, çocukluğun ilk yedi yılındaki oyun evrimi içerisinde göstermiştir. Bu sistemler duyu-devinim, işlem öncesi ve somut işlem zekâlarının birebir karşılıklarıdır.

Piaget'ye göre *özümleme* ve *uyumsama* davranışları genellikle aynı anda harekete geçer. Bazen biri ağır basar. Bu dengesizlik durumunda öğrenme isteği ve merakı baskın olduğundan, oyun olgusu ortaya çıkar. Bu durum yeni kazanılan bilgilerin mevcut şemalar dahilinde özümlemesini gerektirir. Bu aşamada çocuk dış gerçeği kendi bakış açısından algılar ve düşünce yapısında bir değişiklik yapma gereksinimi duymaz. Uyumsama davranışını gerektiren durumlarda ise oyun taklit gerektirir. Çocuk bu durumda değişiklik yapma ihtiyacını hisseder. Bu davranış özümlemlenip oyun olgusunu başlatana kadar tekrarlanır.

Piaget yeni öğrenilmiş davranışların *tekrar* gerektirdiğinden bahseder. Bu durum yeni şemaların çocuğun kendi benimsenmiş repertuarına girene kadar sürmektedir. Çocuğa sunulan bilgi, mevcut şemalarından çok farklı ise, çocuk buna anlam vermekte zorlanır. Diğer bir deyişle çocuğun özümleme ve uyumsama mekanizmaları yetersiz kalır. Çocuğun şemaya yerleştiremediği bilgi geçersiz olur.

Bilişsel gelişimi etkileyen en önemli faktör, yapılandırmacı (konstruktivist) öğrenmedir. Piaget çocuğun sahip olduğu yaşam bilgisini, kendi gerçeklerinin inşa ettiğini söyler. Yapılandırmacı süreç bireyin deneyimlerini ve var olan düşünce şemalarını anlamlı olarak düzenlemesi, tasarlaması ve bunlara yeniden anlam vermesidir. Zaman içinde bu bileşimler yeni bilgiler eşliğinde değişime uğrar. Çocuğun sahip olduğu şema ve kavramların yapılandırılmasının temel unsuru çocuğun deneyimleridir. Yapılandırmacı öğrenme çocuğun bilgileri aktif olarak başka bir deyişle deneyerek, yaşayarak, hareket yoluyla zihninde oluşturduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun düşünce süreçlerinin gelişmesi, çocuğun aktif olduğu deneyim ve oyun sırasındaki hareketleriyle pekiştirilir (Piaget, 1969).

Piaget, bilişsel gelişimi; olgunlaşma, fiziksel deneyimler, toplumsal aktarım (dil ve eğitim) ve dengeleme (equilibrium) olmak üzere dört bileşene bağlı olarak ele almaktadır. Bu bileşenlerden *olgunlaşma*, organizmanın sinir sisteminin gelişmesi ve karmaşık algılar yapabilecek düzeye gelmesi olarak tanımlanırken; *fiziksel deneyim*, nesne ve olaylarla aktif etkileşim sonucu bilgi kazanımı; *toplumsal aktarım*, toplum içinde kişilerle sosyal etkileşim ve *dengeleme* ise, kazanılan bilgilerin düzenlenmesi, kullanılabilir şekilde anlam kazanması olarak tanımlanmıştır.

Piaget çocuğun oynadığı oyunları, çocuğun zihinsel gelişim süreçleri ile bağdaştırarak üç oyun türüne (alıştırma, sembolik, kurallı) ayırmıştır.

1. Alıştırma Oyunu (Duyusal-Devinimsel Gelişim Evresi, 0-2 yaş)

Motor faaliyetler ve tekrarlar bu dönemdeki oyunun en belirgin özellikleridir. Alıştırma oyunları, bakma, emme, elleri açma-kapama gibi basit beden hareketlerinin yapılması ve bundan haz alınarak bu hareketlerin tekrarlanmasıdır. Bu dönemde bebekler hareket eder ve çevreden beş duyusu ile algıladığı uyarıları birleştirip, sınıflandırmaya çalışır (Yavuzer, 2000). Alıştırma oyunları aynı zamanda *işlevsel* ya da *pratik* oyun olarak da tanımlanmaktadır.

Alıştırma oyunlarında çocuk ne yapabileceğini öğrenir, yaptığından zevk alır ve davranışı tekrarlar. Çocuğun çevresine hakim olma ve çevresindeki materyalleri kontrol etme güdüsü güçlüdür. Çocuk duyu organları ile çevresini inceler ve bedenini bu incelemelerde kullanır. Böylece haz aldığı davranışları tekrarlayarak oyun haline getirir. Çocuğun sallandığında ses çıkaran bir nesneyi fark ederek onu sallamaya devam etmesi bu davranışa örnek olarak verilebilir (Saracho ve Spodek, 1998).

Alıştırma oyunları doğumdan iki yaşına kadar gelişir. Bu gelişim Piaget (1969) tarafından üç bileşen ile açıklanmıştır.

Pratik alıştırma aşaması. Bazı işlevsel davranışların yer aldığı bağlam dışı alıştırmanın tekrarlandığı aşamadır. Yaşamın ilk 18 ayında süregelen bu aşamada uzanma, yakalama, vurma, nesneleri atma gibi davranışlardan haz alınır. Bebek bu davranışları tekrar ederek eğlenir. Bu aşamada uyumsama gerekmediğinden Piaget, bu hareketleri oyunun ta kendisi olarak kabul eder. Zihinsel olarak bu oyunlardan alınan doyum öğrenmeye ve tekrar denemeye verilen tepkilerden oluşmaktadır. Alıştırma

oyunları, çocuğum zihinsel fonksiyonların gelişmesi için gereklidir. Çocuk çevresindeki objelerle ilişki kurarken, sözel olmayan zekâsı gelişir.

Tesadüfen keşfedilen yeni şemalarla var olan şemaların bileşimi. Çocuğun yerde yuvarladığı tahta makarayı oyuncak arabaya benzetebilmesi, bir ipi yılan benzetebilmesi gibi keşfettiği yeni şemaları sahip oldukları ile birleştirmesidir.

Amaçlı şema bileşenleri. Çocuğun hareketleri, sözcükleri veya nesneleri amaçlı bir şekilde birleştirilmesidir. Hamur, blok, lego gibi nesneleri, köprü, tünel, ev, kule yapmak için kullanır. Bu aşamada görülen oyunlar yapı-inşa oyunlarıdır.

2. Sembolik Oyun (Somut İşlem Öncesi 2-7 yaş)

Bu dönem simgesel-taklidi oyun dönemi olarak da adlandırılır. Taklit oyunlar varsayılan bir durumun eğlenceli olarak aktüel bir olayın üzerine yapılandırılmasıdır. Taklit oyunları tıpkı dil gibi tüm kültürlerde kendiliğinden uygulanan, ancak hiçbirinde öğretilmeyen, biyolojik olarak gelişen aktivitelerden biridir.

12 aydan küçük bebekler, sembolik oyunları oynama becerisine sahip değildirler. Altı yaşından büyük çocuklar ise farklı oyun modellerine geçerek sembolik oyunları terk etmeye başlamaktadırlar. Sembolik oyunun en yoğun olduğu dönem somut işlem öncesi iki-yedi yaş arasındadır (Schaffer, 2004). Bu dönemde sembolik oyun temel olarak *temsili düşüncenin* temelini oluşturur. Bu oyunlar yaşa bağlı olarak değişir:

2-4 Yaş. Çocuğun çevresinde yaşanan olayları o kişilerin kimliğine bürünerek temsil etmesidir. Örneğin; annesinin konuşma tarzını özümlemesi, itfaiyeci davranışlarını, sözlerini özümleyip, oyununa yansıtması, bir nesneyi başka bir nesne için kullanması gibi. Bu yaş grubunda görülen sembolik oyunlar farklı şekillerde ortaya çıkabilir (Rogers ve Sawyers, 1988).

- a. Çocuk kendileri için özümledikleri şemaları başkalarında kullanırlar.
Örnek: Yeme şemasını bebeğine mama vermekle uygular.
- b. Başkalarında gördükleri davranış şemalarını taklit yoluyla uygularlar.
Örnek: Telefon kullanıyor gibi yapma.
- c. Bir nesneyi veya kendi bedenlerin bir başka nesne yerine kullanma
Örnek: Sopayı, at yerine kullanma veya at gibi dörtnala koşma

Çocuklar oyunda dört sembolik bileşim yaparlar. *Basit bileşimler*, çocukların gerçeği tamamıyla değiştirdikleri veya hayali kişileri kattıkları oyunlardır. *Telaflı edici bileşimler*, çocukların gerçeği, olmayan veya yasak davranışları içine alacak şekilde değiştirerek kurdukları oyunlardır. Örneğin çocuğun kardeşi olmasını istediğinden, kendisine hayali bir kardeş yaratması gibi. *Dengeleyici bileşimler*, duygu yüklü olayların korku, şiddet, elem gibi unsurlardan ayrıştırılarak, arzu edilecek şekilde değiştirilmesidir. Hoş olmayan durumlar, kabul edilebilir bağlam içinde tekrar canlandırılır. Örneğin; geçirilmiş bir kazanın, oyunda çok daha hafifletilerek canlandırılması gibi. *Geleceğe dönük olaylar bileşimi*, hayali kişilerin kurallara karşı gelmesi ve cezalandırılmasıdır.

Bu dört tür bileşimle çocukların duygusal sağlığı ve gelişimi dengelenir. Çocukların oyun içerisinde rol oynamaları, oyun içerisinde nesnelerin ve karakterlerin yer değiştirmesi, çocuğun sıkıntı veren duygular ile daha kolay baş etmesini sağlar.

4-6 Yaş. Sembolik oyunlar sosyal nitelik kazanır ve gerçeğe uygun ayrıntılar oyuna yansıtılır. Örneğin; okulculuk, itfaiyecilik, doktorculuk gibi. Bu dönemde oynanan dramatik oyunlar gerçeğe uygun olarak planlanır.

Piaget (1985), dört-altı yaş grubundaki dramatik oyunların üç özelliği olduğunu belirtir: *Düzenlilik*, her şeyin yerli yerinde olmasının istenmesidir. *Gerçeğin tam taklidi*, yolcu rolündeki kişilerin otobüs olarak kabul edilen nesneye bilet vererek ve sırayla binmek zorunda olmalarıdır. *Farklı ve birbirlerini tamamlayan rollerin uyumu ile bir tema temsil etme*, oyunda kimlerin hangi rolü alacağının önceden belirlenmesi ve çocukların birlikte bir tema temsil etmesidir. Örneğin evcilik oyununda anne, baba, çocuk, kardeş; hastanecilik oyununda doktor, hemşire, hasta, ambulans şoförü olmak gibi.

3. Kurallı Oyun (Somut İşlemler Evresi 7-12 Yaş)

Kurallı oyunda temel amaç çocukların organize olarak, belirli bir sonuca varmalarıdır. Oyun içerisindeki roller daha gerçeğe yakın ve genişletilmiştir. Çocuk oyun kurallarına uyarken benmerkezci düşünce ve davranışları azalır, oyunun sosyal normlarına uygun davranışlar artar. Bu dönemde duygusal-devinimsel bileşenler (seksek, top oyunları, halka oyunları) ile zihinsel bileşenler (satranç, kart oyunları) bir arada görülür.

Yukarıda belirtilen yapılandırmacı yapı ve süreçlerine göre çocukta oyun gelişimi, bireysel süreçlerden, toplumsal oyuna ve ortak sembolizme doğru ilerlemektedir. Çünkü çocuğun zihinsel süreçleri oyun davranışlarını etkilemektedir. Başlangıçta oyun özümlemenin uyum sağlamadan farklılaşması ile başlayan bir etkinlik biçimidir. Tasarım yeteneğinin oluşması ile birlikte çocuk sembolik oyunlara geçiş yapar. Sembolik oyunlar çocuğun gerçekliği nesnel olarak kavrama gereksiniminden çok, sempatik ve yumuşak bir biçimde anlama gereksinimini karşılar (Bağlı, 2004).

Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Bilişsel kuramlar içerisinde *Lev. S. Vygotsky (1896-1934)* ve *sosyo-kültürel gelişim kuramı* önemli bir yer tutar. Vygotsky (1978), çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirlenen *gerçek gelişim düzeyi* ile yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak belirlenen *gizil gelişim düzeyi* arasında fark olduğunu söylemiştir. Gerçek gelişim düzeyi ile gizil gelişim düzeyi arasındaki alan *yakınsak gelişim alanıdır* (zone of proximal development).

Yakınsak gelişim alanı çocuğun öğrenmelerinde yetişkinlerle edindiği deneyimlerdir. Bu yüzden anne, baba ve öğretmenlere çocuk eğitiminde önemli roller düşmektedir. Vygotsky bu rolü çocuğun sahip olduğu zihinsel seviyeden, bir üst seviyeye çıkmasına yardımcı olmak olarak belirlemiştir. Çocuğun çevresindeki diğer yetişkinler için ise bu rol; dilbilimsel ve diğer sembolik sistemleri, bilişsel çerçeveleri ve somut bilgileri de kapsayan birikimli kültür kaynaklarının çocuklara sistematik bir biçimde aktarımıdır. Bu kaynaklar, çocukların dünyayı yorumlamalarına yol göstermekte ve onların karşılaştıkları çeşitli fiziksel ve sosyal görüngüleri sistemleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla yakınsak gelişim alanının gerçekleştirilmesi ortak bir kültürel çerçeve içindeki sosyal etkileşime bağlıdır. Bu etkileşim, hem öğretimi, hem de birlikte ortaya konan etkinliklerin diğer biçimlerini kapsayabilir.

Vygotsky (1978), çocuğun zihinsel yapılarının araç ve sembol kullanımı yolu ile şekillendiğini söylemektedir. Çocuklar etkinlik yolu ile önce çevreyi kontrol etmeye başlar. Doğrudan yapılan bu girişimler daha sonra dolaylı olarak ve araç olarak kullanılan sembollerle daha zengin bir hal alır. Toplumsal sembollerin de etkinliklere yansıtılması ile oyun daha sosyal bir hal almaktadır.

Vygotsky'e göre oyun. Sosyo-kültürel etkinliklerin temelinde *semboller* vardır. Üst düzey zihinsel süreçler ise araç ve sembolün birlikte kullanımını simgeler. Uygulama aşamasında kontrol ve iletişimi simgeleyen semboller, ilerleyen zamanlarda bireyin içten güdümlü olarak planladığı ve ayarladığı *sorun çözme davranışlarına* dönüşür.

Konuşma, nesnelerin araç olarak kullanılmasında kontrol edici ve düzenleyici bir üst mekanizma olarak işlev görür. Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramına göre, bireyin çevre ile olan ilişkisi, bireyin doğrudan çevre tarafından etkilenmesi ile başlamakta ve birey tarafından dolaylı olarak, çevreyi kontrol altına alması ile bir değişim göstermektedir. *Oyun*, bu bilişsel mekanizmanın işlemesine en uygun ortamı sağlar. Çocuk ulaşmayı istediği arzu ve isteklerden ve sosyal çevre tarafından tatmin edilemeyen durumların yarattığı gerginlikten oyun yoluyla kurtulur. *Oyun*, keşif ve yeni bir oluşumdur. Oyun başka türlü çözülmemeyen çatışma ve çelişkilerden oluşan bir mekanizmadır. Çocuk bu mekanizma içerisinde oynarken, gerçek yaşam deneyimlerinden hatırladığı unsurları ve özellikle yaşanmış olaylardaki ilişkileri kullanır. Çocuk özgür iradesi ile önceki yaşantılarından edindiği sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak yeni davranışlar üretir. Böylece çocuk olumsuz dürtüleri ile baş etmesini öğrenir. Olumsuz dürtüler ile baş etme sürecinde çocuk, oyun ile mutluluk veren bir duyguya sahip olur. Bu nedenle oyun yüksek derecede güdümlü bir *davranış oluşumu* olarak kabul edilir.

Bağlanma Kuramı

John Bowlby (1907-1990), bağlanma kuramında bağlanma davranışının biyolojik bir ihtiyaç olduğunu söylemiştir. Canlılar, doğduktan hemen sonra savunmasız şekilde annelerine bağılırlar. Yeni doğan canlı kendine bakım sağlayan kişiyle fiziksel yakınlık kurmakta ve kendini koruyacak, güvende hissedecek, etrafı keşfetmeye olanak sağlayacak ortam ve koşulları elde etmektedir. Biyolojik ve yaşamsal değer taşıyan bağlanma davranışı, anne ile çocuğun etkileşimleri ile zamanla çift yönlü hale gelmekte ve karşılıklı gelişmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla ilişki kurmada takındıkları tutum ve davranışlar, onların çocuklarının oyuna katılım şekillerini etkilemektedir (Ainsworth, Blehar, Waters, 1979). Çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olan, şefkat ve sevgisini çekinmeden gösterebilen ebeveynler, çocuklarıyla oynamaya daha ılımlı ve istekli olmaktadır.

Bağlanma kuramı ve oyun. Okul öncesi dönemde çocuğun annesine olan bağlılığının niteliği, çocuğun oyun ortamında gösterdiği oyun davranışlarını etkilemektedir. Annesine güvenle bağlı çocuklar, güvenle bağlı olmayan çocuklara göre fiziksel çevrelerini daha iyi araştırmakta, nesnelerin fonksiyonlarını daha iyi keşfetmekte, akranları ile daha sosyal ilişkiler kurmakta ve daha kaliteli ve daha çok hayali oyunlar oynamaktadırlar.

Zihin Kuramı

Premack ve Woodruff, 1978 yılında geliştirdikleri zihin kuramı ile sosyal birer varlık olan insanların, başkaları ile olan ilişkilerini etkileyen zihinsel durumlarla, davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmışlardır. Zihin kuramı, kişinin kendisi dışındaki kişilerin (ötekilerin) kendininkinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark edebilme, kendisinin veya ötekilerin niyet, istek ve bilgisi gibi zihinsel durumlarını anlayabilme ve zihinsel olarak bunları temsil edebilme yetisidir (Wellman, 1990). Çocuklar zihin kuramını sosyal ilişkiler çerçevesinde gözlem yolu ile diğer çocuklarla birlikte olduklarında geliştirirler. Çocuklar zihinsel içeriği anlama becerisini dört yaş civarında kazanmaya başlamaktadır (Astington, 2001). Çocukların kendilerine yakın olan bireylerin (anne, baba gibi) zihinsel durumları hakkında geliştirdikleri zihinsel bilgiler, bu kişiler ile ortak bir geçmişi paylaştıklarından, daha önce gelişmektedir.

Zihin kuramı ve oyun. Çocuk oyun ile zihinsel temsil becerilerini kullanmakta; toplum içinde yapılandığı anlamları ve görüşleri oyun içinde paylaşmaktadır. Bu kuramın gelişimi, kültüre ve davranışların bağlamsal içeriğine göre değişmektedir.

Çocuk, zihin kuramı ile bakış açısı kazanır, birlikte çalışmayı öğrenir, tekrar düşünme ve biliş üstü düşünme gibi daha karmaşık sosyo-bilişsel becerilerini geliştirebilir. Ebeveynlerin, çocuklarının günlük öğrenmede akıl hakkında bildiklerini nasıl uyguladıklarını bilmeleri önemlidir. Böylece çocuklara gerektiği zaman gerekli desteği sağlayabilecek ve çocuklarla etkili iletişim kurabileceklerdir.

Pek çok araştırmacı oyunun çocuğun bilişsel gelişiminde önemli bir araç olduğunu ve oyun yolu ile çocuğun dünyayı anladığını düşünmektedir (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978; Rubin, Watson ve Jambor, 1978). Çocukların oynadığı oyunlardan *sembolik oyun*, çocuğun bir davranışı veya bir nesneyi sembolik olarak başka bir şeyin yerine kullanılabildiği oyundur. *Sosyo dramatik oyun* ise bir çocuğun birbirini takip

eden ve gerçek olaylara sıkı sıkıya bağlı olmayan davranışları, başka bir çocuğun ortaya koyduğu davranışlara karşılık olarak gösterdiği oyunlardır. Oyun içindeki etkileşimlerin başarılı olabilmesi için, çocuğun farklı katılımcıların isteklerine eşgüdüm sağlaması ve uzlaşmacı olması gerekir (Riggs ve Peterson, 2000). Zihin kuramcılarının göre sembolik oyunlarda çocuğun diğer çocukların isteklerine ve algılarına uyum sağlamaya çalışması, ya da çocuğun diğer çocukları kendi düşünce ve davranış kalıplarına uydurmaya çalışması, diğerlerinin dünyaya farklı gözden baktığını öğrenme ile ilgilidir.

Araştırmacılar oyunu biçimsel, işlevsel, anlam ve içerik yönlerine bakarak açıklamaya çalışmışlardır. Oyunun biçimsel yönü *etkinlik türü* ve *davranış özelliklerini* incelerken, oyunun işlevsel yönü *oyunun amacını*, oyunun anlam yönü oyuna karşı çocuğun *tutumunu* ve içerik yönü ise oyun üzerinde ki *sosyal, kültürel* ve *çevresel* etkileri açıklamaya çalışmaktadır. Bu bölümde oyunun biçim, işlev, anlam ve içeriği ile ilgili yapılan çalışmalar betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Biçimsel Yönü ile Oyun

2.2.1. Oyun Türü

Oyun; bütün oyun çalışan araştırmacılar tarafından, çocuğun sağlıklı gelişimi, öğrenme, yaratıcılık, mutluluk öğelerini içeren şekillerde ifade edilmiştir. Temel olarak oyun çocuğun *işi* ve *uğraşısı* olarak tanımlanmaktadır. Ancak hangi etkinliklerin oyun olarak kabul edildiği noktasında araştırmacılar arasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı oyun teorisyenleri çocukluk döneminde yapılan etkinliklerin ve uğraşların hemen hemen bütününe oyun olarak kabul etmektedir (Bergen, 1988). Bazı teorisyenler ise bir etkinliğin oyun olarak değerlendirilebilmesi için kesin tanımlar getirmiş ve çocukların oyun uğraşlarını kategorilere ayırmışlardır (Parten, 1933; Rubin vd., 1978; Smilansky, 1968). Yapı-inşa oyunları, sosyal oyun, taklit, keşfedici oyunlar, işlevsel oyun ve sembolik oyun bu kategoriler içerisinde öne çıkan oyun türleridir.

Çocuk oyunlarının etkinlik türünü tanımlamaya çalışan Parten (1933), oyunu altı kategoriye ayırmış ve oyun davranışlarının çocuğun gelişimine bağlı olarak sıra ile oluştuğunu belirtmiştir.

Uğraşsız davranış. Çocuk herhangi bir oyun oynamamaktadır. Çocuk o an etrafında gerçekleşen olayları seyretmekte ya da sınıf içerisinde amaçsız bir şekilde dolaşmaktadır. Bu gezinmeler sırasında herhangi bir etkinliğe katılmaz.

Seyirci. Çocuk zamanının büyük bir kısmını diğer çocukların oyunlarını seyrederek geçirmektedir. Diğer çocuklarla konuşur, sorular sorar ancak oyuna dahil olmaz.

İzole oyun. Çocuk tek başına ve bağımsız olarak oyuncaklarla oynar. Bu oyuncaklar sınıf içerisinde iletişim kurabileceği mesafe içerisindeki çocukların sahip olduğu oyuncaklardan farklıdır. Ayrıca çocuk diğer çocuklarla daha yakın olmak için herhangi bir girişimde bulunmaz.

Paralel oyun. Çocuk bağımsız olarak oynamaktadır. Çocuk oyun ile meşgulken, diğer çocukların arasında olabilir ve alanı paylaştığı diğer çocuklarla aynı oyuncaklara sahip olabilir.

Birlikte oyun. Çocuk diğer çocuklarla beraber oynamaktadır. Çocukların arasındaki iletişim oynanan oyuna yöneliktir. Çocuklar aralarında oyuncak, materyal ödünç alıp verirler, birbirlerinin davranışlarını takip ederler ve oyun grubuna kimin katılıp katılmayacağı konusunda görüş belirtirler. Genellikle grup içerisinde bir ya da iki çocuk diğerlerinden daha baskındır.

İşbirlikçi oyun. Çocuk belli bir amaca yönelik olarak bir araya gelmiş ve ürün oluşturan grup içerisinde oynamaktadır. Çocuk en iyisini yapabilmek için bir çaba içerisinde, büyüklerin davranışlarını dramatize eder ya da kurallı oyunlar oynar.

Parten'in çocukların oyun davranışlarını açıklamak için yaptığı bu tanımlamalar, kum havuzu örneği ile somutlaştırmaya çalışılmıştır. Kum havuzunda oynayan birkaç çocuk kaplarını kum ile doldurmaktadır. Her çocuğun elinde kendi kabı vardır ve benzer şekillerde kaplarını doldurmaktadırlar. Ne yaptıkları konusunda aralarında çok az bir konuşma vardır. Kum havuzuna kimin gelip gelmeyeceği konusunda herhangi bir iletişimleri yoktur ve isteyen çocuk havuza gelip gitmektedir. Çoğunlukla kum

havuzunda oynamaya aralıksız devam eden tek bir çocuk vardır. Çocuklar beraber oynamaktan ziyade yan yana oynamaktadırlar (*paralel oyun*). Çocuklar birbirlerinden kaplarını ödünç alırlar. Birbirlerine yaptıkları hakkında açıklamalarda bulunurlar ve birbirlerinin kaplarına kum koyarlar. Yanlarına çağırdıkları arkadaşlarına oynaması için yer açarlar. Birbirlerine nasıl bir ürün oluşturmaları gerektiği ile ilgili yönlendirmede bulunmazlar ve serbest bir şekilde kumla oynarlar. Çocuklardan biri örneğin yol yapmayı teklif ettiğinde katılmak isteyen çocuk kendi yolunu yapar. Oynadıkları kum ve materyallerle ilgili yoğun iletişim vardır (*birlikte oyun*). Çocuklardan biri yemek yapmayı teklif eder. Çocuklar rollerini aralarında belirlerler ve yemeğin hazırlanmasında alacakları sorumlulukları konuşurlar. Grup içerisinde bir ya da iki çocuk baskın şekilde yönlendiricidir. Oyuna katılmak isteyen bir arkadaşlarını daha bebek olması ve yemek yapmayı bilmediği gibi bir nedenle aralarına kabul etmezler. Ancak başka arkadaşlarının oyuna katılması konusunda daha açık olabilirler. Rolünü yeterince oynamayan arkadaşlarını uyarırlar ve nasıl davranması gerektiğini söylerler. Kum havuzunda oynayanların işini bitirmeden kum havuzunu terk etmesine izin verilmez (*işbirlikçi oyun*). Çocuk davranışlarını analiz eden Parten, çocukların yaşlarının büyümesi ile aralarındaki iletişimlerin arttığını gözlemlemiştir. Bu yüzden iki-iki buçuk yaşından üç-üç buçuk yaşa kadar çocukların genel oyun davranışlarının paralel oyun, üç-üç buçuk yaşından dört-dört buçuk yaşına gelindiğinde genel oyun davranışlarının birlikte oyun olduğunu belirtmiştir. Bazı araştırmacılar Parten'in bu yaklaşımını oyunun sosyal yönünün daha karmaşık olmasından dolayı yetersiz görmüştür (Bergen, 1988; Rubin vd., 1978). Bu araştırmacılara göre oyun gelişim sıralamasının en alt basamağında yer alan izole oyun, çocuğun tüm gelişim dönemlerinde farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Yine paralel oyun farklı yaş gruplarında değişik şekillerde görülebilmektedir.

Oyun kategorileri oluşturulurken çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alan ve buna göre bir hiyerarşi izleyen bir diğer araştırmacı Piaget'dir. Piaget (1962), oyun gelişim sırasını bilişsel becerilere dayalı olarak üç aşamada tanımlamıştır: (1) duyuşal-motor oyun (alıştırma ve işlevsel oyun) (2) sembolik oyun (3) kurallı oyunlar. Smilansky (1990), Piaget tarafından öngörülen bu hiyerarşik çerçeve içerisinde keşfedici ve işlevsel oyunların sembolik oyundan çok, belli bir amaca yönelik yapı-inşa oyunu olduğunu belirtmiştir. Sembolik oyunlarda çocuğun beraberinde getirdiği önceki deneyimler etkin bir rol oynamaktadır. Oyuncakların, materyallerin kullanım şekli yapı-

inşa oyunlarında ve sosyo-dramatik oyunlarda farklıdır. Smilansky'e göre kurallı oyunlar sembolik oyunların bir uzantısı değildir. Çünkü sembolik oyunlarda da dışarıdan belirlenmiş kurallar vardır. Yine Smilansky, Parten'in aksine sosyal oyun davranışları ve bunların öğrenmeye etkisi üzerinde önemle durmuştur. Smilansky'nin çalışmaları temel olarak sosyo-dramatik oyun üzerinedir. Kendisi sembolik oyunu, dramatik ve sosyo-dramatik oyun (en az iki çocuk) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Her iki oyun türü de taklit, rol oynama, -mış gibi yapma, sözlü ve sözsüz iletişim öğelerini içermektedir. Sembolik oyuna getirdiği farklı bakış açısının yanında Smilansky (1968) çocukların etkinlik türlerini bilişsel olgunluklarına göre sınıflandırmıştır:

İşlevsel oyun. Çocukların bir materyal ile ya da materyalsiz yaptığı, basit, tekrar eden kas hareketleri. Smilansky, bebeklikten başlayarak sıra ile ortaya çıktığını belirttiği bu etkinlik türlerinden *işlevsel* oyunun en düşük bilişsel seviye gerektiren bir etkinlik olduğunu belirtmiştir.

Yapı-İnşa oyunu. Çocukların materyalleri bir şey inşa etmek ya da yaratmak için kullanması ile oynanan oyunlar.

Dramatik oyun. Çocukların kişisel dilek ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulan hayali durumlar. Çocuklar rolleri paylaştıklarında ve işbirliği içerisinde oynadıklarında dramatik oyun biterek sosyo-dramatik oyuna geçiş yapılır.

Kurallı oyunlar. Çocuklar önceden belirlenmiş oyun kurallarına riayet etmek ve uyum sağlamak zorundadırlar. Kurallı oyunlarda çocukların takım arkadaşları ile olan ilişkileri daha karmaşık ve ayrıntılı bir hale dönüşür.

Çocukların oyun türleri konusunda belirtilen bu temel kategorilerin yanında Knox (1974), çocukların gelişim özelliklerine göre dört farklı sınıflandırmada bulunmuştur: Alan kullanımı, materyal kullanımı, sembolik oyun ve katılım. *Alan kullanımı* ile çocukların vücudunu tanımaları ve vücutları ile beraber çevrelerindeki alanı kullanım boyutuna bakılırken, *materyal kullanımı* çocukların materyalleri kullanırken takındıkları tutum ve materyali kullanım amaçları ile ilgilenmektedir. *Sembolik oyun*, çocukların çevrelerindeki dünya ile nasıl iletişime geçtikleri, neler

öğrendikleri ve onların gerçek roller ile hayal oyunları arasındaki farkı öğrenme süreçlerini içermektedir. *Katılım* ise, çocuğun sosyal iletişimde gösterdiği tutum ve becerilerdir. Knox'un belirttiği bu boyutlar zamanla yukarıda belirtilen temel kategoriler ile kaynaşmıştır. Örneğin alan kullanımına gerek izole gerekse paralel oyunlarda; materyal kullanımına işlevsel ve yapı-inşa oyunlarında bakılmakta, sembolik oyun hem hayali oyunlar hem de dramatik oyunlar kapsamında incelenmekte, katılım ise oyun türlerinin sosyal boyutunu ilgilendirmektedir.

Çocukların oyun türlerinin anlaşılması konusunda Rubin (1989) bir gözlemcinin önce çocuğun yaptığı etkinliğin oyun ya da oyun olmayan (oyun dışı) bir davranış olduğuna karar vermesi gerektiğini belirtmiştir. Rubin'in geliştirdiği oyun türleri Parten, Piaget ve Smilanky'nin belirttiği temel kategoriler ile örtüşürken, oyun dışı davranışlar, sosyal oyun ve bilişsel oyun türleri daha detaylı bir şekilde tanımlanmıştır.

Oyun Dışı Davranışlar

Rubin'in geliştirdiği çerçeve içerisinde *oyun dışı davranışlar* sekiz tanedir. Bunlardan keşfedici davranış ve okuma sosyal oyun kategorileri arasında yer alırken, itiş-kakış oyun davranışları işlevsel ya da dramatik oyun içerisine alınmıştır. Diğer beş davranış ise, sosyal oyun ve bilişsel oyunun alt kategorilerinden bağımsız birer oyun dışı davranış olarak değerlendirilmiştir.

Keşfedici davranış. Keşfedici davranış çocuğun bir objeyi o objenin fiziksel özellikleri hakkında görsel bilgi edinmek amacı ile incelemesidir. Çocuk objeyi elleri ile ya da uzaktaki bir nesneyi bakarak inceleyebilir. Bununla birlikte çocuğun sesleri dinlemesi de keşfedici bir davranıştır.

Okuma. Okuma çocuğun kendisinin bir kitabı okuması, sayfalarına bakarak çevirmesi ya da bir büyüğü tarafından kendisine okuma yapılmasıdır. Bununla birlikte kaset çalardan hikaye dinlemek ve objeleri saymak (duvardaki resimleri saymak ya da destedeki kartları saymak) bu kategori içerisine alınmıştır.

Uğraşsız davranış. Çocuğun herhangi bir etkinliğe dikkatini vermemesi ya da herhangi bir etkinliğe katılmak istemediği durumlardır.

Seyirci. Çocuk diğer çocukların etkinliklerini izlemekte ancak katılmamaktadır. Bu süreç içerisinde çocuk yorumda bulunabilir, diğer çocuklarla birlikte gülebilir ancak bir etkinliğe dahil olmaz.

Geçiş. Çocuğun yeni bir etkinlik için hazırlık yapmaya başlaması, bir etkinlikten diğer etkinliğe geçmesi, ya da bir etkinliği sonlandırmış ve toplanıyor olması durumudur.

Aktif konuşma. Aktif konuşma çocuğun bir başka çocuk ya da bir büyük ile konuşması ve onları dinleme durumudur. Dinleme sırasında çocuk dinlediğine dair tepkiler verir, yönlendirmeleri takip eder. Çocuğun birden fazla çocukla göz teması kurarak gülmesi de aktif dinlemedir.

Saldırgan tutum. Çocuğun bir başka çocuk ile oyun davranışı içermeyen fiziksel temasa girmesidir. Örnek olarak vurmak, tekmelemek, çabucak ve zorla elinden bir materyali almak ya da tehdit etmek verilebilir.

Kuralsız (itiş-kakış) oyun. Çocuğun oyun amacı ile dövüş taklidi yapması, düzensiz bir şekilde etrafta koşuşturması ya da arkadaşları ile fiziksel temasta bulunmasıdır.

Sosyal Oyun Kategorileri

Rubin kendinden önceki oyun teorisyenlerinden farklı olarak, önce oyunu sosyal ve bilişsel olarak üst iki kategoriye ayırmıştır. Rubin'e göre izole oyun, paralel oyun ve grup oyunu *sosyal oyun*'un alt kategorileridir. Yine Rubin, kendinden önceki teorisyenlerden farklı olarak, her bir oyun türü için belirli kıstaslar geliştirmiştir. Bu kıstaslar, çocuğun diğerlerine olan fiziksel mesafesinin ölçülmesi ve oyun arkadaşlarının etkinliklerine gösterdiği ilginin belirlenmesidir.

İzole oyun. Çocuk akranlarından ortalama bir metre uzaklıkta oynamaktadır. Oynadığı oyuncaklar diğer çocukların kullandığı materyallerden farklıdır. Çocuk tamamen kendi etkinliğine konsantre olmuşken, yakın çevresindeki arkadaşlarının etkinliğine hiç ya da çok az ilgi gösterir.

Paralel oyun. Çocuk akranlarından bir metreden yakın bir alan içerisinde bağımsız olarak oynamaktadır. Eğer çocuk dikkatli bir şekilde kendi oyunu ile birlikte diğer çocukların oyunlarını da takip ediyor ise mesafe şartı aranmaz. Çocuğun oynadığı oyuncaklar etrafındaki arkadaşlarının kullandığı materyaller ile oldukça benzerdir. Arkadaşlarının ne yaptığının, ne oynadığının farkındadır ve sözel iletişim halindedir.

Grup oyunu. Çocuğun diğer çocuklarla beraber ortak bir amaç doğrultusunda oynadığı oyunlardır. Etkinlik türünden bağımsız olarak oyunun amaçları grup tarafından kesin olarak belirlenmiştir. Grupça oynanan dramatik oyunlar ve formal oyunlar buna örnek olarak verilebilir.

Bilişsel Oyun Kategorileri

Rubin bilişsel oyunlar içerisinde, bir etkinliğe katılan çocuğun önce amaç ve gayretinin ne olduğuna bakılması gerektiğini söylemiştir. Bununla birlikte işlevsel oyun, yapı-inşa oyunu, dramatik oyun ve kurallı oyun *bilişsel oyun* kategorisinin alt kategorileri olarak belirlenmiştir. Rubin dramatik oyunu, Smilansky'nin açıkladığı şekilde dramatik ve sosyo-dramatik olarak ayırmazken, dramatik oyunu hem sosyal hem de bilişsel oyun türleri içine almıştır.

İşlevsel oyun. Çocukların en çok fiziksel tatmin ve hoşnutluk hissi verdiği için yaptığı hareketlerdir. Çocuk basit motor becerileri gerektiren işlerle uğraşır. Örneğin jimnastik minderinin üzerine tırmanmak, bir yüksekliğe çıkıp atlamak, bir kaptan bir kaba su boşaltmak işlevsel oyundur.

Yapı-İnşa oyunları. Bu oyun türünde *inşa* kelimesi objelerin bir yapı oluşturmak ya da bir şey yaratmak için farklı şekillerde kullanılmasını anlatmaktadır. Örneğin oyun hamurunu döverek duysal tatmin elde etmek işlevsel bir oyun iken; oyun hamuruna döverek şekil vermek ve pizza yapmak bir yapı-inşa oyunudur. Başka bir örnekte ise kaptan kaba su boşaltmak işlevsel oyun iken, kapları aynı seviyede su içermesi için doldurmak yine bir yapı-inşa oyunudur. Buna göre işlevsel oyun ile yapı-inşa etkinlikleri arasında ki temel ayırım, çocuğun oyun içindeki amacındadır.

Dramatik oyun. Çocuğun rol oynadığı (yaptığı) her davranış dramatik oyuna girmektedir. Çocuk bir başkasını taklit ederek role girebilir, ya da –mış gibi yapabilir. Örnek olarak çocuğun bardağa su dolduruyormuş ve içiyormuş gibi yapması, oyuncak bebek gibi konuşması verilebilir.

Kurallı oyunlar. Bu tür oyunlarda çocuk önceden belirlenmiş olan oyun kurallarını kabul eder, bu kurallara uyum gösterir, eylem ve tepkilerini belirlenen sınırlar içerisinde kontrol eder. Bu kurallar eskiden devam eden, gelenekselleşmiş oyun kuralları olabileceği gibi, oyundan önce çocuklar tarafından belirlenmiş kurallar da olabilir. Rubin’e göre kurallı oyunlar bir rekabet içermelidir. Bu rekabet çocuğun oyun arkadaşları ile olabileceği gibi çocuğun kendisi ile de olabilir. Örneğin iki çocuğun topu düşürene kadar duvarda başarılı bir şekilde sektirmeleri, topu en fazla sektirmeye çalışması ve topu düşüren çocuğun sırasını diğerine vermesi kurallı bir oyundur. Çocukların sıra ile topu duvarda sektirmeleri ise rekabet içermediğinden kurallı oyun sınıfına girmemektedir.

Bazı oyun teorisyenleri Rubin’in belirlediği oyun kategorilerini gerek etkinlik, gerekse çocukların bazı serbest zaman kullanım davranışlarını kapsamadığı gerekçesi ile eksik bulmuşlardır. Rubin’in ele almadığı bu etkinlikler izole oyun, paralel oyun ve grup oyun kategorilerinin her birinin alt boyutunda yer alan; *sanat etkinlikleri, keşfedici oyun, dil, müzik dinleme, büyük kas grubuna yönelik oyunlar* ve *evcil hayvan ile oynanan oyunlar* olarak belirlenmiştir (Smith ve Vollstedt, 1985).

2.2.2. Oyun Davranış Özellikleri

Çocukların etkinliklerini oyun olarak tanımlamakta yaşanan zorluklar, bazı araştırmacıları etkinliğin oyun ya da oyun olmadığına karar verirken etkinlik özelliklerine bakmaya yöneltmiştir. Araştırmacıların bir etkinlikte aradığı özellikler; doğal olması, içerden güdümlü olması, eğlenceli olması, esnek olması, sürükleyici olması, canlı olması, kendiliğinden bir sonu olması, gerçek olmaması (sembolik olması) ve düşünmeye yönlendirici olmasıdır (Cohen, 1987; Rubin vd., 1983). Bazı araştırmacılar ise oyunun davranış özelliklerini sıralarken öncelikle eğlence yönünü vurgulamaktadır (Takata, 1971). Bununla birlikte oyun davranışları duyuşal, psiko-motor ve zihinsel becerilerin bir bileşimini içermelidir.

Levy (1978), oyunun özelliklerini üç boyutta incelemiştir: *motivasyon, sembolik olma ve kontrol*. Bir etkinliğin oyun davranışları içermesi bu üç boyutla olan ilişkisi ile yakından ilgilidir. Levy'e göre motivasyon içerden ya da dışardan güdümlü olabilir. Sembolik oyun tam gerçekten gerçeğe yakın bir yelpaze içerisinde oynanabilir. Kontrol ise dışarıdan iç denetime doğrudur. Bir etkinlik ne kadar içerden güdümlü olursa, çocuğun rutin işlerinden uzak olursa ve iç denetim ile gerçekleştirilirse, o kadar oyun davranış özellikleri içermektedir. Bu özellikler aynı zamanda iyi bir oyun arkadaşından beklenen temel davranışlardır (Bundy, 1991).

Rubin vd. (1983), çocukların oyun davranış özelliklerini; oyunun motivasyon yönünü, amacını, çocuğun uyarıcılara verdiği tepkileri, oyunun kurallarını ve oyun dışı davranışları dikkate alarak altı temel özellik etrafında tanımlamıştır:

İçerden güdümlü olması ve içerden yönlendirilmesi. Çocuklar dıştan gelen baskılarla değil, içten gelen bir güdü ile oynarlar. Çocuğun yaşadığı tatmin duygusundan kaynaklanan iç motivasyon başkaları tarafından yönetilmez.

Sonuçtan çok sürecin önemli olması. Oyun içerisinde amaçlar esnektir ve oyun sırasında bu amaçların değişebilir. Oyunu oynayanlar, oyun sonunda elde edecekleri amaçlar ile değil, aktivitelerin kendisi ile ilgilenirler. Çocuklar için çekici olan bu süreçtir.

Çocuk tarafından tercih edilmesi ve keşfedici öğeler içermesi. Oyunu oynamak veya oyuna yönelmek çocuğun kararıdır. Çocuk gerektiği için ya da kendisinden istendiği için oynuyorsa oyun sayılmaz. Her oyun çocuk için yeni deneyimlere açık olmalıdır.

Sembolik olması: Oyunda çocuklar gerçekler ile sınırlı kalmazlar ve düşüncelerinde yarattıkları temsili rol ya da olaylara yer verirler.

Dışarıdan getirilmiş kurallardan arınmış olması. Çocukların oynadığı oyunlar, oyun yönünün yapılandırılmış, sistematik oyunlardan (futbol gibi) farklıdır.

Çocuğun oyuna etkin bir şekilde katılıyor olması. Çocuk yapmakta olduğu eyleme kendini bilerek verir ve sözel, zihinsel veya fiziksel olarak aktivitede bulunması gerekir.

Bir etkinlik içerisinde gözlemlenen oyun davranışları içerisinde ne kadar çok alt boyut yer alıyor ise, etkinliğin oyun olarak değerlendirilme olasılığı o kadar artmaktadır. Rubin'in temel altı davranış özelliğinden farklı olarak, içerden güdümlü olmanın oyunu tanımlamada çok önemli bir ölçüt olmadığı, çünkü oyun dışı davranışlarda da çocukların yer yer içerden güdümlü oldukları ortaya konulmuştur (Smith ve Vollsted, 1985). Buna ek olarak; yine içerden güdümlü olma konusunda, çocuğun oyun seçiminde arkadaş etkisinin kimi zaman daha baskın olduğu gözlemlenmiştir. Bir davranışın tek bir özelliğine ya da oyunun tek bir boyutuna bakarak çocuğun oyun davranışının ne olduğuna karar vermek yerine, davranışta en az iki özellik ya da iki boyutun gözlemlenmesi gereklidir. Oyun davranışında bulunması gereken bu boyutlar *sembolik olma, olumlu etki ve uyumdur* (Rogers ve Sawyer, 1988).

Oyun ile ilgili çalışmalarda en fazla fikir ayrılığı olan konu, çocuğun oyun davranışı göstermesi ile keşfetme (öğrenme) arasındaki farklılığın ortaya konmasında yaşanmaktadır. Keşfedici etkinlikler, Belsky ve Most (1981) tarafından oyun dışı davranış olarak kabul edilirken; Fenson ve Schell (1985), keşfetme davranışı ile oyun arasında anlamlı bir farklılık görmemektedir. Keşfedici davranışların oyun ya da oyun dışı davranış olarak kabul edilmesi konusunda en fazla kabul gören yaklaşım, her iki tanım arasında olan farklılığa bakılmasıdır. Örneğin; bir çocuğun keşfedici davranışını tetikleyen güdü, materyalin (oyuncağın) ilgi çekiciliği gibi dış kaynaklı bir uyarıcıdır. Çocuk materyalin özelliklerini incelemekte ve öğrenmektedir. Oyunda ise kontrol çocukta olup, etkinlik o materyal ile oynama ve neler yapılabileceğini keşfetme yönündedir. Bu ayrımı yaparken yaşanan sıkıntının nedeni bebeklik ve erken çocukluk döneminde çocukların, bu her iki duruma da aynı etkinlik içerisinde girebilmeleridir. Oyun davranışı ve keşfedici (oyun dışı) davranışı belirlemede yaşanan bu zorluk, *keşfedici oyun* tanımının kullanılması ile çözümlenmiştir.

2.3. İşlevsel Yönü ile Oyun

Oyuna bir başka bakış açısı oyunun işlevi ya da bir başka deyişle, oyunun çocuğun uyum sürecine etkisi ile ilgilidir. Süreç, deneyim ve amaç, çocuk oyunlarında aranan işlevlerin temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu bileşenler çocuğun gelişim alanlarını olumlu yönde desteklemektedir.

2.3.1. Oyun ve Hareket Gelişimi

Çocuğun oyun oynarken yaptığı hareketler, küçük kas hareketleri (obje kullanma) ve büyük kas hareketleri (bedeni kullanma) olarak iki büyük kategoride toplanır. *Küçük kas hareketleri*, el ve ayak kullanılarak nesnelerin kontrol edildiği manipülatif becerileri kapsar. Merkezden dışarı gelişim ilkesine göre küçük kas hareketlerinin gelişimi, büyük kas hareketlerinin gelişimini takip etmektedir.

Büyük kas hareketleri, üç gruba ayrılmıştır. Yürüme, koşma gibi yer değiştirmeyi sağlayan *lokomotor* hareketler, yer değiştirmeden yapılan eğilme, dönme, salınım gibi *lokomotor olmayan* hareketler ve vücut pozisyonunu koruyan, devam ettiren *denge* hareketleridir.

Çocuk oyun oynarken bütün bedeni hareket halindedir. Çocuk büyük ve küçük kaslarını işletecek hareketleri tekrar tekrar yapar ve ezberler. Çocuğun oyun içerisinde yaptığı koşma, atlama, tırmanma, sürünme, sıçrama gibi fiziksel güç gerektiren hareketler; çocuğun solunum, dolaşım, sindirim ve boşaltım gibi vücut sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlamaktadır. Çocuğun makasla kesme, kâğıt katlama, oyun hamurları ile oynama gibi küçük kasları ile yaptığı hareketler, el-göz koordinasyonunu geliştirir. Kaslar sık yapılan hareketleri daha kolay yaparlar. Oyun etkinliklerinde motor tepkilerin denenmesi süratli, akıcı ve doğru motor becerilerin kazanılmasını sağlamaktadır. Böylece kas gelişimi hızlanır ve güçlenir. Aynı zamanda çocuk, kendi bedeninin etkisini ve kontrolünü öğrenir. Çocuğun psiko-motor becerilerinde uzmanlaşması, çocuğun kendine olan güveninin artırır.

Çocuklar olgunlaştıkça çevresi ile daha karmaşık bir yapıda ve ileri bir şekilde iletişime geçer. Oyun çocuğun hayatında yenilik ve esneklik yaratarak, motor becerilerinin uyum ve olgunlaşma sürecine katkıda bulunur (Bruner, 1972). Oyun çocuğun gözlem, taklit, keşif yapma ve inşa etme modellerini öğrenmesinde bir araçtır. Bu süreçte çocuk içerden güdülenerek oyun oynarken, dış etkenlerin etkisi (ödülleri) oldukça azdır. İçerden güdülenme çocuğun merkezi sinir sisteminin işleyişinde bir hareketlilik ve tatmin duygusu oluşturur. Duyusal beceriler temel olarak erken çocukluk döneminde gerçekleşen oyun deneyimleri ile kazanılır. Çocuklar başarılı bir şekilde rol girerek bilişsel becerilerini uygulama geçirirken, daha organize davranışlar algılanan şeye gösterilen duyusal uyum ile oluşmaktadır Ayres (1985). Çocuğun içgüdüsel eğilimi

ile duyuşal girdileri, çevre ile daha iyi iletişim kurmasını sağlayarak, çocuğun günlük yaşamına daha tatmin edici bir şekilde katılmasını sağlamaktadır.

2.3.2. Oyun ve Bilişsel Gelişim

Oyun konusunda yapılan araştırmalar, oyunun en temel işlevinin çocuğun bilişsel gelişimine olan olumlu katkısı olduğu üzerinde yoğunlaşmıştır (Piaget, 1969; Sutton-Smith, 1967; Athey, 1988). Bilişsel gelişim konusunda son yıllarda yapılan çalışmalar teorik açıklamaları deneysel olarak görme yönünde değişmiştir. Bu çalışmalar kavram gelişimi, problem çözme (yakınsak düşünce) ve ıraksak düşünce olmak üzere üç alanda toplanmıştır.

Kavram gelişimi konusunda en temel araştırmacı olan Piaget (1969), zihinsel gelişimi özümleme ve uyum arasında ki etkileşimin bir sonucu olarak görmüştür. Oyun çocuğun gerçek dünyayı özümlemesini sağlar ve çocuk buradan anlamlı şemalar üretir. Taklidin fonksiyonu ise dış dünyaya uyumla bağlantılıdır. Piaget oyunun üç aşaması olduğunu belirtir. 1) pratik oyun, 2) sembolik oyun, 3) kurallı oyun. Pratik oyunda çocuk keşfederek, hareket ettirerek ve çevresi ile iletişime geçerek kavramları öğrenir. Sembolik oyunda çocuk kavramların ya da kelimelerin bir şeyleri temsil ettiğini anlar ve fantezi oyun şekilleri artar. Kurallı oyunlar, çocuğun sosyal sorumluluklarını ve kurallar sistemini öğrendiği, anladığı oyunlardır. Çocukların kavram gelişiminin gerçekleşmesi için, anlamlı yapı ve şemaların olduğu *kategorileştirme* ile öğrenilen kavramları yeni durumlara aktarabildiği *genelleme* arasında bir ilişki olması gereklidir (Athey, 1988). Oyun kategorileştirme becerilerini geliştirirken, çocuk daha iyi ayrımlar yapabilmekte ve ilgili ipuçlarına farkındalığı artmaktadır.

Sutton-Smith (1967) çocuk oyunlarının çocukların temsil becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Sutton-Smith'e göre keşfedici oyunlar çocuğun analitik düşünme becerisini, deneme yanılma şeklinde oynadığı oyunlar çocuğun tahmin becerisini, yaptığı taklidin çocuğun girdiği rolleri ve son olarak da inşa oyunları çocukların yapısal düşünme becerilerini geliştirmektedir.

Oyunun katkıda bulunduğu ikinci bilişsel gelişim alanı *problem çözmedir*. Oyun üç şekilde problem çözme becerilerini geliştirir: 1) problem çözmede bilişsel seviyede esnekliği teşvik ederek, 2) bilgiyi özümleyerek ve problemlerle deneme ve tekrar yolu ile uğraşarak, 3) yeni problemler üreterek (Athey, 1988). Bununla birlikte oyunun bilişsel gelişime olan etkisini inceleyen çalışmaların çoğu yakınsak düşünceyi (tek

çözümün olduğu durumlar) destekleyen çalışmalardır (Vanderberg, 1980; Pepler, 1982). Bu tip çalışmalarda çocuklara sunulan bir dizi materyal ile çocuğun bu materyaller ile uğraşısı sırasında karşılaştığı problemleri çözerek, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi tasarlanmıştır. Gerçektende çocukların problem çözme becerileri bu özel durumlarda hızla gelişirken, araştırmacılar bu becerilerin aktarımı konusunda oldukça karamsar kalmışlardır (Smith ve Dutton, 1979).

Bazı araştırmacılar oyun ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiye, çocuğun belli bir obje ile oynamasının onun sonraki problem çözme becerilerini etkileyip etkilemediğine bakarak belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmalarda araştırmacılar kaliteli oyun deneyimleri ile problemlere çözüm bulma, çözüm keşfetme yetisi arasında önemli bir ilişki bulmuşlardır (Cheyne ve Rubin, 1983). Oyunun zenginliği ve oyunun yapısında ki karmaşıklık çocukların yakınsak düşünme becerisini geliştirmektedir. Oyun içinde role giren çocuklar, materyalleri daha zengin şekil ve anlamlarda kullanmaktadır. Yine sık sık rol oynayan çocuklar dışarıdan gelen olumsuz durumlara karşı daha esnek tutumlar sergileyebilmektedirler.

Oyunun çocuğun bilişsel gelişimine katkı yaptığı üçüncü alan, *ıraksak düşüncenin* gelişimidir. Iraksak düşünceye sahip çocuklar karşılaştıkları bir problemi birden fazla yöntemle çözebilir ya da farklı çözüm yollarını rahatlıkla deneyebilirler. Iraksak düşünme yeteneğine sahip çocuklar gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri sosyal durumlara en uygun davranışları sergileyebilirler (Smilansky, 1990). İyi oyun arkadaşı olma, yaratıcılık becerileri de ıraksak düşünme yetisinin kullanımı ile olumlu yönde gelişmektedir (Barnett ve Kleiber, 1982; Truhon, 1983).

Smilansky (1990), anasınıfına devam eden çocukların sosyo-dramatik oyun davranışları ile aynı çocukların ilkökul ikinci sınıfa geldiklerinde okuma-anlama ve aritmetik derslerinde gösterdikleri başarı arasında ilişki olup olmadığına bakmıştır. Bu çalışmada Smilansky, oyuncak ve materyalleri kullanarak –mış gibi yapılan oyunların, çocukların okuma-anlama ve aritmetik becerilerini artırdığını bulmuştur.

Oyunun çocukların bilişsel gelişimi üzerine etkisine baktığımızda, oyun çocukların yaratıcı yönlerini desteklemekte, onların yeni durumlar karşısında esneklik (uyum) göstermelerini sağlamakta ve problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir.

2.3.3. Oyun ve Sosyal-Duygusal Gelişim

Oyun çocukların kendilerinden beklenen sosyal davranışların öğrenilmesi ve sosyal becerilerin kazanılması açısından kendilerine zengin olanaklar sağlamaktadır. Yetişkinler çocuklarla oyun oynayarak, onların keşfedici ve sosyal beceri gerektiren davranışları etkilemektedir (Rubin vd., 1983). Çocuğun oyun oynarken girdiği roller çocuğun kendisi ve çevresi ile ilişki kurmasını sağlarken, çevresindeki yaşantıları kendi ve başkalarının gözünden görme, değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Bu şekilde çocuk kişilik gelişimi sürecinde daha sabit bir karakter geliştirebilmektedir.

Başlangıçta tek başına ve izole olarak oyun oynamaya başlayan çocuk, zamanla büyüklerin tutum ve davranışlarını yansıtan daha koordineli, doğru şekilde basamaklandırılmış, birlikte oynanan oyunlar oynamaktadır. Bu dönüşüm içerisinde çocuğun sosyal becerileri gelişmektedir. Sosyo-dramatik oyunlar çocuğun arkadaşları tarafından kabullenilmesini kolaylaştırmakta, etkinlikler sırasında çocuk kendini sözel olarak daha çok ifade etmekte, arkadaşça yapılan konuşmalar artmakta ve çocuğun davranışları öğretmenin herhangi bir müdahalesini gerektirmeden, olumlu yönde ilerlemektedir (Smilansky, 1990).

Oyunun çocuğun duygusal gelişimine de yapıcı etkisi vardır. Çocuğun duygusal gelişimi üzerinde çalışmalar yapan psikanalitik teori, oyunun çocuğun barındırdığı çatışmaları yumuşatarak, yaşadıkları kaygı seviyesini en aza indirdiğini söylemektedir. Çocuklar fantezi oyunlar ile kendilerinde kaygı uyandıran durumlarla daha kolay yüz yüze gelebilmekte, kendilerinde stres oluşturan sonuçların yönünü ve şeklini kendilerine daha az rahatsızlık veren ya da hiç rahatsızlık vermeyen bir biçime sokabilmektedirler (Barnett, 1990).

2.3.4. Oyun ve Dil Gelişimi

Çocukların dil gelişimini inceleyen ve çocuklarda dil kazanımının nasıl oluştuğunu açıklayan çeşitli yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlardan *davranışçı model*, çocukların konuşulan dili herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrendiklerini söyler. Çocuklar çevreden gelen birçok sesi önce sınıflandırır, şekillendirir ve benzer durumlarda aynı sesleri çıkarır. Büyüklerin çocukla iletişimlerinde verdikleri tepkiler çocuk tarafından zamanla dile dönüştürülür. Yetişkinler tarafından sağlanan *pekiştirme*ler dil gelişiminin devamını sağlar. Buna ek olarak *taklit*, çocuğun dili

öğrenmesinde en etkili davranıştır. Davranışçı modele göre çocuk önce konuşmayı, sonra dil bilgisini (gramer) öğrenir.

Çocuklarda dil kazanımını inceleyen bir başka teori, biyolojik temelli yaklaşımdır. Bu teoriye göre insanlar biyolojik olarak dili öğrenebilmek için özel bir mekanizmaya sahiptir (Chomsky, 1968). Bu görüşe göre çocuklar duyduklarını tekrar etmezler ya da duydukları sesleri üretmezler. Bunun yerine çocuklar kendi seslerini çıkartacak bir dizi kurallar öğrenirler.

Çocukların dil gelişimi ve iletişim becerileri üzerine yapılmış çalışmalar, çocuk oyunlarının dil gelişimine etkisi olduğunu göstermiştir. Bu araştırmacılar Vygotsky (1978) çocuğun oyun yolu ile nesneler ve eylemlerden anlamlar çıkardığını ve bunun sonucunda sembolik temsillerin oluştuğunu söylemiştir. Vygotsky'e göre oyun ve iletişim, çocukların o an sahip olduğu beceriler ile potansiyel seviyeleri arasında bir "yakınsak gelişim alanı" yaratmaktadır. Çocuk sahip olduğu öğrenmelerin üzerine oyun ve iletişim ile çıkabilmektedir. Bunu yaparken kendisinden daha deneyimli olan yetişkinlerle kurduğu ilişkilerde *dil* çok önemli yer tutmaktadır. Bu konuda Bruner (1972), oyun içerisinde sembolik çevirim için dil kullanımının gereği ve önemi üzerinde durmuş, çocukların kurallar ve toplumsal eğilimleri sembolik çevirimler ile öğrendiğini belirtmiştir. Bruner'e göre dil gelişimi, çocuğun eylem ve düşüncelerinde meydana gelen olgunluğu takip etmektedir. Zamanla çocuğun dil becerileri kendi eylemlerinden ve çevreden bağımsız, çocuğa has bir hale gelmektedir.

Oyun ve dil gelişimi konusunda ilk görüş bildiren araştırmacılar Piaget (1969), çocuğun nesne sürekliliği, sembolik oyun gibi bazı bilişsel becerileri ile dil gelişimi arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu söylemiştir. Piaget'e göre dil gelişimi, bilişsel gelişimin ilerisinde olamamaktadır. İlerleyen araştırmalar, bilişsel gelişimin her zaman sözcük veya sözcük birleşimlerinden önce gerçekleşmediğini göstermiştir (Kelly ve Dale, 1989). Günümüzde dilin salt bilişsel gelişim ile ilişkilendirilmesi yerine, birçok ayrı beceriden oluştuğu kabul edilmektedir. Henüz tek sözcük kullanımı aşamasında olan bir çocuğun, nesnelerin işlevine uygun sözcük kullanımı ve sözcük birleştirmenin başlangıcında olan çocuğun, oyun içerisinde tek aşamalı şemaları birleştirmesi arasında güçlü bir ilişki vardır (McCune, 1995). Oyun ve özellikle erken çocukluk döneminde oynanan sembolik oyunlar, çocuğun dil becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Sembolik oyun çocuğun sözcük dağarcığını, sözce

uzunluğunu, biçimbirim (morferm) kullanımını, alıcı ve ifade edici dil başarımlarını geliştirmektedir (Ogura, 1991).

Oyun ile kullanılan dili anlama ve cümle meydana getirme arasında yer alan ilişkiyi inceleyen Athey (1988), çocukların duyu-motor gelişim döneminde dil becerilerini geliştiren en önemli oyun unsurunun *tekrar* olduğunu belirtmiştir. Tekrar edilen kelimeler, cümleler, çocuğun dil kullanımında ustalaşmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, çocuğun kurduğu sosyal iletişimlerde de dil gelişimi için gereklidir.

2.3.5. Oyun ve Kültür Aktarımı

Toplumların sahip olduğu kültürel değerler zaman içerisinde değişirken, oyuna verilen kültürel değerlerde değişime uğramıştır. Çalışma ve üretimin öncelikli olduğu dönemlerde ve toplumlarda oyun ile uğraşı gereksiz ya da zaman kaybı olarak nitelenmiştir. Sanayileşmesini tamamlamış, refah düzeyi yüksek toplumlarda çocuk oyunları daha fazla kabul görmekte ve materyaller ile desteklenmektedir (Cohen, 1987). Bu etkileşim içerisinde çocuk kültürü üç şekilde ortaya çıkmaktadır: Yetişkinlerin çocuklar için ürettiği kültür, çocuklarla birlikte üretilen kültür, çocukların kendileri tarafından üretilen kültür.

Yetişkinlerin çocuklar için ürettiği kültürün içinde çocuk edebiyatı, drama, müzik, filmler, bilgisayar oyunları, oyuncaklar, reklamlar gibi değişik öğeler bulunmaktadır. *Çocuklarla birlikte üretilen kültür* yetişkinlerin ve çocukların çeşitli kültür gruplarında birlikte çalışmalarıdır. Bu gruplar özelleşmiş boş zaman etkinlikleri ve çocukların tek başlarına ya da yetişkinler ile birlikte çalıştığı projelerdir. *Çocukların kendileri tarafından üretilen kültür* çocukların kendilerinin ürettikleri, kendilerine has olan kültürdür. Bu kültür çocuğun işi oyun olduğundan, bir tür oyun kültürüdür. Klasik çocuk folkloru içinde yer alan kurallı oyunlar, masallar, şarkılar, tekerlemeler oyun kültürünün öğeleridir. Ayrıca estetik bir biçimde yapılan şakalaşma, takılma, ritmik sesler gibi anlık iletişim biçimleri de bu kategoride yer almaktadır (Onur, 2007).

Çocuk toplumsal kural ve eğilimleri öğrenirken bir olgunlaşma dönemi geçirmektedir (Bruner, 1972). Olgunlaşma döneminde öğrenme, oyun yolu ile olmaktadır. Çocuk kendine kendini gerçekleştirebileceği güvenilir bir alan yaratır, bu alan içerisinde kültürel beklentileri ve sosyal kuralları öğrenirken, oyun içerisinde bu kuralları rahatlıkla çiğneyebilir. Ayrıca oyun çocukların farklı gruplara katılmasında, değişime ayak uydurmasında ve uygun davranışları öğrenmesinde önemli bir araçtır.

Çocuğun oyun içerisinde kültürel normları test edebilmesinin yanında, kültürün de çocuk oyunları üzerine etkisi vardır. Toplumların şehirleşmesi ile birlikte çocuğun oyun oynaması için oluşturulan fiziksel ortamlar, arkadaş grupları ve büyüklerin çocukları yönlendirme şekilleri çocuk oyunlarını etkilemektedir (Schwartzman, 1983). Çocuklar için oluşturulan küçük ligler ve yapılandırılmış okul sonrası faaliyetler bunlara örnek olarak verilebilir.

Kültürün çocuk oyunları üzerine bir diğer etkisi kız ve erkek çocukların oyun tercihlerinde görülmektedir. Çocukların oynadıkları oyunlar, oyuncak seçimleri ve arkadaş grupları, kültürün cinsiyete yüklediği rollere göre farklılık göstermektedir (Rubin vd., 1983). Çocuklar toplumdaki kültürel eğilimler ve ebeveynlerin taşıdığı değerlerden etkilenirken, oynadıkları oyunlar içerisinde cinsiyet ve sosyal yaşamı olgu olarak zihinlerinde biçimlendirmektedir.

2.3.6. Oyun Gelişim Evreleri

Oyun ile öğrenme olgusu arasında sıkı bir ilişki vardır. Çocukların oynadıkları oyunlar, kültür ve cinsiyetten bağımsız olarak belli bir gelişimsel sıralama içerisinde gelişmektedir. Oyun evreleri, çocukların hangi ay ve yaşta neler yapabildiklerine göre şekillenmiştir.

2.3.6.1. Bebeklik Döneminde Oyun (0-2 yaş)

Yaşamın ilk yılında çocuklar çevreyi keşfetme, davranışları tekrar etme ve kendi başardıklarından mutluluk duyma şeklinde davranış sergiler.

Bebek oyunu (0-1 Ay). Doğumdan bir ay sonra bebeğin çevresini araştırmaya başlamasıyla oyun davranışlarının temelleri atılır. Bebekler oyuna geçmeden önce bir araştırma ve bilgi toplama sürecine girerler. Oyun ise toplanmış bilgiyi uygulama, birbiri ile birleştirme sürecidir. Bebekler oyun öncesi araştırmayı görsel olarak, yüz mimiklerini, şekilleri, hareket eden nesneleri, sesleri, parlak ışıkları inceleyerek yaparlar. İlk aylarda önce kendi bedenleri, ayakları, elleri ile daha sonraları nesneler ve etraflarında insanlarla bu araştırma sürecini devam ettirirler (Sheridan, 1999).

Birincil döngüsel tepkiler (1-4 Ay). Bu evrede görülen oyunsu hareketler birincil döngüsel tepkilerdir. Bunlar doğuştan var olan refleksi hareketlerdir. Sadece bakmak ve dinlemek gibi davranışları içerir. Bu süre içinde kendi hareketlerini ve çıkardıkları sesleri keşfederler.

İkincil döngüsel tepkiler (4-8 Ay). Bu evrede tepkilere yol açan ve tekrarlanan davranışlar ikincil döngüsel tepkiler olarak sınıflandırılır. Artık bebek nesneleri avuçlamaya başlamıştır. Bu evrede bebek baktığı nesneyi eline almakta, hareket ettirmekte ve ağzına götürüp tadına bakmaktadır. Zamanla elindeki nesneyi başka bir yüzeye vurarak çıkardığı sesi keşfeder ve bununla eğlenir.

Üçüncü döngüsel tepkiler (8-12 Ay). Bu evrede bebekler, yeni beceriler geliştirmeye başlar. Ağzına aldığı nesneyi ısırır, bir elinden diğer eline geçirir. Elini yuvarlağın içinden geçirir ve böyle tekrar eden yeni oyunlar oynar. Oyuncakları, nesneleri çevirerek farklarını inceler. Küçük nesneleri büyük nesnelerin içine yerleştirmeye çalışır.

Altı ile on iki ay içinde bebekler, emekleme, oturarak ilerleme, sürünme gibi hareketli davranışlarla çevrelerini keşfe çıkarlar. Alçak nesnelerin üzerine çıkabilirler. Erişebildikleri alan artar ve ilgi alanları genişler. Çekme, düşürme, koparma, yırtma gibi etkinlikler oyun kapsamına girer.

Dördüncü döngüsel tepkiler (12-18 Ay). Bu evrede bebek yürüme aşamasına gelmiştir. Bu dönem oldukça hareketli bir süreci kapsar. Çocuk artık oyuncakları amacına uygun olarak kullanmaya başlar ve nesneleri başka nesnelerin yerine de kullanır. Bu duruma *nesnelerin temsili kullanımı* denir. Bu davranışlar bilişsel gelişimin önemli bir evresi olan sembolik oyunun başlangıcıdır.

Sembolik düşünce gelişimi (8-24 Ay). Bu evrede sembolik düşüncenin gelişimi ile sembolik oyun ortaya çıkmaya başlar. Erken dönemde sembolik oyun sözsüz olarak görülür. Sembolik oyun başlangıçta yeme, içme, yatma, uyuma, giyinme gibi çocuğun her gün içinde bulunduğu gündelik yaşam hareketlerini içerir. Buradan çocuk nesnelere yönelip onların yaşam içindeki temsiline geçer.

Çocuğun *nesne sürekliliğini* kazanması ve dilinin gelişmesiyle birlikte sözcükler nesneleri ve kişileri temsil etmeye başlar. Bu aşama çocuğa bilişsel olarak daha yüksek düzeyde temsil yeteneği kazandırır. Bilişsel gelişimin temeli olarak kabul edilen nesne

sürekliliği, sembolik düşüncenin başlangıcını oluşturmaktadır. Nesnenin göz önünde bulunmadığı zaman bebek arama davranışı göstermez ancak sekiz-onaltı ay arası nesnelerin zihinde canlandırılmasıyla çocuk, onların varlığı hakkında bilinç geliştirir. Bu davranış soyut düşüncenin ilk somut belirtisi olarak kabul edilebilir.

Bu dönemde *sembolik oyun* değişik şekillerde kendisini gösterir. Örneğin çocuk biberonu çocuk yerine koyup kolunda taşıyabilir. Bir müddet sonra biberon başka bir nesne yerine kullanılabilir. Böylece nesne amacına yönelik önemini kaybedip zihinde canlandırılan bir duruma sembolik olarak eşlik eder. Nesnelerin yanında çocuk kendini ve başkalarını da bu hayal dünyasına katar. Önce kendini yedirmeye, sonra annesini yedirmeye çalışır. Burada bir sen-bir ben şeklinde sıralı davranış görülür.

Çocuk diğer kişileri oyuna katmaya başladığında oyun daha karmaşık bir durum alır. Kullandıkları sözcükler, deyimler, ilgi alanları, günlük konuşma ayrıntıları ve mecazi anlamlar, dil oyunları bu evrenin bilişsel açıdan artan zenginliği ve sembolik düşünce özelliğini gösterir.

2.3.6.2. Okul Öncesi Dönemde Oyun (3-6 Yaş)

3-6 yaşlarını kapsayan okul öncesi dönemde çocuklar, içinde bulundukları veya hayallerinde yaşattıkları herhangi bir şeyi temsil etme yeteneğine sahiptirler. Çocukların dünyaya, insanlara ve olaylara bakışı, kim oldukları, oynadıkları oyunlar kapsamında ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönemde görülen oyunlar sembolik (hayali) ve sosyo-dramatik ağırlıklı oyunlardır.

Okul öncesi dönemde oynanan hayali oyunlar bebeklik dönemine göre daha kapsamlı bir hal almaktadır. Çocuk oyuncak bebeğin saçını tararken onunla ve onun yerine konuşmaktadır. Bu oyunlarda çocuk farklı rolleri canlandırırken sesini ve tavrını girdiği role göre ayarlamaktadır. Çocuğun yakın çevresinden tanıdığı yaşamda yer alan olaylar, ilişkiler önem kazanır ve çocuk bunları dramatize etmeye başlar. Örnek olarak evcilik oyunları, doktorculuk, bakkallık verilebilir.

Bundan sonraki aşama ise çocuğun birebir tecrübe edinmediği, hayal dünyasında yaşattığı kahramanlıkların canlandırılmasıdır. Astronot, kovboy, dedektif ve Süpermen gibi fantezi kahramanlar öne çıkar. Çocuk bu karakterleri canlandırırken gerçek ile hayal arasında ayırım yapamadığından kendine ve arkadaşlarına zarar verebilir. Çocukların bu oyunlarını gözlemlerken onların neleri anladıkları, neler düşündükleri, kaygıları ve çelişkileri hakkında bilgi sahibi olunabilir.

Çocukların neleri anladıkları, onların geliştirdikleri kavramlar sayesinde açığa çıkmaktadır. Bu kavramlar çocukların nesne, davranış ve durumlarda *gerçek* olarak geliştirdikleri şemalardır. Çocuğun edindiği bu aşamaları oyunda hayali olarak kullandığı araçlara veya bulunduğu yerlerin hayali özelliklerini dile getirip davranışlarına aksettirdiğinde görmek mümkündür. Örneğin çocuğun telefonu kullanma şeklinden çocuğun zihninde gelişmiş olan şemanın niteliği hakkında bilgi edinmek mümkündür. Deneyimler arttıkça şemalar daha ayrıntı kazanır ve telefon aleti olmadığı durumlarda da bu nesne ile yapılabilecek bütün davranışlar ayrıntılı bir şekilde gözlemlenir. Bu durumda şema başlangıca göre daha gelişmiş, soyut ve karmaşık bir hale gelmiştir.

2.3.6.3. Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Önemi

Okul öncesi dönemde çocukların en önemli ihtiyaçlarının başında *oyun* gelmektedir. Çocuklar oyun oynarken gelişmekte, öğrenmekte ve olgunlaşmaktadır. Bu yüzden okul öncesi eğitim kurumları aynı zamanda *oyun yerleri* olarak düşünülmeli ve tasarlanmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumları planlı ve sistemli bir şekilde çocuklara oyun imkânları sunan ve eğiten ortamlardır. Bu kurumlar çocuklar oyun oynarken aynı zamanda onlara toplumsal bir ortam hazırlamaktadır (Kandır, 2001).

Çocuk eğitiminde kabul edilen temel ilkeler arasında, çocukların oyun oynayarak ve oyun yolu ile öğrendiği yer almaktadır. Bu ilke ülkemizin okul öncesi eğitim programında da yer almaktadır. '*Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir*' (MEB, OÖEP, Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri, Madde:9, 2006). Oyun sadece eğitsel açıdan değil, aynı zamanda çocuk ruh sağlığı açısından da çocuk yaşamında ve gelişiminde yer tuttuğu için, oyun bilgilenme sürecinde bir araç olarak kullanılmalıdır (Aral vd. 2000).

Oyunla desteklenmeyen eğitim programlarının uygulandığı ortamlarda çocuklar daha az öğrenmekte, yaratıcı düşünceleri gelişmemektedir (Morrison, 1998). Eğitim programlarının çocuk açısından daha faydalı olabilmesi için oyun etkinliklerinin programın temeline alınması gereklidir. Eğitimciler sınıf içi etkinliklerini planlarken oyunun eğitsel özelliklerinden faydalanmalıdır.

Okul öncesi dönemde *çocuğun işi* olarak tanımlanan oyun, çocuk için gelişimsel bir ihtiyaçtır. Bu yüzden çocuklara serbest bir şekilde yeni deneyimler edinebileceği, zengin oyun ortamları hazırlamak önemlidir. Kaliteli oyun ortamında çocuk diğer çocuklarla, zaman zaman yetişkinlerle ve istediğinde kendi başına oynayabilmelidir. Çocuğa oyun oynama fırsatının verilmesi, oyunların mekân ve materyal olarak yeterli olması çocuğun oyundan alacağı verimi arttıracaktır.

Çocuk oyun için yeterli ortam ve malzemeyi bulduğunda fiziksel ve bilişsel olarak yeni bir şeyler üretebilmektedir. Çünkü oyun çocuğun rahatlıkla risk aldığı, yeni şeyler yarattığı ortamdır. Çocuk çevreden öğrendikleri ile beraber kendi yeteneklerini de oyun içerisinde kullanır. Böylece oyun büyüklere çocukları daha iyi tanıma fırsatı tanır. Çocukları daha iyi tanıdığımızda, onların ilgi ve düşüncelerinden faydalanarak eğitimlerine daha iyi katkı sağlanabilmektedir (Poyraz, 2003).

Okul öncesi dönem, çocukların geçirdikleri kritik evreleri içine almaktadır. Bu dönemde çocukların gelişimleri hızla ilerlediğinden, okul öncesi dönemde çocuklara her şekilde yardımcı olmak, onların ilerleyen yıllarda mutlu birer birey olmaları açısından önemlidir (Erikson, 1985; Tüfekçioğlu, 2001). Burada yetişkinden beklenen davranış, çocuğa yardımcı, destekleyici ve duyarlı olarak, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olmasıdır. Böyle bir yetişkin modelinde çocuğun ilgi ve isteklerine saygı göstermek oldukça önemlidir.

2.4. Anlamsal Yönü ile Oyun

Oyun çocuklara oyun içerisinde verdiği kararlardan ya da yaptığı tercihlerin sonuçlarından en az etkilendiği bir ortam sağlamaktadır. Böyle bir ortamda öğrenme daha kolay olmaktadır. Oyun çocuğa farklı davranış şekillerini deneme olanağı sağlamakta, böylece çocuk çevre ve arkadaşları ile daha uyumlu bir hale gelmektedir. Bruner (1972), çocukların oyun ile etkinliklerine *anlam* yüklediklerini belirtmiştir. Çocuğun ruh hali, duygusal tepkileri, oyunun kuralları, oyunda ki sembolik öğeler çocuğun oyuna verdiği anlamı etkilemekte ya da etkinlik çocuk için bir oyun olmaktan çıkabilmektedir.

Çocukların meşgul oldukları etkinlik ile ilgili motivasyonu ya da neden o etkinliği yaptıkları, etkinliğin çocuk için taşıdığı anlama bağlıdır. Psikanalitik teorisyenlere göre çocuğun oyuna yüklediği *anlam*, oyun yolu ile çocuğun çevresi ile iletişim kurmasıdır (Erikson, 1985). Böylece çocuk içindeki *yeterlilik* duygusunu gerçekleştirmiş olur. Çocuğun kendine güveninin gelişmesi çocuğun davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bununla birlikte çocuğun oyuna yüklediği anlam, onun tutum ve doyumunu da etkilemektedir. Oyunun açık uçlu ve gelişime açık olması, çocuğun yeni şeyler denemesi ve keşfetmesi bu doyumunu sağlamaktadır (White, 1960).

Bir başka araştırmacı Csikszentmihalyi (1990), motivasyon ile yeterlilik arasında gördüğü ilişkiyi çocuğun optimal deneyimi tanımı içerisinde açıklamaya çalışmıştır. *Optimal deneyim* çocuğun etkinlik içerisinde başa çıkması gereken durumlar ile sahip olduğu yetenek ve becerilerin bir ahenk içerisinde uyumudur. Etkinlik sırasında oluşan bu psişik enerji, *akış* olarak adlandırılır. *Akış*, bilincin en iyi şekilde kullanılarak girilen derin bir konsantrasyon içerisinde, çocuğun üst düzey beceri kabiliyetlerini ortaya çıkararak kendisi ile bütünleşmesidir. Akış içerisinde ki temel unsurlar; kontrol duygusu, bilinç, zaman kullanımı ve etkinlik içerisinde sağlanan konsantrasyondur. Akış her etkinlikte görülebilirken, çocuğa motivasyon ve içsel tatmin sağlar.

Bilişsel açıdan oyunun çocuk için anlamına bakıldığında, Berlyne içsel uyumsuzluk dürtüsünün çocuğu bu dürtüyü ortadan kaldırmaya motive ederek, oyun oynamaya yönlendirdiğini belirtmiştir. Etkinliğin çocuk için anlamı ve oyuna yönelik motivasyonu üst düzeyde uyarılmış olmayı isteyen merkezi sinir sisteminin organizma tarafından bilgi kazanım yolu ile karşılanmaya çalışılmasıdır. Çocuk bilgiyi belirli keşfetme davranışları içine girerek ve oyun yolu ile elde eder.

2.5. Şartlar ve Çevrenin Oyuna Etkisi

İnsan gelişim ve davranışlarını inceleyen araştırmacılar, insanın içinde bulunduğu şartlar ve çevrenin insan davranışları üzerinde etkili olduğunu ileri sürmektedirler (Bloch ve Pellegrini, 1989; Lowenthal, Landerholm ve Augustyn, 1994; Bronfenbrenner ve Ceci, 1994). Bu araştırmacılardan Bronfenbrenner, bireylerin içerisinde büyüdüğü çevreleri ve hayat boyu süren uyum süreçlerini ifade etmek için *kültürel-çevresel* (ekolojik sistem) modeli önermiştir. Ekolojik sistem modeline göre insan gelişimi, sürekli olarak daha karmaşık hale gelen karşılıklı etkileşimler yoluyla oluşur. Bu karşılıklı etkileşimler, aktif, sürekli gelişen *biyo-psikolojik* bireyler, nesneler ve çevredeki semboller arasında gerçekleşmektedir (Bronfenbrenner, 1995). Ekolojik sistem çocuğun merkezinde olduğu mikro, mezo, eko ve makro sistemlerden oluşur.

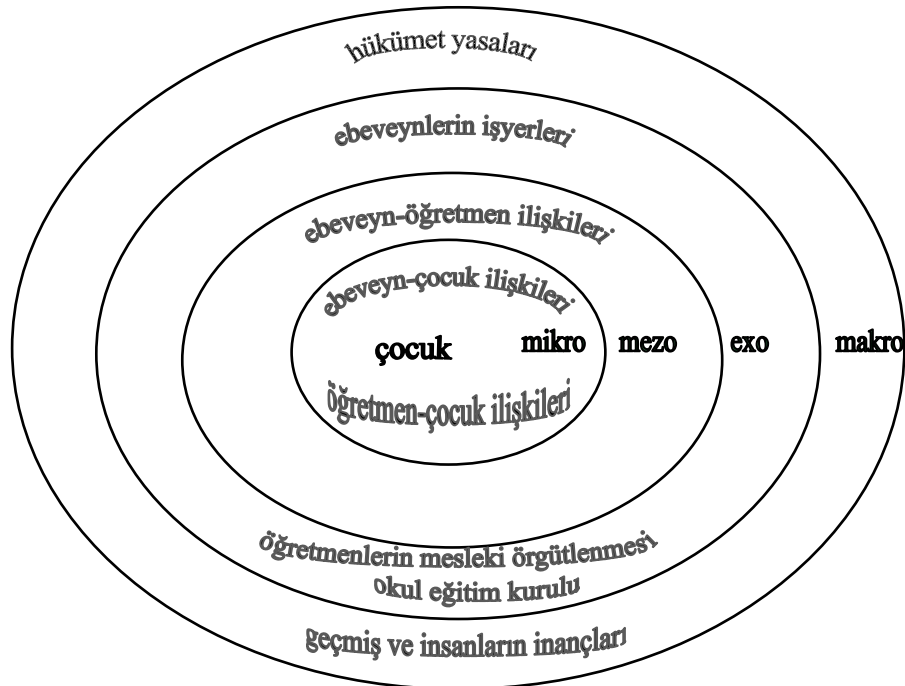
Mikro sistem. Çocuğun evde ailesi, okulda öğretmenleri ile olan ilişki ve etkileşimlerin düzenlendiği yerdir. Mikro sistem içerisinde yer alan ev, akran grubu ve okul gibi yakın süreçler gelişimi kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır. Bir mikro sistemdeki tecrübeler, ev ortamında ebeveyn-çocuk etkileşimi gibi, diğer bir mikro sistemdeki (akran grubu gibi) aktiviteleri ve etkileşimleri etkileyebilmektedir

Mezo sistem. Öğretmen ve aile arasında yaşanan ilişki gibi, çocukla ilgili düzenlemeler arasında ortaya çıkan ilişkileri kapsamaktadır. Çocuğun yakın çevresinde yer alan kişi ve kurumlar ile çocuğun ailesinin yaşadığı çocuğun hayatını düzenlemeye yönelik ilişkiler mezo sistemdedir.

Eko sistem. Çocuğun hayatını etkileyen faktörlerden olan ailenin iş yeri, okul üst yöneticileri gibi sistemleri kapsamaktadır. Eko sistemde yer alan bir ortam, çocuğun mikro sisteminde yer alan bir ortamı etkileyebilmektedir. Örneğin ebeveynlerin iş yerlerinde karşılaştıkları sorunlar ve stresler eko sistemde yaşanırken, bunun evde olabilecek yansımaları mikro sistemdedir.

Makro sistem. Bireyin toplumsal ortamının temelindeki sosyal değer ve inançlarını içermektedir. Bu kültürel ve tarihsel durumlar çocuğu eko, mezo ve mikro sistemler doğrultusunda etkilemektedir. Makro sistemde alt sistemlere doğru etki yaratan güç, kanun koyucuların belirlediği düzen ve toplumun kültür yapısıdır. Bununla birlikte ortaya çıkan fırsatlar, maddi kaynaklar, gelenekler, paylaşılan bilgi ve inanç yapıları makro sistemin bileşenleri arasında yer almaktadır.

Şekil 1.
Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Modeli (1979)



Kültürel-çevresel sistem yaklaşımı, çocuğun sahip olduğu çevre ve şartların, gelişimine olan etkilerini daha iyi analiz etmemizi sağlar. Bu yaklaşımda çocuk, akranları ile olan iletişimleri, kurduğu çevre ve kendisini çevreleyen bütün şeyler ile yaşadığı karmaşık ilişkiler içerisinde gelişmektedir (Bloch ve Pellegrini, 1989). Bu ilişkiler çocuk üzerinde bir *çevresel baskı* oluşturur. Çevresel baskı çocuğun davranışına şekil veren bütün etkenlerdir. Dış faktörlerin oyun üzerine etkisi, çocuğun üç farklı iletişim grubunda tanımlanmıştır:

- a) çocuğun sahip olduğu düzenin fiziksel ve sosyal yönleri,
- b) büyüklerin ve çocukların sahip olduğu oyun kavramını etkileyen tarihsel faktörler,
- c) çocuk grupları için oyun anlayışını etkileyen kültürel ve ideolojik inanışlar.

Çocuğun kendisi ile birlikte getirdiği birikim ve anlayışlar ile çevresel baskı unsurları birbirlerini farklı derecelerde etkilemekte, etkileşim süreci içerisinde birbirlerini şekillenmektedirler. Örneğin bazı toplumlarda sadece küçük erkek çocuklara kız kardeşlerinin bebekleri ile oynama izni verilir. Aynı kural oyuncak ayı gibi oyuncaklar için geçerli değildir, ancak erkek çocuğu bu oyuncakla sık bir şekilde yatıp uyuyorsa ayıplanabilmektedir. Benzer şekilde kız çocukları oyuncak araba ve trenlerle oynamaktan hoşlanabilir fakat kendilerine bu tip oyuncaklar hediye edilmemektedir (Uluğ, 1997).

Çocuk gelişiminin en önemli öğelerinden biri olan *etkinlikler*, çocukların içinde bulunduğu çevreden ve sosyo-kültürel değerlerden soyutlanamamaktadır. Çocuğun etkileşime girdiği kişiler, karakterler, hayvanlar, fiziksel ortam, oyuncaklar ve diğer materyaller çocuğun oyunu üzerinde büyük etki yapmaktadır. Çocukların ilgi alanları kendilerine sağlanan şartlardan ve kendilerinden beklenen davranışlardan oldukça etkilenmektedir (Barnett ve Kleiber, 1984; Bergen, 1988). Örneğin yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde çocuklar, diğer akranlarına göre çok daha fazla hayali oyunlar oynamaktadırlar (Rosenthal, 1994). Bu ailelerde ortam çocuğun yaratıcılığını destekleyecek şekilde ve çocuğun çevresi ile iletişime geçmesini kolaylaştıracak şekilde hazırlanırken, materyal zenginliği de fazladır. Böylece çocuk farklı oyunlar oynayabilmekte, oyun içerisinde farklı deneyimler edinebilmekte ve çocuğun çevresi ile kurduğu iletişimlerle oyunun kalitesi artmaktadır.

Çocuklarına karşı daha esnek ve hoşgörülü davranan aileler, çocuklarına koydukları kuralların nedenlerini açıklarlar. Bu ailelerin çocukları daha dışa dönüktürler, kişilikleri ve oyunları daha yaratıcı ve özgündür. Baskıcı aileler çocuklarına kesin sınırlar koyarlar ve bu sınırlar sorgulamaya kapalıdır. Bu tip ailelerin çocukları sessiz ve içedönük bir yapıya sahip iken, oyunları da yaratıcılıktan uzaktır (Uluğ, 1997). Benzer şekilde öğretmenin sınıf içerisinde uyguladığı disiplin yöntemi, serbest oyuna bakış açısı ve bu bakış açısını uygulamalarına yansıtma başarısı, çocukların oynadığı oyunları etkilemektedir.

Çocuğun yaşı oynanan oyun tipini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Oyun içerisinde zihin, dil, sosyal ve motor becerileri devamlı kullanılmaktadır. Dolayısı ile oynanan oyun çocuğun yaşına paralel bir gelişim göstermektedir. Örneğin, çocuğun yaşı ilerledikçe çocuğun oyun davranışları tek başına izole oyundan, daha sosyal olan dramatik oyuna doğru bir geçiş göstermektedir.

2.6. Kùltürler Arası Oyun Çalışmaları

Oyun, gelişmiş ÷lkelerin okul öncesi eğitim programlarının temel parçası olan, evrensel bir etkinliktir. Geçmişte küçük çocukların gelişiminde oyunun önemi kavrayamamış bazı toplumlar bugün, eğitim programlarını oyun ile bütünleştirmeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte batılı sosyal bilim insanları, batıda geliştirilmiş oyun kavramlarının farklı kùltürlerde çocukların gelişimini değerlendirme açısından bir ölçüt olarak kullanılmasını sorgulamışlardır (Roopnarine ve Carter, 1992; Soto ve Negron, 1994). Sadece batı oyun teorilerinden gelen ön bilgilerle, oyun davranışlarını incelemenin, araştırmacıları gözlemlerinde kullandıkları ölçütleri geçerli kılacak şekilde davranışları görmeye yönlendireceği belirtilmiştir (Saracho ve Spodek, 1998). Bu yüzden araştırmacıların içinde gözlem yaptıkları toplumlarla olan yakınlığı, gözlemlediği davranışları doğru analiz edebilmesi oldukça önemlidir.

Pek çok doğu ve sanayileşmesini tamamlamamış kùltürlerde bireysel davranış, toplum genelindeki ilişkilerin yansıması olarak gör÷lmüştür. *Toplumsalçı* düşünceye sahip bu kùltürler, bireyi grubun bir parçası olarak görürler. Bu toplumlarda birey, toplum ile tam bir *uyum* içerisinde. Birey toplumun ihtiyaçlarının farkında olmalı ve toplumun ihtiyaçlarını kendi bireysel ihtiyaçlarından önde tutmalıdır. Bazı toplumlarda ise birey ile toplum arasında oluşması beklenen bu uyum içerisinde, bireyin

ihtiyaçlarına –oğunluğun önceliklerine uymasa da- saygı duyulmaktadır. Pek çok batı toplumu buna örnek olarak verilebilir. Toplumun bireysel ve toplumsal davranışlara bakış açısını belirleyen kültürel değerleri, ocuk oyunlarını etkilemektedir. Toplumsalcı düşünceye sahip kültürlerde çocukların bazı davranışları ortak faydaya uymadığı için uygun bulunmayabilmektedir. Örneğin; bir okulda ocuk sevmediği halde verilen yemeği yemek zorunda iken, bazı okullarda çocuğun yemeği sevmediği dşnlerek alternatif bir yemek sunulabilir. Bazı okullarda ocuk çoğunluğun seçtiği bir etkinliğe katılmak zorunda iken, bazı okullarda alternatif etkinlikler planlanabilmekte, alternatif oyuncaklar ortamda bulundurulabilmektedir.

ocuk yetiştirmede aynı hedefi paylasan iki kültürde bile, bu hedeflere ulaşmak için izlenen uygulamalar, birbiriyle farklılık gösterebilmektedir (Suizzo, 2002). Japon ve in eğitim anlayışı toplumun ihtiyaçlarına olan duyarlılığı destekleyen sistemlerdir. Bu iki ülkenin eğitim sistemleri toplum ihtiyaçlarına benzer şekilde yaklaşsa da, aralarında temel farklılıklar vardır (Tobin, Wu ve Davidson, 1989). in eğitim sistemi Japonya'ya göre daha yapılandırılmış etkinlikler içerirken, ğretmen fonksiyon olarak sınıf yönetiminde daha kontrol edicidir. Japon ğretmenler ise çocukların toplumsal sosyalleşme sürecinde grup içi etkileşimlere daha önem vermektedir. Bu yüzden Japonya'da öğretmenler, çocukların günlük etkinliklerinde oyuna önemle yer verirken, çocukların sık sık sembolik ve yapı-inşa oyunları oynadıkları gözlemlenmiştir (Takeuchi, 1994). in ve Japonya'dan farklı olarak, Amerikan kültürü bireyin ihtiyaçlarına etkin bir özerklik tanımakta ve bireyin ilgi alanı doğrultusunda uzmanlaşmasını beklemektedir (Schwartz, 1994). Buna bağlı olarak Amerikan eğitimi, bireysel farklılıklara daha ılımlı yaklaşmakta, çocuğun farklı istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasına önem vermektedir. Sınıf düzenlenirken, etkinlikler planlanırken tüm çocukların ilgi ve ihtiyaçları gz önüne alınılmaya çalışılmaktadır.

ocuk yetiştirme tutumları ve ebeveynlerin oyuna bakış açıları çocukların oyun davranışlarını etkileyen başka bir faktördür. Orta sınıf Amerikalı aileler ile yapılan çalışmalar, oyunun çocuğun gelişiminde önemli bir eğitim aracı olduğuna inandıklarını göstermiştir (Garvey, 1990; Haight ve Miller, 1993). Bu ailelerin çocukları sosyo-dramatik oyunlar oynamakta, anne ve babalar değişik rollere girerek çocuklarının oyunlarına katılmaktadırlar. Amerikalı akranları ile karşılaştırıldığında, Koreli ocuklar daha az sosyo-dramatik oyunlar oynamaktadır (Farver, Kim ve Lee-Shin, 2000). Bu oyunlar sırasında Koreli ocukların akranları ile daha olumlu ve daha sık sosyal

iletişime girdikleri görülmüştür. Aynı araştırma Amerikalı ailelerin çocuklarına karşı oyun oynamayı ve yaratıcılığı destekleyecek bir yaklaşım sergilediklerini, Koreli ailelerin ise çocuklarını daha çok akademik etkinliklere yönelten bir tutum sergilediklerini tespit etmiştir. Meksikalı ve Endonezyalı ailelerle yapılan çalışmalar ise evde daha çok annelerin çocuk oyunlarını desteklediklerini göstermiştir. Anneler oyuna katılmak yerine, çocuklarına materyal sağlayarak ve önerilerde bulunarak onların sosyo-dramatik oyununu zenginleştirmektedirler (Farver ve Wimbarti, 1995).

Büyüklerin çocuklara olan ilgi ve sevgilerini gösterme şekilleri kültürden kültüre değişmektedir. Hindistan'da ebeveyn-çocuk oyunlarına bakıldığında, aileler çocuklarına sevgilerini gösterirken şarkı söylemekte ve sık sık fiziksel temasta bulunmaktadırlar (Roopnarine ve Johnson, 1994). Hintli ebeveynler çocukları ile oynarken onların hoşça vakit geçirmesini ve mutlu olmalarını sağlamayı ön planda tutmaktadır. Çin, Filipinler ve Meksika'da yapılan oyun çalışmaları da, bu ülkelerdeki ailelerin çocuklarına sevgi gösterirken sık sık fiziksel temasta bulunduklarını göstermiştir (Van Hoorn, 1987). Aileler çocukları ile sevecen bir şekilde boğuşmakta ya da gıdıklamaktadırlar. Sevgi ve ilginin oyun içerisinde yoğun bir şekilde görüldüğü bu ülkelerden Hindistan'da, çocuklar büyüdükçe babaların çocuklarına karşı tutumları değişmektedir. Çocuklar büyüüp ilkökul çağına geldiklerinde Hintli anneler çocuklarına yakın olmaya devam ederken, babalar çocuklarından uzaklaşmaktadırlar (Roopnarine ve Johnson, 1994). Bunun sonucunda çocuk oyunlarına babaların katılımı azalmaktadır. Benzer şekilde Kore kültürü de büyüklerin (özellikle erkeklerin) çocukları ile oyun oynamalarını uygun olmayan bir davranış olarak nitelendirmektedir. Bu yüzden babalar çocuklarına karşı mesafeli durmakta, oyunlarına katılmamaktadır (Farver, Kim, ve Lee-Shin, 2000).

Aile bireyleri dışında, çocuğun hayatında önemli bir yeri olan öğretmenlerin çocuklara karşı gösterdikleri sevgi ve oyuna katılım şekli kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Bazı ülkelerde öğretmenler oyun sırasında çocuklar ile fiziksel temasta bulunmaktan özellikle kaçınmaktadırlar. Amerikalı ve İrlandalı öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada, İrlandalı öğretmenlerin çocuklarla fiziksel temasta bulunurken Amerikalı meslektaşlarına nazaran daha rahat bir tutum izlediklerini gözlemlenmiştir (Tobin, 1997). Amerika'da bazı okullar çocuklara yönelik *dokunmasız eğitim* ya da benzeri politikalar izleyerek, olabilecek istismar davalarına karşı çocukları daha yakından izlemektedirler. Bu yaklaşımlar çocukların *serbest zaman* oyun etkinliklerini sınırlandırırken, öğretmenlerin oyuna katılım şekillerini de etkilemektedir (Tobin, 1997).

Öğretmenlerin çocukların oyun etkinliklerine katılım şekli uyguladıkları programa göre de değişmektedir. Alman öğretmenler çocuk oyunlarına katılırken daha çok *yönlendirici* bir rol üstlenirken, Amerikalı öğretmenlerin oyunda aktif olarak rol aldıkları, oyun içerisinde problem çözme için kolaylaştırıcı bir yöntem izledikleri belirlenmiştir (Güler ve Kargı; 2008). Montessori okul öncesi eğitim yaklaşımında öğretmen, etkinlikler boyunca kuralları kontrol eden, *lider* tipi bir rol üstlenmektedir. Reggio Emilia programında öğretmen, çocuğu araştırma ve öğrenmeye yönlendiren bir *katalizör* işlevi içerisinde etkinliklere katılmaktadır.

Bazı toplumlarda ebeveynler kız ve erkek çocuklarına karşı farklı tutumlar takınmaktadır. Örneğin Amerikalı anneler çocukları ile babalara nazaran daha akademik oyunlar oynamayı tercih etmektedir. Babalar ise oğulları ile daha keşfedici oyunlar oynayarak, materyaller ile erkek çocuklarının uğraşlarını desteklerken, kızları ile daha pasif etkinlikler yapmayı tercih etmektedirler (Lamb, 1985). Buna karşın Vietnamlı aileler çocuklarını oyuna teşvik ederken cinsiyet farkı gözetmemektedirler (Sun ve Roopnarine, 1996). Benzer şekilde Çinli aileler erkek çocuklarının kız oyunları olarak tabir edilen oyunları oynamasına izin verirken, çocuklarını daha çok yapı-inşa, aritmetik ve alfabe oyunlarına yönlendirmektedirler (Pan, 1994). Çocuklar arasında cinsiyet ayrımı daha çok erkek çocukların değerli olduğu geleneksel toplumlarda görülmektedir. Örneğin Doğu Afrika'da, erkek çocukları ev dışında daha çok zaman geçirebilmekte ve farklı akran grupları ile iletişime girebilmektedirler (Saracho ve Spodek, 1998; Harkness ve Super, 1985). Bu sebeple erkek çocuklarının sosyal becerileri ve yaşam birikimleri kız çocuklarına nazaran daha iyi gelişmektedir. Kız çocukları ise daha çok iyi bir ev hanımı olacak şekilde yetiştirilmekte, oyun etkinlikleri bu beklentiye göre şekillenmektedir.

Yaşla göre ayırım, çocukları yaş gruplarına göre bir araya getirmektir. Çocukların yaş gruplarına göre ayrılması ve farklı yaş gruplarının birlikte oynamalarına bakış açısı toplumdan topluma değişmektedir. Eğitim sistemleri temelde çocukları gelişim düzeylerine yani yaşlarına göre ayırmaktadır. Karma yaş grupları ile eğitim veren okullar ve ev-okulları eğitim sistemi içerisinde yer almasına rağmen, bu okullar formal eğitim kurumları kadar yaygın değildir. Çocuklar arasında oyun gruplaşmalarına baktığımızda, yaş gruplarına göre ayrışmanın en çok sanayileşmesini tamamlamış toplumların eğitsel ortamlarında olduğu görülmektedir (Roopnarine ve Bright, 1993). Eğitsel ortamların dışında, çocukların ev ortamları ve yakın mahallelerinde yaşa dayalı

oyun gruplaşması daha az görülmektedir (Ellis, Rogoff ve Cromer, 1981). Buna ek olarak, çocuklar arasında yaşa göre oyun gruplaşmalarına *ilkel* toplumlarda daha az rastlanmaktadır. Genel olarak çocuklar yaş olarak büyüdükçe, yaşa göre gruplaşmalar hemen bütün toplumlarda görülmektedir (Whiting ve Edwards, 1988).

Çocuk ve çalışma hayatına baktığımızda, bazı toplumlarda çocuklar -her türlü kanuni engellemelere rağmen- erken yaşlarda çalışmakta ya da çalıştırılmaktadır. Çocuk işçiliği konusunda Hindistan, Mısır ve bazı Latin ülkeleri başı çekmektedir. Çocukların erken yaşta çalıştırılmaya başladığı bu ülkelerde çocuklar ile büyükler arasında geçen zamanın büyük kısmı iş ortamında gerçekleşmektedir. İş ortamlarında çocuklara oyun oynama imkanı verilmezken, aileler iş dışında da çocuklarını iş hayatına hazırlayacak görevler ve sorumluluklar vermektedirler (Bloch ve Adler, 1994).

Türk çocuklarının oyun davranışları ile ilgili yapılmış kültürler arası çalışmalar oldukça azdır. Türk çocukları ile ilgili yapılmış kültürler arası araştırmaların konularını, Avrupa'ya göç etmiş ailelerin çocuklarının ikinci dil kazanımı ve davranış problemleri oluşturmaktadır. İkinci dünya savaşından sonra yüzlerce Türk aile Almanya'ya göç etmiştir. Bu aileler genellikle kırsal kesimden gelen ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerden oluşmuştur. Türk toplumu yıllar içerisinde Almanya doğumlu, Almanya'da büyümüş ikinci ve üçüncü kuşaklar oluşturarak, zamanla Almanya'daki en büyük azınlık grup haline gelmiştir. Bu kitle ile yapılan çalışmalar, Türk ailelerin oyunla uğraşıya sıcak bakmadıklarını ve çocuklarının akademik etkinliklerle meşgul olmasını istediklerini göstermiştir (Mandel, 1995). Aynı çalışma, bu aileler içerisinde fiziksel cezanın yaygın bir disiplin yöntemi olarak kullandığını göstermiştir.

Türk ve İngiliz çocukların problem davranışlarını inceleyen çalışmasında Turnuklu ve Galton (2001), beş ve sekiz yaş arası Türk çocuklarının gösterdiği olumsuz davranışın *uygunsuz hareket* olduğunu gözlemlemiştir. İngiliz akranları ile karşılaştırıldığında Türk çocukları sınıf içerisinde daha fazla olumsuz davranış sergilemektedir. Çocuklarda görülen problem davranışlar üzerine yapılan görüşmelerde öğretmenler, problemin kaynağı olarak aile ilişkilerini göstermişlerdir. Öğretmenlerin çocukların davranışlarında etkisi olan eğitsel ortam, öğretim yöntemleri gibi diğer faktörleri göz ardı ettikleri bulunmuştur.

Hollanda'da yaşayan Türk ve Hollandalı aileler üzerinde yapılan bir çalışmada, Türk ailelerin çocuklarına karşı daha otoriter bir tavır sergiledikleri görülmüştür (Crijnen, Arslan ve Verhulst; 2000). Burada yaşayan Türk ailelerin çocuklarına

yeterince destek olamamaları ve esnek olmayan davranışlarının çocuklarda görülen problem davranışların temel nedeni olduğu belirtilmiştir. Koreli, Türk, Norveç ve Amerikalı çocuklarla yapılan benzer bir çalışmada Aukrust, Edwards, Kumru, Knoche ve Kim (2003), ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocuk davranışlarını toplumsal etkiden daha fazla etkilediklerini bulmuşlardır. Yüksek eğitilmiş ailelerden gelen çocuklar okul ortamında daha sıkı arkadaşlıklar kurabilirken, daha az eğitilmiş ailelerden gelen çocuklar yakın çevrelerinden arkadaşlıklar kurmaktadır. Türk çocukları okulda genelde aynı arkadaşlar ile oynarken, en yakın arkadaşları oturdukları semtlerden çıkmaktadır.

Hollanda'da yaşayan Türk çocukları ile yapılan başka bir çalışmada, ailelerin erkek çocuklara karşı daha esnek bir tavır sergiledikleri bulunmuştur (Karsten, 1998). Aileler erkek çocuklarına daha çok oyun hakkı tanımakta, açık havada daha çok zaman geçirmelerine izin vermektedirler. Kız çocuklarının ise yedi yaşından başlayarak daha çok ev işlerine, kız arkadaşları ile oynamaya yönlendirildiği gözlemlenmiştir.

Türk, Alman ve Amerikalı çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada Güler ve Kargı (2008), bu üç kültürdeki çocukların benzer oyun gelişim aşamaları gösterdiğini tespit etmiştir. Oyun türü olarak, Türk kız çocukları daha çok evcilik ve erkek çocukları uzay mekiği oyunu oynamaktadırlar. Kız çocukları daha çok evle ilgili (anne, kardeş, çocuk vb.) rollere girerken, erkek çocuklarının iş ile ilgili (mühendis, tamirci vb.) rollere girdiği gözlemlenmiştir.

Türk ebeveynlerin oyununun çocuk gelişiminde önemli bir yeri olduğunu düşündüğü belirlenmiştir (Erden, 2001). Çocuk oyunlarının gelişimsel/egitsel önemi bugün geniş çevrelerce kabul edilmekle birlikte, Türk çocuklarının oyun davranışları henüz yeterince araştırılmamıştır.

2.7. Konu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Okul öncesi dönemde oyun konusunda yapılan çalışmalar, çoğunlukla oyunun işlevsel yönü ile ilgilidir. Bununla birlikte, sınırlı sayıda da olsa oyuncak, aile katılımı, gibi oyun davranışlarını etkileyen konularda araştırmalar yapılmıştır. Bu bölümde fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve oyun davranışlarını etkileyen faktörler ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Oyun ve Hareket Gelişimi ile İlgili Araştırmalar

Okul öncesi dönemde çocuğun etkinlikleri ve fiziksel gelişimi alanında yapılan çalışmalar, çeşitli antropometrik ölçümlere dayanmaktadır. Araştırmacılar, bulgularını aynı yaş grubu içerisinde ya da genel standartlarla karşılaştırarak değerlendirme yoluna gitmişlerdir.

Greaves ve diğ. (1990), tarafından yapılan bir çalışmada, çocukların fiziksel aktiviteleri beş gruba ayrılmıştır: *Hareketsiz, yerinde hareket, yavaş yer değiştirme, orta yer değiştirme, hızlı yer değiştirme*. 12 ay boyunca 192 çocuğun günlük hareketlerinin gözlemlendiği bu çalışmada aktiviteler değerlendirirken, çocukların kalp atım sayıları kullanılmıştır. Araştırmacılar, beş, altı yaş grubu çocukların boy, kilo ve skinfold ölçümlerini de alarak, çocuklarda standart bir *enerji değerlendirme cetveli* oluşturmuşlardır. Bu cetvel sayesinde gözlemciler çocukların fiziksel etkinlikleri ile enerji harcaması arasındaki ilişkiyi kontrol edebilir, çocuk etkinliklerini gelişime daha uygun bir şekilde düzenleyebilirler.

Klesges ve diğ. (1995), okul öncesi dönem 3 yaş grubu 146 çocukla çocukların fiziksel etkinliklerinin değerlendirildiği bir çalışma yapmıştır. Ailelerin demografik yapılarının da ele alındığı bu çalışmada, sağlıklı beslenen ve fiziksel etkinliklere katılan çocukların daha iyi gelişerek, obezite problemi ile daha az karşılaştıkları bulunmuştur. Çocukların sağlıklı kilo alımının sağlanması ve kiloya bağlı rahatsızlıkların görülmemesi için muhakkak *fiziksel etkinliklere* katılımlarının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Benzer şekilde Johnson (1997), Amerika'da ulusal sağlık ve beslenme değerlendirme sonuçlarından kesit alma yöntemi ile edindiği verileri kullanarak, iki aylıktan beş yaşa kadar belirli yıl aralıkları ile çocukların kilo alımlarını değerlendirmiştir. Şişmanlığın özellikle dört-beş yaş arası arttığını, kız çocukların erkeklere nazaran daha yaygın şekilde kilo problemi yaşadığını bulmuştur. Bu nedenle okul öncesi yıllara denk gelen bu dönemde fiziksel etkinliklerin nitelik ve nicelik olarak daha iyi planlanması ve çocukların *fiziksel oyunları* daha sık oynamaları gerektiğini belirtmiştir.

Yaşar (1996), Elazığ ve Malatya illerinde, çocuk yetiştirme yurtlarında kalan korunmaya muhtaç çocukların fiziksel ve psiko-sosyal sorunlarını araştırmıştır. Çalışmaya katılan çocukların 37'si 6-12 yaş grubunda ve 117'si 13-18 yaş arasındadır. Her çocuğa tam bir fizik muayene yapılmış ve boy, kilo ölçümleri alınmıştır. 6-12 yaş grubunda yer çocukların yüzde on üçünde *büyüme geriliği* olduğu saptanmıştır. Büyüme geriliğine neden olarak yetersiz beslenme ve yetersiz fiziksel etkinlikler gösterilmiştir.

Ziyagil ve diğ. (1999), çocuklarda büyüme ve gelişme evrelerinin değerlendirilmesi ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya denek olarak 6-14 yaş grubu, 285 kız ve 215 erkek, toplam 500 çocuk katılmıştır. Çocuklardan alınan boy uzunluğu, vücut ağırlığı, sıçrama, koşma gibi ölçümler ile büyüme ve gelişim dönemleri incelenmiştir. Sonuçta 6-12 yaş arası erkek çocuklarında ve 6-10 yaş arası kız çocuklarında büyümenin normal seyrinden *yavaş* ilerlediği tespit edilmiştir.

Temel ve diğ. (1999a), 0-6 yaş grubu çocukların fiziksel gelişimlerini araştırmıştır. Çalışmaya Ankara ilinden yirmi bir alt yaş grubundan ve üç farklı sosyo-ekonomik düzeyden toplam 1890 çocuk katılmıştır. Çocukların boy, kilo ölçümleri alınmış ve fontanellerin kapanma durumuna bakılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların sağlıklı fiziksel gelişiminde, *sosyo-ekonomik düzeyin* önemli bir etken olduğu bulunmuştur. Çocukların sosyo-ekonomik düzeylerinin, beslenme alışkanlıkları ve yaptıkları fiziksel etkinlikleri etkilediği tespit edilmiştir.

Kerkez (2006), çocukların fiziksel ve motor gelişim düzeylerini deneysel çalışma yöntemi ile belirlemiştir. Araştırmaya çocuk yetiştirme yurdunda kalan, anaokuluna giden ve anaokuluna gitmeyip, tüm gün ebeveynlerinin yanında kalan olmak üzere 152 çocuk katılmıştır. Çalışmada çocukların boy, kilo, vücut yağ yüzdesi gibi ölçümleri alınmış, *Toplam Motor Gelişim Testi* testi uygulanmış ve demografik bilgileri toplanmıştır. Çalışmanın başında yetiştirme yurdunda kalan çocukların motor gelişim düzeyleri diğerlerinden daha zayıf olarak bulunmuştur. Bütün gruplara 12 haftalık bir oyun ve fiziksel etkinlik programı uygulanmış, program sonunda tüm grupların motor becerilerinde bir artış gözlenirken, gruplar arası fark da gözlemlenmemiştir. Bu çalışma *oyun hareket etkinliklerinin* normal çocuklarda ve gelişim geriliği olan çocukların normal gelişim seviyesini yakalamalarında önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Küçükkaya (1989), Gazi Üniversitesi uygulama anaokulunda bulunan 5-6 yaş grubu kız ve erkek çocukların, motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemini araştırmıştır. Çalışma 14 kız ve 27 erkek olmak üzere, 41 çocukla yapılmıştır. Çalışma sonunda *oyun yolu* ile çocuklara kazandırılmak istenen *beceri ve davranışlar*, yüzde seksen beş oranında gerçekleştirilmiştir. Yüksek kazanım oranı oyunun fiziksel gelişimde önemini göstermesi açısından önemlidir.

Sarı (2001), çocukların psikomotor becerileri üzerinde etkili olan bazı değişkenleri incelemiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni psikomotor gelişim becerisidir. Bağımsız değişkenler daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna gidilip gidilmemesi; daha önce gidilen okul öncesi eğitim kurumunun türü, temel beceri puanı, cinsiyet, kardeş sırası, annenin çalışma durumu ve el kullanımı olarak belirlenmiştir. Çalışma Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 12 okuldan seçilen çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örnekleme 6 yaşında olan 82 kız ve 82 erkek çocuk olmak üzere toplam 184 çocuk katılmıştır. Psikomotor becerileri Lincoln-Oseretzky ölçeği ile ölçülmüştür. Bu çalışmada resmi kurumlara giden çocukların özel kurumlara giden çocuklara göre daha iyi bir *psikomotor gelişim* gösterdiği bulunmuştur.

McKenzie ve diğ. (2002), çocuklukta motor beceri düzeyinin, ergenlikte fiziksel aktivite durumunu nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmaya Anglo-Sakson Amerikan ve Hispanik kökenli olmak üzere dört, beş ve altı yaş grubu çocuklar dahil edilmiştir. Çalışmada motor testlerin yanında, ön kol kas ölçümleri de alınarak, analizlerde kullanılmıştır. Çocuklukta fiziksel oyunlar oynayan, motor beceri düzeyi gelişmiş çocukların, ergenlik döneminde farklı fiziksel etkinliklere daha kolay *geçiş* sağladığı bulunmuştur.

Ball ve diğ. (2005), çocuklarda fiziksel aktivite, kendini algılama ve beslenme faktörlerini araştırmıştır. Çalışmaya 6-10 yaş grubu normal gelişim gösteren ve şişmanlık riski taşıyan çocuklar alınmıştır. Çocukların boy, kilo, biceps ve triceps gibi skinfold ölçümleri birinci, üçüncü, altıncı ve on ikinci aylarda alınarak yağ ortalaması hesaplanmıştır. Denekler ayrıca fiziksel koşu yapmışlar ve fiziksel etkinlik anketini doldurmuşlardır. Kendini algı konusunda ise *kendini algılama profili* kullanılmıştır. Araştırma sonunda, normal gelişim gösteren çocukların, şişmanlık riski taşıyan çocuklara göre daha fazla fiziksel etkinliklere katıldığı bulunmuştur. Bol fiziksel etkinliğe katılan çocukların kendilerini *algılama düzeyleri* artmakta ve *sosyal kabul* görme oranları yüksek olmaktadır. Bu çalışma fiziksel etkinliklere katılan çocukların bireysel gelişim ve sosyal gelişim olarak daha hazır ve olgunlaşmış olduğunu göstermektedir.

Oyun ve fiziksel gelişim alanında yapılan araştırmalardan sonra, okul öncesi dönemde oyunun işlevsel yönü ile ilgili yapılan çalışmalar, oyun ve bilişsel gelişim arasında ki ilişkiyi incelemiştir.

2.7.2. Oyun ve Bilişsel Gelişim ile İlgili Araştırmalar

Okul öncesi dönemde çocuğun etkinlikleri ve bilişsel gelişimi alanında yapılan çalışmalar, çocukların bilişsel yapılandırmalarını, bilişsel üsluplarını ve düşünce şekillerini incelemiştir. Araştırmacılar, bulgularını çocukların oynadığı oyun türü ve bilişsel gelişimin yönü ile açıklamışlardır.

Leseman ve diğ. (2001), çocukların serbest oyun etkinliklerini ve öğretmen merkezli etkinlikleri bilişsel bilgi yapılandırması yönünden karşılaştırmıştır. Çalışmanın teorik çerçevesi Piaget ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel modeline göre yapılandırılmış etkinliklerin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaçla beş yaş grubu, 24 kız ve 16 erkek olmak üzere 40 Hollandalı çocuk, serbest zaman etkinliklerinde ve öğretmen güdümünde çalışma etkinliklerinde video ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca çocukların ailelerinden çocuklarının kişisel özellikleri ile ilgili bilgi alınmıştır. Analizlerde çocukların karakter yapısı, zihinsel becerileri ve sosyo-ekonomik yapısı ile akran ve öğretmen davranışları gibi ortamla ilgili faktörler göz önüne alınmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin çalışma etkinliklerine daha eğilimli oldukları ve bilgi inşası konusunda çocuklara rehberlik ettikleri bulunmuştur. Buna ek olarak çocuklar serbest oyun etkinliklerinde birbirleri ile daha çok *etkileşime* girerken, çalışma ağırlıklı etkinliklerde daha az etkileşime girdikleri görülmüştür. Çalışma etkinliklerinde etkileşimin yönü öğretmendir.

Saracho (1999), çocukların sosyal oyun davranışları ile bilişsel üslupları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya her bir üç, dört ve beş yaş grubundan, 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.

Benzer şekilde Güney (2002), çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu, 19 kız ve 11 erkek olmak üzere toplam 30 çocuk araştırmaya alınmıştır. Araştırmanın değişkenleri bilişsel üslup (alana bağımlı/alandan bağımsız),

oyun çeşitleri ve çocukların oyun davranışlarıdır. Her çocuk beş gün boyunca, onar dakika, serbest oyun süresince gözlemlenmiştir. Araştırmada Gizlenmiş Şekiller Testi Oyun Gözlem Formu ve Bilişsel Üslup Ölçeği kullanılmıştır. Analizler oyun seçiminde bilişsel üslubun bir etkisinin olmadığını, çocukların *yaş düzeyinin* oyun seçiminde belirleyici olduğunu göstermiştir. Araştırma beş-altı yaş grubu çocukların en çok dramatik oyun oynamayı tercih ettiklerini belirlemiştir.

Gmitrova and Gmitrov (2003), çocukların bilişsel uyum ve nitelikli taklit oyunları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla anaokulu çocuklarının öğretmen merkezli ve çocuk merkezli oyunları deneysel çalışma yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmaya üç-altı yaş arası 23 erkek ve 28 kız olmak üzere toplam 51 çocuk katılmıştır. Çocukların oyun içerisindeki davranışları gözlem yöntemi ile kayıt altına alınmıştır. Sonuç olarak altı yaş altındaki çocukların bilişsel gelişiminde *oyun temelli programların* daha etkili olduğu bulunmuştur.

Russ ve Schafer (1999), sembolik oyun ile ıraksak düşünce arasındaki ilişkiyi boylamsal bir çalışma ile incelemişlerdir. Araştırmada ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin sembolik oyun ve ıraksak düşünceleri dört yıl ara ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda çocukların erken dönemdeki ıraksak düşünce becerileri ile sembolik oyun oynamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu ilişki sonraki dönemlerde çocukların *yaratıcılık* becerilerini de etkilemektedir.

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

Oyun ve bilişsel gelişim alanında yapılan araştırmalardan sonra, okul öncesi dönemde oyunun işlevsel yönü ile ilgili yapılan çalışmalar, oyun ve sosyal-duygusal gelişim alanındadır.

2.7.3. Oyun ve Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Araştırmalar

Okul öncesi dönemde çocuğun etkinlikleri ve sosyal-duygusal gelişim alanında yapılan çalışmalar, çocukların sosyalleşme süreci, olumlu düşünme, empati kurma becerileri ile ilgilidir. Araştırmacılar, bulgularını çocukların oynadığı oyun türü ve sosyal-duygusal gelişim üzerinde oynadığı rol ile açıklamışlardır.

Hannikainen (2001), çocuk oyunlarının daha çok yapılandırılmış ve yetişkin merkezli olduğu gündüz bakımevlerindeki çocukların etkinliklerini incelemiştir. Bu etkinliklerin çocuk tarafından nasıl algılandığını ve çocuğun sosyalleşmesinde nasıl bir fonksiyon içerdiğini sorgulamıştır. Bu amaçla Danimarka, Finlandiya ve İsviçre’de toplam yedi gündüz bakım evinde, beş yaş grubu çocukların günlük aktivitelerini gözlemlemiştir. Analizler nitel yöntemlerle yorumlanmıştır. Araştırmacılar çalışma sonunda çocukların eğlenerek oynadığı oyunların, onların *pozitif duygularını* ortaya çıkardığını, *birliktelik ve eğlenme hislerini* üst düzeyde pekiştirdiğini bulmuşlardır.

Rayna (2001), çocuklarda birliktelik duygusunun nasıl geliştiğini ve bu duygunun bilişsel boyutunu incelemiştir. Çalışmasını Piaget’in teorik çerçevesi içerisinde gözleme dayalı olarak yürütmüştür. Gözlemler için Fransa’da gündüz bakım evlerinde, bir-dört yaş arası çocukların etkinlikleri video kayıt altına alınmıştır. Kasetlerin incelenmesi ardından, çocukların karşılıklı etkileşiminin, kavrama yeteneği ve paylaşımcı oyunun gelişmesinde önemli bir rolü olduğu 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.

Dunn ve Mcguire (1992), çocukların arkadaş gruplarını ve sosyal-bilişsel gelişimlerini incelemiştir. Çalışma 33 ay ve altı yaş grubu arası 41 çocukla, boylamsal olarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda sembolik oyun oynayan çocukların, arkadaşlarının duygularını anlayabildiği ve ileride kuracakları yakın arkadaşlıklar ile oynadıkları oyun türü arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sigafoos ve diğ. (1999), gelişim yetersizliği olan okul öncesi dönem çocukların oyun davranışlarını boylamsal olarak incelemiştir. Araştırmaya 10 erkek, 3 kız olmak üzere 13 çocuk alınmıştır. Çocukların yaşları üç-beş 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. Çalışmada ayrıca, bu oyunlar ile çocukların uyum davranışları arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Connoly ve Doyle (1984), çocuk oyunlarından dramatik oyunun ve dramatik olmayan oyunların, çocukların toplum kurallarını anlamasına, uyum göstermesine ve toplusallaşmasına etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya üç-altı yaş arası toplam 91 çocuk katılmıştır. Dramatik oyunun, dramatik olmayan oyunlara göre çocuğun toplum kurallarını öğrenmesine ve gündelik yaşantısına geçirmesine daha etkili olduğu bulunmuştur. Arkadaşları ile etkileşim içinde olan çocuklar toplum rollerini ve kuralları daha iyi öğrenmektedirler.

Oyun ve sosyal-duygusal gelişim alanında yapılan araştırmalardan sonra, okul öncesi dönemde oyunun işlevsel yönü ile ilgili yapılan çalışmalar, oyun ve dil gelişimi alanındadır.

2.7.4. Oyun ve Dil Gelişimi ile İlgili Araştırmalar

Okul öncesi dönemde çocuğun etkinlikleri ve dil gelişimi alanında yapılan çalışmalar, çocukların kavram öğrenimi, alıcı ve ifade edici dil gelişimi ve özellikle sembolik oyun ile ilgilidir. Araştırmacılar, bulgularını çocukların oynadığı oyun türü ve dil gelişimi üzerine etkisini göstererek açıklamışlardır.

Lewis ve diğ. (2000), bir ve altı yaşındaki çocukların oyun davranışları ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya bir ve altı yaşlarında 40 çocuk katılmıştır. Çocukların oyun davranışlarını belirlemek için TOPP (1998) ölçeği, kavramsal bilgi edinimini ölçmek için Lowe ve Costello Sembolik Oyun Testi, dil becerilerini görmek için de Preschool Language Scale (PLS) ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlerin ardından sembolik oyun ve alıcı-ifade edici dil arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna çalışmaya göre dil gelişimi için kavramsal bilgi yeterli olmayıp, çocuklarda sembolleştirme yeteneğinin olması gerektiği belirlenmiştir.

Ahioğlu (1999), sembolik oyunun çocukların dil kazanımına etkisini araştırmıştır. Deneysel yöntemle yapılan çalışmaya dört-beş yaş arası, yedi kız ve beş erkek olmak üzere toplam 12 çocuk katılmıştır. Deney grubu ile iki ay boyunca, haftada üç kere sembolik oyun uygulamaları yapılmıştır. Gözlemler sırasında çocukların sesleri kayda alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda sembolik oyun oynayan çocukların cümlelerinde daha çok kelime kullandığı tespit edilmiştir.

Stanley (2004), sembolik oyun ile gelişim alanları ile sözel olmayan bilişsel yeterlilik, alıcı dil, verici dil ve sosyal gelişim arasındaki ilişki incelenmiştir. 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 Uluslar arası 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.

Tamis-LeMonda ve diğ. (1998), çocukların dil gelişiminde yer alan faktörleri boylamsal olarak incelemiştir. Çalışmaya iki yaşında 40 çocuk ve anneleri dahil edilmiştir. Gözlemler video kayda alınıp, etkinlik kaydı analizi (events history analysis) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda çocukların iki yaşına geldiklerinde sembolik oyun davranışlarının arttığı ve bunun kelime üretimlerine olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Casby (1997), çocukların oyun gelişim aşamaları ile buna paralel olarak dil gelişimlerini incelemiştir. Araştırmaya üç-beş yaş grubu normal gelişim gösteren ve 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 gramer kullanımına geçişte sembolik oyunun olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur.

Andresen (2005), Vygotsky'nin çocuk oyunlarında yakınsak gelişim alanı teorisi içerisinde, çocukların dil gelişimini incelemiştir. Bu amaçla çocukların oyun içinde girdiği rolleri ve –miş gibi yapılan oyunları gözlemlemiştir. Çalışmaya beş yaş grubu yirmi çocuk katılmıştır. Oyun sırasında çocukların dil kullanımları kayda alınmıştır. Çalışma sonunda çocukların –miş gibi yapılan oyunlarda, taklidi yaratabilmek için dili kullandıklarını belirlemiştir. Ayrıca dil kullanımının, çocukların oyunu yönlendirebilmeleri, anlamları transfer edebilmeleri ve gerçek ile fanteziyi ayırt edebilmeleri açısından, en önemli araç olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi dönemde oyunun işlevsel yönünü inceleyen çalışmalardan sonra araştırmacılar, çocukların oyun davranışlarını etkileyen faktörler üzerine yoğunlaşmıştır.

2.7.5. Oyun Davranışlarını Etkileyen Faktörler ile İlgili Çalışmalar

Çocukların oyun davranışlarını etkileyen faktörler üzerine yapılan çalışmalar, yetişkinlerin oyuna bakış açısı, oyunu destekleyen uygulamalar ve çevresel faktörler ile ilgilidir.

Çelen (1999), anne ve babaların çocuk oyunlarına bakış açısını araştırmıştır. Bu amaçla ebeveynlere Çocuğun Oyun Hakkı tutum ölçeği uygulamıştır. Yapılan araştırma sonucunda anne ve babaların sosyo-ekonomik ve öğrenim seviyesinin çocuğa karşı takınılan tutumda etkili olduğu bulunmuştur. Çocukların cinsiyetlerinin ise bu tutumda etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Tezel Şahin (2003), anne ve babaların çocuk oyununa bakış açısını ve oyuncaklar hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Bu amaçla 500 ebeveyne anket yöntemi ile ulaşılmıştır. Sonuçlar ebeveynlerin oyunun çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu düşündüğünü göstermiştir. Ebeveynler çocuklarının oyun arkadaşı tercihlerine karışmamakta, anneler babalara göre çocuğun oyun içinde yaptıkları ile daha fazla ilgilenmektedir. Ayrıca, ebeveynler oyuncak alırken çocuklarının cinsiyetine göre karar vermekte ve çocuklarını yönlendirmektedirler.

Benzer şekilde, Doğanay (1998), anasınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Bu amaçla alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden toplam 300 çocuğun anne ve babalarına anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçları ebeveynlerin çocuk oyunlarını, onların gelişiminin önemli bir parçası olduğunu bildiklerini göstermiştir. Ebeveynler çocuklarına uygun oyun ortamları hazırlamaktadır. Ebeveynler çocuklarının arkadaş seçiminde cinsiyet ayrımı yapmazken, oyuncak seçiminde cinsiyet ayrımı yapmaktadırlar. Oyuna katılım konusunda anneler babalara göre daha fazla ilgili bulunmuştur.

Temel ve arkadaşları (1999b), Ankara'nın köylerinde yaşayan 0-72 ay arası çocukların gelişim durumlarını incelemiştir. Çalışmaya tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 81 köyden, 630 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları çocukların eğitim ve oyununda daha çok annelerin etkin olduğunu gösterirken, babalar daha çok ilkökul yıllarında çocuklarının oyun ve eğitime katılmaktadır. Çocukların oyun materyalleri olarak çoğunlukla top, plastik araba ve kamyon gibi oyuncaklara sahip olduğu bulunmuştur. Bu oyuncakların araştırmaya katılan çocukların gelişimi için yeterli olmadığı belirtilerek, köylü ailelerin bilgi eksikliği ya da ekonomik yetersizliklerden dolayı çocuklarına yeterli materyal desteği vermedikleri vurgulanmıştır.

Erden (2001), anaokullarına devam eden çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya 272 ebeveyn ve 56 öğretmen anket yöntemi ile katılmıştır. Araştırma sonuçları ebeveynlerin oyuncak seçiminin öğrenim durumuna, mesleklerine, çocuğun cinsiyet durumuna ve odası olup olmamasına göre değiştiğini göstermiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe, oyun ve çocuğun oyuncığa erişimine bakış açıları olumlu yönde değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler ise en çok serbest oyuna zaman ayırdıklarını ve oyunun çocuğun farklı gelişim alanlarını desteklediğini belirtmişlerdir.

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 anaokulu ve üç anasınıfı ile bu okullarda çocuğu olan 331 anne-baba katılmıştır. Veriler anket yöntemi ile 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 uğraşısına soğuk baktıkları tespit edilmiştir.

Damast ve diğ. (1996), çocuk oyunlarına annelerin bakış açısını ve oyun içerisindeki davranışlarını incelemiştir. Araştırma 21 aylık bebeği olan anneler ve çocukları üzerinde yürütülmüştür. Annelerin bebekleri ile ev ortamında oynadığı serbest oyunlar video ile kayıt edilerek incelenmiştir. Araştırma sonuçları çocuk gelişimi konusunda daha bilgili olan annelerin çocuklarına daha çok ilgi uyandıran ve etkileşim içeren oyun fırsatları sunduğunu göstermiştir.

Demirdalç (2003), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama, uygulama becerileri ve oyuncak tercihlerini incelemiştir. Bu amaçla Çorum il merkezinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 95 öğretmenle görüşme ve anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sanat ve geçici köşe hazırlamaya gereken önemi vermediklerini göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenler, hazırladıkları planın programa uygun olmasına dikkat etmekte ve günde en az bir saat serbest oyun zamanı ayırmaktadırlar. Öğretmenler oyun için materyal hazırlamakta ancak genellikle oyun materyallerini satın almayı tercih etmektedirler.

Guimaraes ve McSherry (2002), okul öncesi eğitim programının çocuk-merkezli ya da öğretmen-merkezli etkinlikler içerdiğini araştırmışlardır. Gözlemler İrlanda'da dört farklı okul öncesi eğitim kurumunda (özel gündüz bakımevi, anaokulu, oyun grubu, anasınıfları) gerçekleştirilmiştir. Çocukların katıldığı aktiviteler, aktivitelerin içerikleri, mevcut yetişkin ve çocuk sayısı, etkinliklere ayrılan zaman ve yetişkinin rolü her bir eğitim ortamında tam gün gözlemlenmiştir. Sonuç olarak anasınıflarının daha öğretmen-merkezli etkinlikler düzenlerken; diğer kurumlarda daha çocuk-merkezli oyunların ön planda olduğu bulunmuştur.

Shim (2007), anaokuluna devam eden çocukların sembolik oyun davranışları üzerinde etkili olan bireysel ve çevresel faktörleri incelemiştir. Araştırmaya Head Start programına devam eden 23 kız ve 24 erkek olmak üzere 47 çocuk katılmıştır. Çocukların serbest zaman etkinlikleri *İfade Edici Kelime Testi* (Expressive Vocabulary Test) ve *Penn Karşılıklı Akran Oyun Değerlendirme Ölçeği* (Penn Interactive Peer Play Scale) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları yaşıncu çocuğun oyunlarını etkileyen bir faktör olması ile beraber; oyun köşelerinin organizasyonunun ve materyal zenginliğinin de sembolik oyun davranışını ve oyunun kalitesini etkilediğini göstermiştir.

Atik (1986), *normal gelişim gösteren ve down sendromlu* çocukların oyun davranışlarını incelemiştir. Araştırmaya normal gelişim gösteren 35 ve down sendromlu 10 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları normal gelişim gösteren çocukların dramatizasyon köşesinde en çok beraber, manipulatif oyun köşesinde ise paralel oyun oynadıklarını göstermiştir. Bununla birlikte üç-dört yaşındaki çocukların daha çok izole ve paralel oyunu, beş-altı yaşındaki çocukların ise beraber ve kooperatif oyunu tercih ettikleri bulunmuştur. Oyun tipi tercihinde cinsiyetler arasında önemli bir farklılık olmamakla birlikte, erkeklerde kooperatif oyuna geçişin daha geç olduğu, kızların daha çok beraber ve kooperatif oyun, erkeklerin izole ve paralel oyun oynadıkları gözlenmiştir. Down sendromlu çocuklar ise, altı yedi yaşlar arasında en çok paralel oyun, sekiz-dokuz yaşlar arasında kooperatif oyun oynadıkları ortaya çıkmıştır. 6-9 yaş grubundaki down sendromlu çocukların serbest oyun saatinde en çok paralel oyun oynadıkları, yaşla birlikte *beraber* ve *kooperatif* oyun sıklığında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, kızlar ve erkekler arasında tercih edilen oyun tipi açısından kesin bir farklılık olmamakla birlikte kızların kooperatif oyunu erkeklere göre daha fazla oynadığı görülmüştür.

Craddock (2003), anaokuluna gitme çağında hastaneye yatırılan çocukların oyun davranışlarını incelemiştir. Araştırmaya 243 hastaneden, toplam 284 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri çocukların eğitimi ile ilgili personelin yönlendirilerek, çocukların serbest zaman etkinliklerini takip etmeleri, kayıt altına almaları ve anket doldurmaları şeklinde toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların en çok grup oyunu oynadıkları ve çocuğun yaşı ile oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

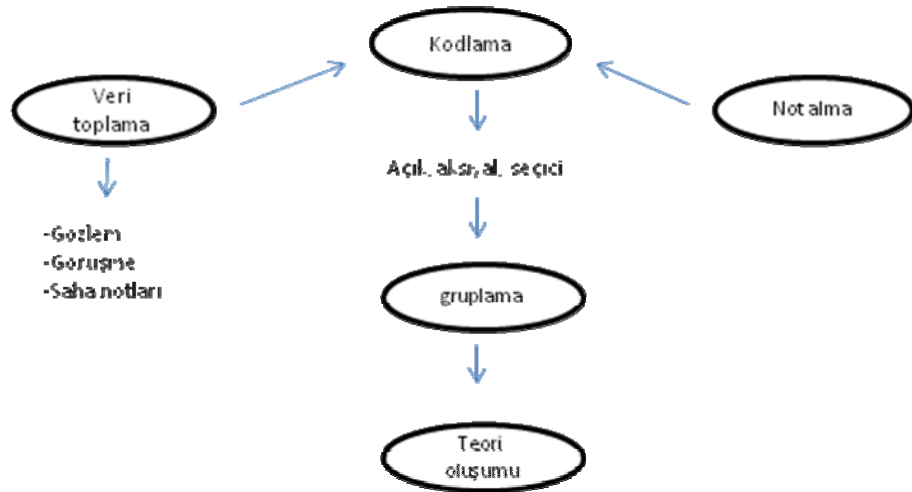
Araştırma nitel bir araştırma yöntemi olan *gömülü (grounded) teori* kullanılarak, etnografik şekilde analiz edilmiştir. Araştırma yöntemi olarak gömülü teori, Glaser ve Strauss tarafından 1967 yılında geliştirilmiştir. Gömülü teori verilerin sistematik bir şekilde bir araya getirilerek ve analiz edilerek, yeni olguların keşfedilmesi yöntemidir (Glaser ve Strauss, 1967). Elde edilen bilgiler karmaşık ve yoğun olduğundan, araştırmanın kavramsal zenginliğini arttırmaktadır.

Gömülü teori iki temel ilkeye dayanmaktadır: (1) davranışlar, oluşan-gelişen şartlara karşılık olarak değişmektedir. Bu değişim araştırma yöntemine yansıtılmalıdır. (2) üzerinde araştırma yapılan grup, kendi algıları ve sunulan seçenekler çerçevesinde tercihlerde bulunan bireyler olarak görülür. Gömülü teori, davranışın ne olduğunu belirlemeyi ve gözlemlenen davranışın oluşumu ile ilgili durumları ortaya çıkartmayı amaçlar (Corbin ve Strauss, 1990). Bu amaçla, çalışmanın en başından itibaren veriler toplanarak küçük detayların kaçırılmamasına çalışılır. Veriler kodlama yöntemi ile analiz edilir. Gömülü teoride; açık (open) kodlama, aksiyal (axial) kodlama ve seçici (selective) kodlama olmak üzere üç çeşit kodlama vardır.

Açık kodlama ile elde edilen veriler kendi aralarında daha az benzerlik gösteren alt kümelere ayrılır. Bu nedenle, her alt oluşuma kendi gruplarını ifade eden isimler verilir. Burada amaç, benzer olayların, etkileşimlerin, davranışların olabildiğince belirlenmesi ve aynı alt kümede toplanmasının sağlanmasıdır. *Aksiyal kodlama* açık kodlamanın devamı olarak elde edilen bilgilerin oluşturduğu kümeleri test eder. Böylece, birbiri ile ilişkili kavramların aynı kategoride yer alıp almadığı kontrol edilmiş olur. *Seçici kodlama* ile ortaya çıkan her kategori diğer kategorilerle birlikte değerlendirilerek, sistematik bir kategorileşme sağlanır. Bu aşamadan sonra teori oluşumu başlar.

Bu araştırma boyunca toplanan veriler, gömülü teori araştırma yöntemlerine uygun olarak analiz edilmiştir. Veriler kodlanarak kategorilerin oluşturulmasına ve araştırma sorularına cevap verecek teorik yapıların belirlenmesine çalışılmıştır.

Şekil 1.
Gömülü Teori Oluşumu



3.1.1. Katılımcılar

Çalışmaya katılan sekiz çocuk aralarında ki sınıf ve etnik farklılıklar en aza indirilerek belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki örneklem grubunun kendi kültürleri içerisinde ki sosyal ve kültürel boyutları arasında bir paralellik bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya TEÇAM anasınıfından katılan dört çocuk orta gelir düzeyinden gelen, Anglo-Amerikan kökenli ve çekirdek aile yapısına sahiptir. Araştırmaya KONİV anasınıfından katılan dört çocuk orta gelir düzeyine ve çekirdek aile yapısına sahiptir. Çalışma öncesinde gözlemler ve araştırmanın konusu hakkında aileler bilgilendirilmiştir. Çocukların yaş grubu ve aile yapısına ait bilgiler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Aile Yapısı

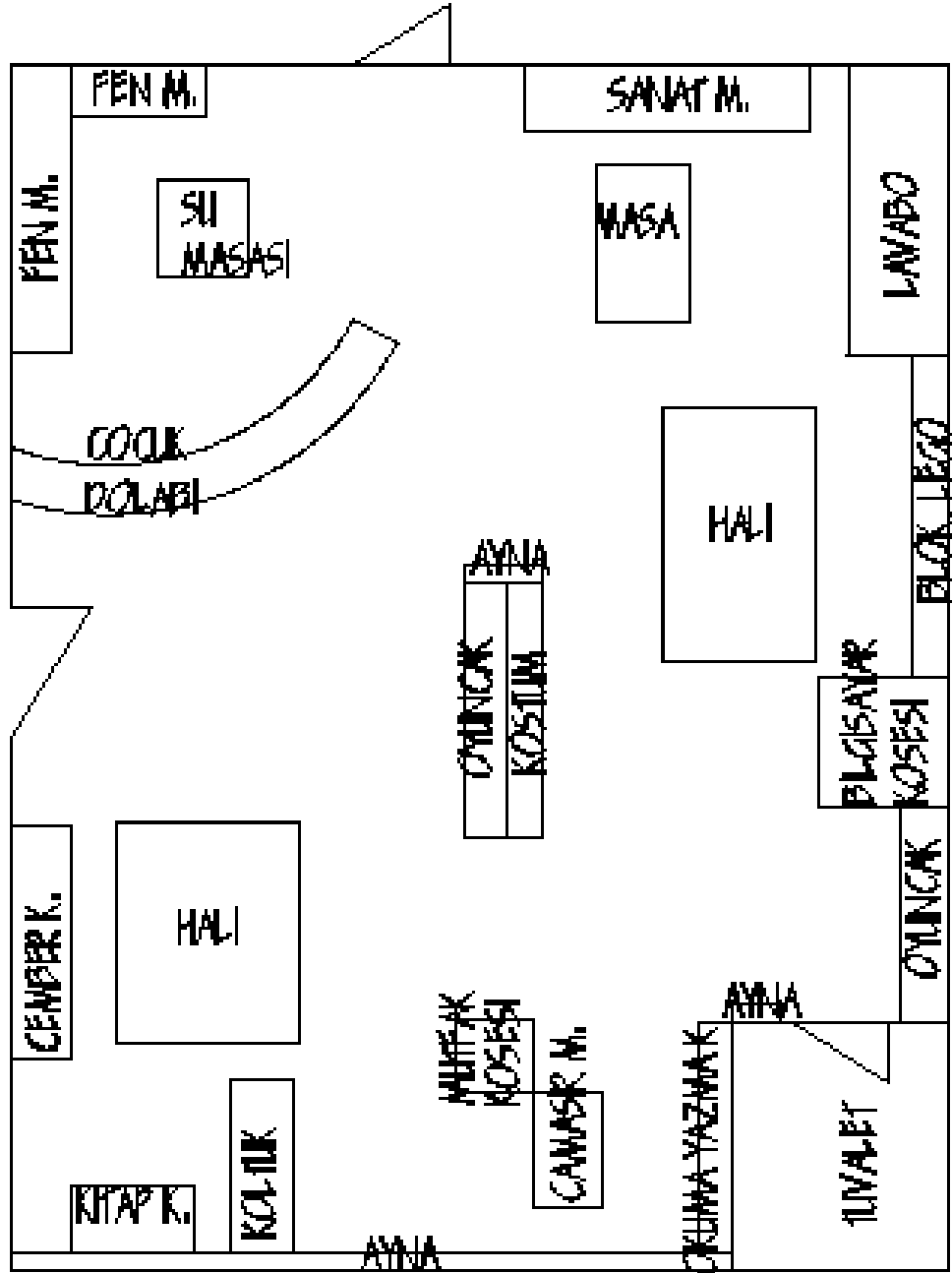
Çocuk	Yaş	Aile Yapısı
Alex	5.1	Anne, baba, erkek kardeş
Cathy	5.0	Anne, baba, abla
Rob	5.2	Anne, baba, abla
Wes	5.1	Anne, baba, erkek kardeş
Ayşe	5.0	Anne, baba, ağabey
Zeynep	5.1	Anne, baba, abla
Mehmet	5.1	Anne, baba, abla
Kemal	5.2	Anne, baba, erkek kardeş

3.1.2 Sınıflar

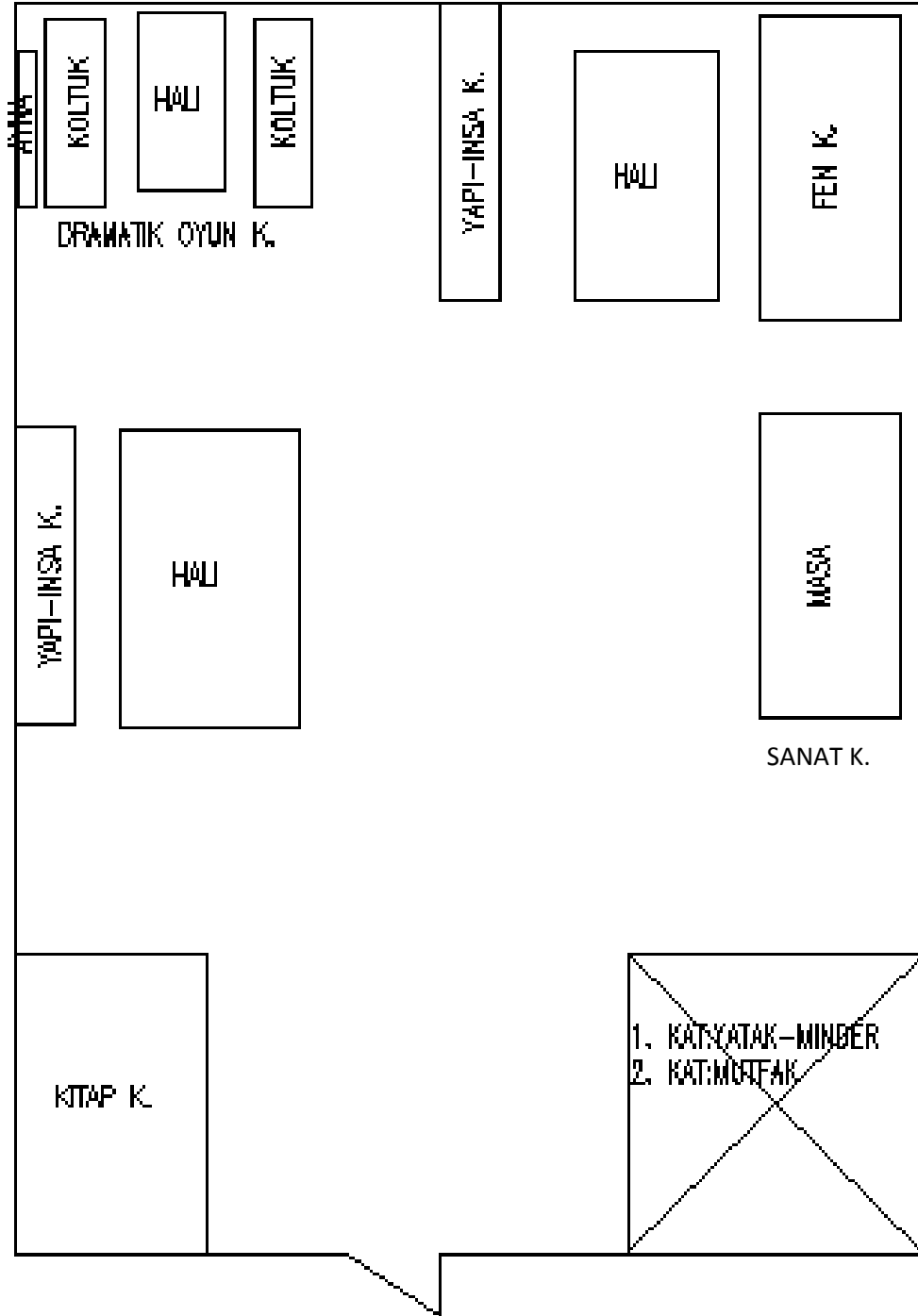
Çalışmaya katılan çocuklar her iki okul öncesi eğitim merkezinde yer alan anasınıflarına düzenli olarak devam etmektedirler. TEÇAM anasınıfında 16 çocuk eğitim almaktadır. Yardımcı öğretmen ile beraber 8 çocuğa bir öğretmen düşmekte iken, öğretmenlik stajını yapan iki öğretmen adayının da gelmesi ile birlikte bu oran dört çocuğa bir öğretmen olmaktadır. KONİV anasınıfında 18 çocuk eğitim almaktadır. Yardımcı öğretmen ile beraber 9 çocuğa bir öğretmen düşmekte iken, öğretmenlik stajını yapan iki öğretmen adayının gelmesi ile beraber bu oran dört-beş çocuğa bir öğretmen olmaktadır. Her iki anasınıfında çalışan öğretmende okul öncesi öğretmenliği lisans belgesine sahiptir.

Anasınıfları içerisinde yapı-inşa oyun materyalleri, bloklar ve legolar, evcilik oyun materyalleri, kitaplar, fen köşesi ve sanat etkinlikleri için masa ve malzemeler bulunmaktadır. Bunlara ek olarak TEÇAM anasınıfında çember etkinlikleri için bir alan ayrılmıştır. Sınıfın bir köşesinde su masası ve duyuşsal gelişimi destekleyen materyaller ile bilgisayar köşesi vardır. Serbest zaman süresince her iki anasınıfında da materyaller çocukların kullanımına açık olup, çocuklar istedikleri oyuncak ile oynamak ve istedikleri etkinliğe katılmakta serbesttirler. Anasınıflarının şekil ve yerleşim planı aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 2. TEÇAM Anasınıfı Planı



Şekil 3. KONİV Anasınıfı Planı



3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma için evren ve örneklem aşağıdaki şekilde oluşmuştur.

3.2.1. Evren

2006-2007 eğitim-öğretim yılında Arizona Eyaleti Tempe kentinde Çocuk Araştırma Merkezine devam eden beş yaş grubu anasınıfı ile, Konya ili İhsan Doğramacı Çocuk Merkezine devam eden beş yaş grubu anasınıfı çocuklar ve bu çocukların öğretmenleri ve anneleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Tempe-Çocuk Araştırma Merkezi anasınıfına devam eden çocuklardan seçilen iki erkek ve iki kız öğrenci ile Konya-İhsan Doğramacı anasınıfına devam eden çocuklardan seçilen iki erkek ve iki kız öğrenci olmak üzere toplam sekiz katılımcı oluşturmaktadır. Çocukların aynı kardeş sayısına sahip, çekirdek aile olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışmaya seçilen çocukların anneleri, Tempe-Çocuk Araştırma Merkezi anasınıfı öğretmeni ve Konya-İhsan Doğramacı anasınıfı öğretmeni çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmada yer alan çocuk, öğretmen ve ailelere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Nitel bir araştırma yöntemi olan gömülü teori yaklaşımında veriler genellikle görüşme, gözlem, günlükler gibi yazılı materyaller ya da bu metotların birleşiminden oluşur. Gömülü teori yaklaşımında bu metotların karmasının kullanımı önerilmektedir. Kuramsal örnekleme, veri toplama süreci içerisinde teori yaratmak için başvurulur (Büyüköztürk vd. 2010). Veri toplama aşaması genellikle gözlemlenen olaylara dayanmaktadır. Bu çalışma içerisinde en yaygın veri toplama tekniği olarak gözlem ve bireysel görüşmeler kullanılmıştır.

Gözlem yolu ile veri toplanması amacı ile, 2006 güz dönemi seçilmiştir. 18 Eylül 2006 tarihinde başlayan gözlem kayıtları, 21 Aralık 2006 tarihinde sona erdirilmiştir. Gözlemler çocukların haftanın dört günü serbest zaman etkinlikleri ile sınırlı tutulmuş ve video ile kayıt altına alınmıştır. Serbest zaman etkinliklerinin süresi yaklaşık 25-30 dakika arasında değişmektedir. Böylece haftada ortalama 100 dakika olmak üzere, yaklaşık 1600 dakika gözlem kaydı yapılmıştır. Bireysel görüşmeler, öğretmen görüşme formu ve anne görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Çocuk Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bütün çocuklara bir kod numarası verilerek, kişisel bilgileri araştırmacı tarafından oluşturulan Çocuk Bilgi Formu ile alınmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan bu formda çocuğun adı, yaşı, adresi, doğum tarihi, kardeş sayısı ve ebeveynlerin eğitimi gibi bilgiler yer almaktadır (Ek 1).

3.3.1.2. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında değinilmek istenen konular, araştırmacıya kılavuz olması açısından, öğretmen görüşme formu ile belirlenmiştir. Bu konular öğretmenin kaç yıldır çalıştığı, kurumdaki diğer görevleri, çocuk oyunları konusunda ne düşündüğü, oyun içerisinde öğretmenin rolü ve araştırmaya katılan çocukların oyunları hakkında ki görüşleri ile ilgilidir (Ek 2).

3.3.1.3. Anne Görüşme Formu

Araştırmaya katılan anneler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında değinilmek istenen konular, araştırmacıya kılavuz olması açısından, anne görüşme formu ile belirlenmiştir. Bu konular, aileleri hakkında bilgi, çocukları ile geçirdikleri tipik bir gün, çocuk oyununa bakış açıları, çocuğun sevdiği oyunlar ve birlikte oynadıkları oyunlar ile ilgilidir (Ek 3).

3.3.1.4. Video Kayıt

Araştırmaya katılan çocukların serbest zaman oyunları, daha sonra analiz edilmek üzere video ile kayıt edilmiştir. 2006 Güz döneminde, dört ay boyunca haftanın dört günü çocukların serbest zaman etkinliklerini içeren video kayıtları, araştırmacı tarafından derinlemesine gözlem yapma ve davranışı tekrar tekrar izlemek üzere kullanılmıştır. Araştırmacı gözlem sırasında etkinliklere katılmamış, not tutması gerektiği durumlarda sınıf içerisinde bağımsız gözlemci olarak bulunmuştur.

3.3.2. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel bulguların genellenebilmesi ve kullanılabilir olması oldukça önemlidir. Nitel çalışmalarda araştırmanın amacını, verilerini ve metodu en iyi şekilde temsil edecek formatın seçilmesi gereklidir.

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik terimleri nicel araştırma ile benzerlik gösteren farklı terimlerle sağlanmaktadır. Credibility ifadesi ile iç geçerlik, transferability ile dış geçerlik, dependability ifadesi ile güvenirlik, confirmability ifadesi tarafsızlık ilkeleri açıklanmaktadır (Guba ve Linkoln, 1989).

Nitel araştırmalarda çeşitleme (triangulation) geçerliği sağlamada en geçerli yöntemdir. Bu çalışmada, gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak yöntem çeşitlemesi sağlanmıştır. Bununla birlikte verilerin kodlanması, işlenmesi, kategorilerin oluşturulması sırasında gözlemciler arası güvenirlik (inter-observer reliability) sağlanmıştır. Çalışmanın alt basamaklarında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda açıklanmıştır.

3.3.2.1 İç Geçerlik (Credibility)

Nitel çalışmalarda iç geçerlik, araştırma yönteminin verileri doğru şekilde tanımlaması ve betimlemesidir (Guba ve Linkoln, 1989). Geçerliği sağlamada en geçerli yöntem verilerin çeşitleme yöntemi ile toplanarak farklı şartlar, çevreler ve zaman içerisinde doğrulanmasının sağlanmasıdır.

Çocukların oyun davranışlarının farklı gün ve oyun köşelerinde kayıt altına alınması ile beraber, kameraya girmeyeceği düşünülen durumlar not edilmiştir. Güz 2006 döneminde, 18 Eylül ve 21 Aralık tarihleri arasında, haftada dört gün, yaklaşık otuz dakika çocukların oyun davranışları gözlemlenerek, geçerli bir örneklem oluşturulmuştur. Buna ek olarak oluşturulan kategoriler her bir çocuğa uygulanarak, çocukların oyun davranışlarının doğru bir şekilde oluşturulduğu görülmüştür.

Çocuk oyunlarının video ile kayıt edilmesi ve gözlem sırasında saha notları alınmasının yanında, çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile bireysel görüşmeler yapılmıştır.

3.3.2.2. Dış Geçerlik (Transferability)

Nitel çalışmalarda dış geçerlik bulguların başka şart ve çevrelere uygulanabileceği anlamına gelmektedir. Her iki kültürden dörder çocuğun oyun davranışlarının derinlemesine incelenerek ortaya çıkartılan benzerlik ve farklılıklar, aynı sosyal çevreye sahip başka çocukların davranışlarına da genellenebilir. Bununla birlikte çocukların aynı yaş, benzer aile yapısı ve kendi ülkelerinde aynı ırka sahip olmaları, sonuçların farklı yaş, aile yapısı ve farklı ırklara genellenmesini sınırlandırmaktadır. Bu çalışma içerisinde çocukların oyun davranışlarını belirlemek için kullanılan farklı veri toplama yöntemleri ve gözlemciler arası güvenilirlik çalışmaları, farklı oyun grupları için de kullanılabilir.

3.3.2.3. Güvenirlik (Dependability)

Nitel çalışmalarda güvenirlik olgu/olay (fenomen) içerisinde gözlemlenen farklı koşullardır. Çocukların oyun davranışları, içerisinde olduğu ortam ve kültürden soyutlanamaz. Bu yüzden oyun davranışları, değişik şartlardan etkilenmektedir. Bu çalışmada her iki anasınıfında da benzer sosyo-kültüre sahip çocuklar seçilmiştir. Çocukların serbest oyun etkinlikleri, Güz 2006 eğitim döneminde, dört ay boyunca, haftanın dört günü gözlemlenerek, davranışlardaki benzerlik ve farklılıklar sağlıklı bir şekilde ortaya çıkartılmıştır. Bu davranışlar aynı zamanda frekans olarak listelenmiştir. Öğretmen ve ebeveynler ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, çocukların oyun davranışlarını etkileyebilecek diğer şartların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

3.3.2.4. Tarafsızlık (Confirmability)

Tarafsızlık, araştırma içerisinde objektif olmaktır. Veri analizlerinde uygulanan farklı yöntemler, çalışmanın objektifliğini artırmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde belirlenen temel sorular üç uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Oyun davranışlarının tanımlanmasında ve değerlendirilmesinde gözlemciler arası güvenilirlik sağlanarak objektiflik sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Gözlem

Gözlem yöntemi araştırmacının uygun bulduğu her türlü sosyal veya kurumsal ortamda bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada gözlem, anasınıfında, serbest zaman etkinlikleri boyunca oluşan davranışları ayrıntılı olarak betimlemek amacıyla kullanılmıştır. Gözlemler daha sonra detaylı bir şekilde inceleyebilmek amacı ile video ile kayıt altına alınmıştır. Çocukların on farklı serbest zaman etkinliği önce, hem Türkiye’de hem de Amerika Birleşik Devletlerinde anasınıfı öğretmenlik tecrübesi bulunan iki bağımsız araştırmacı tarafından izlenmiştir. Oyun alanı, oyuncaklar, oyun türü ve oyun davranış özelliklerine ait alt gruplar birbirinden ayrıştırılmıştır. Daha sonra, ham şekilde bulunan bu kategorilerin alt grupları her bir gözlemci tarafından tanımlanarak, tek bir liste haline getirilmiştir. Bağımsız araştırmacılar tarafından oluşturulan alt grupların birbiri ile karşılaştırılması sonucu oyun alanı için 0.90, oyuncaklar için 0.85, oyun türleri için 0.82, oyun dışı davranışlar için 0.85 ve oyun davranış özellikleri için 0.81 oranında tutarlılık olduğu görülmüştür.

Tutarlılığın sağlanmasının ardından, bağımsız gözlemcilerin oluşturduğu kategoriler birleştirilerek ve alt grupları yeniden tanımlanarak oyun alanı, oyuncaklar, oyun türleri, oyun dışı davranışlar ve oyun davranış özellikleri tek bir tablo haline getirilmiştir. Oluşturulan tablolar üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve son hali verilmiştir (Bölüm 3.5). Bu tablolar üzerinden her çocuk, Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletlerinde anasınıfı öğretmenlik tecrübesi olan iki bağımsız gözlemci tarafından, on farklı serbest zaman etkinliğinde izlenmiştir. Bağımsız gözlemcilerin frekans bulguları karşılaştırılarak oyun alanı için 0.92, oyuncaklar için 0.87, oyun türleri için 0.85 ve oyun davranış özellikleri için 0.83 oranında güvenilirlik bulunmuştur. Güvenirliğin sağlanması üzerine araştırmacı gözlemlerine tek başına devam etmiştir.

3.4.2. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmenler ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından belirlenen sorular üç alan uzmanının görüşünden geçirilip, yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler ile soruların ve öğretmen tarafından verilen cevapların tekrarından kaçınılarak forma son hali verilmiştir. Sorular öğretmenin kaç yıldır çalıştığı, kurumdaki görevi, çocuk oyunları konusunda ne düşündüğü ve öğretmenin oyun içerisinde ki rolü ile ilgilidir. (Ek 3.). Elde edilen bulgular, teorik ve uygulama boyutlarında incelenmiştir.

3.4.3. Anne Görüşme Formu

Anneler ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından belirlenen sorular üç alan uzmanının görüşünden geçirilip, yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler ile sorulan soruların ve anneler tarafından verilen cevapların tekrarından kaçınılarak forma son hali verilmiştir. Sorular, aile hakkında bilgi, çocukları ile geçirdikleri tipik bir gün, çocuk oyununa bakış açıları, çocuğun sevdiği oyunlar ve birlikte oynadıkları oyunlar ile ilgilidir. (Ek 2) Burada elde edilen bulgular, çocuğun aile içinde oyun alışkanlıkları, oyuncakları ve annelerin oyuna bakış açısı boyutlarında incelenmiştir.

3.5. Oyun Davranış Kategorileri

3.5.1 Oyun Alanı

Çocuk oyun oynadığında çevresi ile iletişime geçmektedir. Çocuğun bulunduğu ortam, çocuğa belirli oyun fırsatları sunmaktadır. Buna karşılık çocuk kişisel özelliklerini, becerilerini, sınırlarını ve deneyimlerini bu iletişime yansıtır.

Bu çalışma içerisinde çocuklar kendilerine sunulan oyun fırsatlarından istediklerini seçmekte serbesttirler. Serbest zaman süresince çocuğun fiziksel olarak bulunduğu alan kesin bir şekilde belirlenmemiş ise, materyal donanımına göre karar verilmiştir. Çocuklara sunulan oyun alanlarının belirlenerek tablo olarak gösterilmesi, çocuklara sunulan fiziksel imkânların görülmesi, bu alanlardan faydalanma sıklıklarının belirlenmesi ve yorumlanması açısından önemlidir. Oyun alanı tablosunun alt maddeleri olarak, yapı-inşa oyun alanı, mutfak köşesi, su masası, evcilik köşesi, kitap köşesi, sembolik oyun köşesi, sanat köşesi ve fen köşesi olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Oyun Alanı

Oyun Alanı	Yapı-İnşa	Mutfak	Su Masası	Evcilik	Kitap	Semb.	Sanat	Fen
Çocuk								

Yapı-inşa oyun alanında tahta ve plastik bloklar, legolar yer alırken, mutfak köşesinde mutfak araç ve malzemeleri, su masasında su, kum, köpük gibi malzemeler ile oyuncak kürek, taşıma kapları, sünger, bez ve su değirmeni gibi malzemeler, evcilik köşesinde oyuncak bebekler ve kıyafetleri, sembolik oyun köşesinde kıyafetler,

ayakkabılar, takılar, üniformalar, şapkalar, güneş gözlükleri ve oyuncak elektrik süpürgesi gibi malzemeler, sanat köşesinde boyama kalemleri, renkli kağıtlar, yapıştırıcı, makas, ip gibi malzemeler, fen köşesinde büyüteçler, plastik böcekler gibi malzemeler bulunmaktadır. Çocukların bu alanlarda geçirdikleri zaman dilimleri, frekans/yüzde olarak incelenmiştir.

3.5.2. Oyuncaklar

Oyun davranış kategorileri içerisinde öne çıkan bir diğer boyut, çocuğun oynadığı oyuncak, obje ve materyallerdir. Çocukların oynadıkları oyuncakların ve uğraşı sıklıklarının belirlenmesi, bu tercihlerinde rol oynayan fiziksel imkânlar ile cinsiyete bağlı farklılıkların ortaya çıkması açısından önemlidir. Oyuncaklar tablosunun alt maddeleri olarak, Yapı-inşa oyuncakları, mutfak malzemeleri, oyuncak hayvanlar, top, oyuncak insanlar, sanat materyalleri, kıyafetler, kitaplar, manipülatif oyuncaklar, arabalar, tablo/kart oyuncakları ve su masası materyalleri olarak belirlenmiştir. Çocukların bu oyuncaklarla oynadığı süreler, frekans/yüzde olarak incelenmiştir.

Tablo 3. Oyuncaklar

Oyuncaklar	Y-İ.	Mut.	Hayv.	Top	İns.	San.	Kıy.	Kit.	Man.	Araba	T/K	Su
Çocuk												

3.5.3. Oyun Türü

Çocuğun oyun davranışları içerisinde bir başka boyut, çocuğun oynadığı oyun türüdür. Oyun türünün belirlenmesinde çocuğun bulunduğu oyun alanı, materyaller ve fiziksel olarak meşgul olduğu işe bakılır. Bu oyunlar dramatik oyun, yapı-inşa oyunu, manipülatif oyun, hareketli oyun, pasif oyun, duyuşal oyun, yapılandırılmış tablo/kart oyunları, yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri ve itiş-kakış oyunları olarak belirlenmiştir.

Tablo 4. Oyun Türü

OYUN TÜRÜ	Drama.	Yapı- İnşa	Man.	Hare.	Pasif	Duy.	Tablo /Kart	Yar.	İtiş- Kakış
Çocuk									

Dramatik oyun: Kostümle oynanan hayali oyunlar, oyuncak bebeklerle oynarken girilen roller ve yemek yapıyormuş gibi yapılan oyunlar örnek olarak verilebilir.

Yapı-İnşa oyunu: Çocukların inşa ettiği, yapılar oluşturduğu oyunlar.

Manipülatif oyun: Çocukların parça birleştirdiği, parçaları yerine taktığı oyunlar.

Hareketli oyun: Çocukların kovalamaca oynadığı, tırmandığı, ip atladığı oyunlar.

Pasif oyun: Çocukların okuma, hikaye dinleme gibi etkin olmadığı oyunlar.

Duyusal oyun: Çocukların su, parmak boyası gibi malzemeler kullanarak oynadığı oyunlar.

Yapılandırılmış tablo/kart (masa) oyunları: Monopol, bil bakalım kim, resimli kart ve benzeri oyunlar.

Yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri: Sanatsal ürün çıkarılan oyunlar.

İtiş-Kakış oyunu: Fiziksel temas olan, dövüş taklidi olan oyunlar.

3.5.4. Oyun Dışı Davranışlar

Oyun dışı davranışlar, çocukların serbest zaman süresince gözlemlenen, oyun olmayan davranışlarını tanımlamak ve görülme sıklıklarını ölçmek üzere oluşturulmuştur. Bu davranışlar *seyirci*, *geçiş*, *olgun olmayan tutum* olarak belirlenmiştir. *Seyirci*, çocuğun etrafı ya da diğer etkinlikleri izlediği; *geçiş*, çocuğun etkinliğe hazırlanma ya da sonlandırma halinde olduğu; *olgun olmayan tutum*, oyun amacı taşımayan fiziksel temas, kavgı, ağlama ve uzaklaşma durumlarıdır.

Tablo 5. Oyun Dışı Davranışlar

OYUN DIŞI DAVRANIŞ	Seyirci	Geçiş	Olgun Olm. Tutum
Çocuk			

3.5.5. Oyun Davranış Özellikleri

Oyun davranış özellikleri, çocukların çevreleri ile iletişime geçtiklerinde sergiledikleri tutum ve davranışlar ile bu tutum ve davranışların yönünün belirlenmesidir. Bu amaçla, çocuğun sergilediği davranış *sosyal durum*, *sosyal ilişki* ve *tutum* olarak üç alt boyuta ayrılmıştır. Sosyal durum boyutu, çocuğun oyun davranışının *sosyal yönü* ile ilgilidir ve *grup oyunu*, *paralel oyun* ve *izole oyun* olarak üç alt gruba ayrılmıştır. Sosyal ilişki boyutu, çocuğun oyun davranışının *oluşumu* ve *oyuna uyumu* ile ilgilidir. Davranışın oluşumu *başlatma* ve *karşılık verme*; oyuna uyum ise *uyumlu* ve *uyumsuz* olmak üzere iki alt gruba ayrılmıştır. Çocuğun oyun içerisindeki tutumu, çocuğun *duygusal durumu* ve *oyunun gelişimi* (akış) ile ilgilidir. Duygusal durum *olumlu*, *nötr*, ve *olumsuz* olarak üç, akış ise *gelişme* ve *tekrar* olarak iki alt gruba ayrılmıştır (Tablo 7.).

Tablo 6. Oyun Davranış Özellikleri

DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER						
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup						
		Paralel						
		İzole						
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma						
		Karşılık Verme						
	Uyum	Uyumlu						
		Uyumsuz						
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu						
		Nötr						
		Olumsuz						
	Akış	Gelişim						
		Tekrar						

Tabloda yer alan oyun davranış özellikleri aşağıda tanımlanmıştır.

Sosyal durum: Çocuk oyununun sosyal yönüdür. Grup oyunu çocuğun en az bir akranı ile beraber ortak bir amaç doğrultusunda oynadığı oyunlardır. Paralel oyun çocuğun farklı ya da benzer materyaller ile aynı oyun alanında farklı amaç ve şekillerde oynadığı oyunlardır. İzole oyun ise çocuğun etrafında devam eden etkinliklere katılmadan, tek başına oynadığı oyunlardır.

Sosyal ilişki: Çocuğun oyun ilişkilerinin sosyal yönüdür. Oluşum, sosyal önermelerin nasıl oluştuğunu inceler. Sosyal önerme çocuk tarafından başlatılmış ise –başlatma-, iletişim arkadaşı tarafından başlatılmış ise –karşılık verme- olarak belirlenmiştir. Uyum, çocuğun oyun akışına uyabilmesi, oyun istemediği bir şekilde gelişse de, uyum içerisinde oyuna devam edebilmesidir (uyumlu-uyumsuz).

Tutum: Çocuğun oyun içerisindeki duygusal durumudur. Mutlu, heyecanlı, istekli olduğu durumlar –olumlu-, tepki vermeden oyuna devam ettiği durumlar –nötr-, oyun içerisindeki takındığı isteksiz ve mutsuz duygular –olumsuz- olarak belirlenmiştir. Akış ise, çocuğun oyununun doğal etkilerle değişip, gelişebilmesi ya da çocuğun devamlı benzer oyun kalıplarını kullanmasıdır (gelişim-tekrar).

4. BULGULAR VE YORUM

TEÇAM ve KONİV anasınıflarına devam eden çocukların serbest zaman oyun davranışlarını ve davranış özellikleri belirlemek amacı ile yapılan araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde gruplandırılmıştır:

- Araştırmada yer alan kız çocuğu Alex'in serbest zaman oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 7-11 arasında verilmiştir.
- Araştırmada yer alan kız çocuğu Cathy'nin serbest zaman oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 12-16 arasında verilmiştir.
- Araştırmada yer alan erkek çocuğu Rob'ın serbest zaman oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 17-21 arasında verilmiştir.
- Araştırmada yer alan erkek çocuğu Wes'in serbest zaman oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 22-26 arasında verilmiştir.
- Araştırmada yer alan kız çocukları Alex ve Cathy ile erkek çocukları Rob ve Wes'in cinsiyete göre oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 27-31 arasında verilmiştir.
- Araştırmada yer alan kız çocuğu Ayşe'nin serbest zaman oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 32-36 arasında verilmiştir.
- Araştırmada yer alan kız çocuğu Zeynep'in serbest zaman oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 37-41 arasında verilmiştir.
- Araştırmada yer alan erkek çocuğu Mehmet'in serbest zaman oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 42-46 arasında verilmiştir.

- Araştırmada yer alan erkek çocuğu Kemal'in serbest zaman oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 47-51 arasında verilmiştir.
- Araştırmada yer alan kız çocukları Ayşe ve Zeynep ile Mehmet ve Kemal'in cinsiyete göre serbest zaman oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 52-56 arasında verilmiştir.
- Araştırmada yer alan çocukların serbest zaman oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 57-61 arasında verilmiştir.
- Araştırmada yer alan kız çocukları Alex, Cathy ve Ayşe, Zeynep ile erkek çocukları Rob, Wes ve Mehmet, Kemal'in serbest zaman oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 62-66 arasında verilmiştir.
- Araştırmada yer alan TEÇAM ve KONİV anasınıfı grubu çocukların serbest zaman oyun davranışları ve davranış özelliklerine ait bulgular tablo 67-71 arasında verilmiştir.
- Araştırmada yer alan TEÇAM ve KONİV grubu çocukların anneleri ile yapılan görüşmelere ait bulgular sayfa 174'de verilmiştir.
- Araştırmada yer alan TEÇAM grubu ve KONİV grubu çocukların öğretmenleri ile yapılan görüşmelere ait bulgular sayfa 179'da verilmiştir.

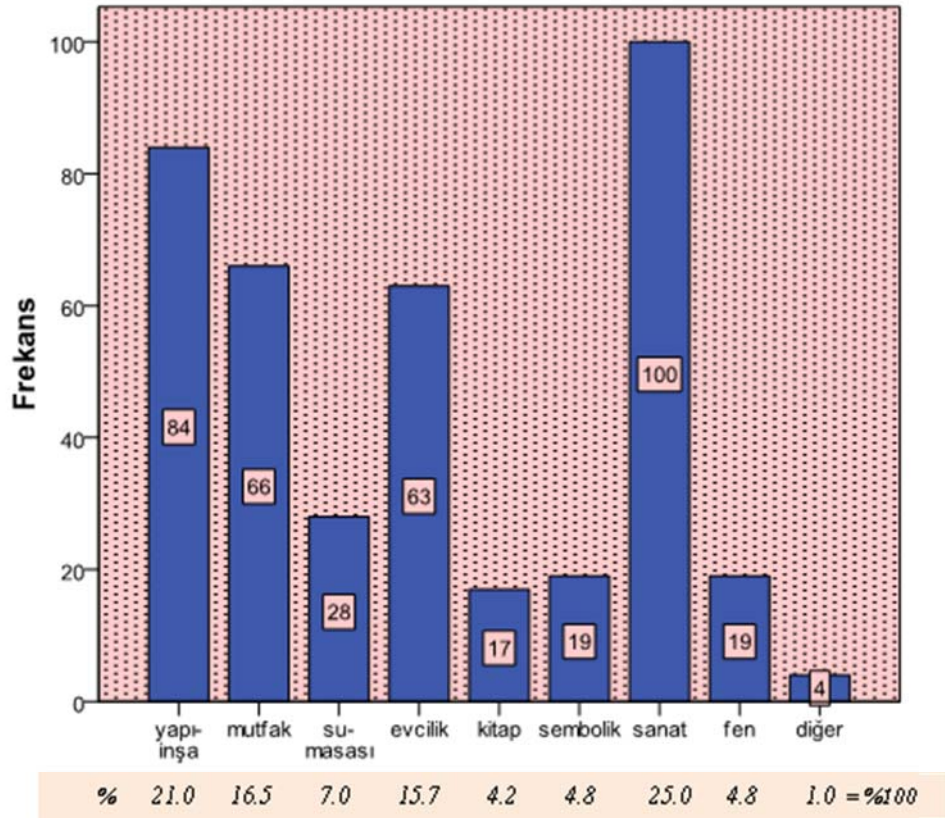
Araştırmaya katılan TEÇAM ve KONİV anasınıfı çocuklarının oynadığı oyun alanı, tercih ettiği oyuncaklar, oyun türleri, oyun dışı davranışları ve oyun davranış özelliklerine dair bulgular bu bölümde verilmiştir. Çocukların oyun davranışlarının frekans değerleri tabloların solunda ve bar grafiklerinin içinde verilirken, yüzde değerleri tabloların altındadır. Çocukların frekans değerleri toplamı 400'tür (%100). Tabloların okunabilirliğini artırmak ve anlaşılabilir kılmak amacı ile en yüksek frekans değeri tablonun üst sınırı olarak belirlenmiştir.

4.1. TEÇAM Anasınıfı Çocuklarının Oyun Davranışlarına Dair Bulgular

Araştırmaya katılan TEÇAM anasınıfı çocukları Alex, Cathy, Rob ve Wes'in oynadığı oyun alanı, tercih ettiği oyuncaklar, oyun türleri, oyun dışı davranışları ve oyun davranış özelliklerine dair bulgular sıra ile aşağıda sunulmuştur.

TEÇAM anasınıfı kız çocuklarından Alex'in oyun alanı frekans dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.
Alex'in Oyun Alanı Frekans Dağılımı



Tablo 7. Alex'in serbest zaman içerisinde oyun oynarken bulunduğu oyun alanlarını göstermektedir. Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Alex, en fazla sanat köşesinde oyun oynamıştır (%25). Sanat köşesini sırayla yapı-inşa oyun alanı (%21), mutfak köşesi (%16.5), evcilik köşesi (%15.7), su-masası (%7.0), sembolik oyun köşesi (%4.8), fen köşesi (%4.8) ve son olarak kitap köşesi (%4.2) izlemektedir. Alex'in oyun dışı davranışları (%1) değerlendirmeye alınmamıştır.

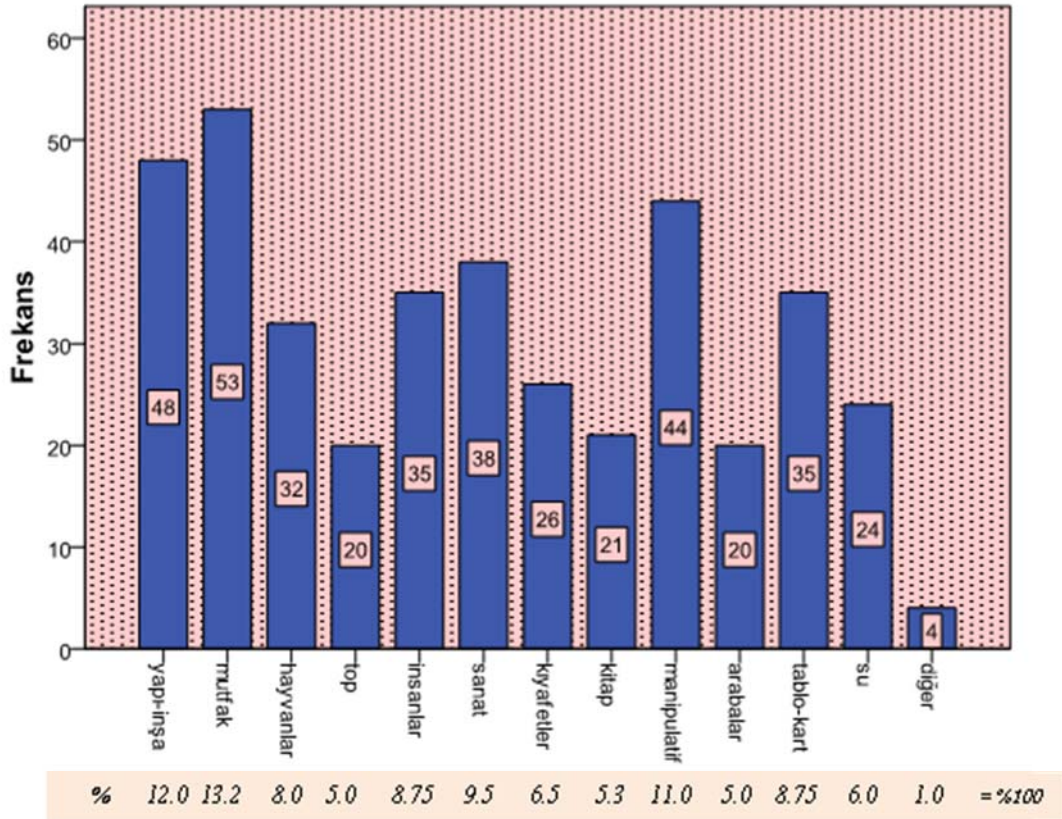
Araştırmaya katılan kız çocuklarından Alex'in, sınıf içerisinde fiziksel olarak en fazla sanat etkinlikleri köşesinde bulunduğu görülmüştür. Sanat köşesinde yer alan masa sınıf içerisinde mutfak köşesi, sembolik oyun köşesi ve evcilik oyuncaklarının olduğu merkezden daha uzak ve izole bir yerdedir. Alex bu köşelerden materyalleri sanat masasına taşıyarak oyunlarını kurgulamıştır. Bunun nedenlerinden biri Alex'in masayı ev gibi kullanmasıdır. Alex yemeği mutfakta yapmış, sonra masaya götürmüştür. Oyuncak bebeği evcilik köşesinden almış, altını masada değiştirmiştir. Bebeğin kıyafetleri masada çıkartılmış, su masasında yıkanmış ve temizlenmiş, tekrar masada giydirilmiştir. Oyun hamurları ile masada pizza yapmış, bulaşıkları (bıçak, merdane gibi) mutfakta yıkamıştır. Alex'in sanat köşesinde sanat etkinlikleri dışında diğer oyunları kurgulaması, grup oyunlarına engel olmamış, masa üzerinde etrafında akranları ile sorunsuz bir şekilde oynamıştır. Masanın Alex için bir ev olmasının en büyük faydası, oyuncak kullanımında görülmüştür. Köşelerde oynarken kullanılan oyuncaklar, bütün çocukların kullanımına açıktır. Alex'in masayı evi olarak kullandığı zaman getirdiği oyuncak ve materyaller diğer çocuklar tarafından kullanılmamış, benzer materyaller ile oyunlar devam etmiştir. Çünkü burası *Alex'in evi* bilinci, ev içerisindeki materyallerin de Alex'in olduğu şekilde algılanmıştır. Örneğin, Alex bebeğini su masasında yıkarken, masada bulunan tarak başka bir çocuk tarafından kullanılmamış, oyuncak köşesindeki başka tarak ya da benzeri materyallerle oyuna devam etmiştir.

Lash (2008) sınıfta çocukların akran kültürü oluşturması üzerine yaptığı çalışmada, oyun oynayarak geçen zaman içerisinde çocukların verme, alma, bekleme gibi davranışları içselleştirerek tek bir toplum gibi hareket etmeye başladığını söylemiştir. Alex'in masanın bir kısmını evi gibi donatarak kullanması, sanat etkinlikleri devam ederken bile Alex'in orada oyuncaklarının olması ve bu alanın diğer çocuklar tarafından ihlal edilmemesi Lash'ın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Alex sanat köşesinden sonra, yapı-inşa oyun alanında sıklıkla bulunmuştur. Yapı-inşa oyun alanında bulundurulmuş klasik tahta bloklar, plastik büyük bloklar, iç içe geçmeli bloklar ve legolar Alex'e yapı-inşa türü oyunlar oynama fırsatı vermiştir. Bununla birlikte yapı-inşa oyun alanı, sınıf içerisinde bulunan en sade ve geniş fiziksel mekândır. Bu yönü ile Alex'e farklı materyal ve oyuncakları yapı-inşa alana taşıyarak, değişik oyunlar oynama imkânı vermiştir. Alex bu alanda legolar ve bloklar ile yapı-inşa oyunları oynarken, örneğin çadırı da bu alanda kurmuş ya da oyuncak hayvanları bu alana taşıyarak çiftlik yapmıştır. Yapı-inşa oyun alanı, anasınıfı çocukları arasında oyun oynamak için en çok tercih edilen alanlardan birisidir (Kinsman ve Berk, 1979; Bullock, 1992). Yapı-inşa oyun alanı, Alex'in en fazla zaman geçirdiği ikinci bölgedir. Alex'in yapı-inşa oyun alanında bulunma oranı, diğer araştırmacıların çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir.

TEÇAM anasınıfı kız çocuklarından Alex'in tercih ettiği oyuncak türlerinin frekans dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Alex'in Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı



Tablo 8. Alex'in oynadığı oyuncak türlerini göstermektedir. Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Alex en fazla mutfak malzemeleri ile oynamıştır (%13.2). Mutfak malzemelerini sırayla yapı-inşa oyuncakları (%12.0), manipülatif oyuncaklar (%11.0), sanat malzemeleri (%9.5), tablo-kart oyuncakları (%8.75) ile oyuncak insan figürleri (%8.75), oyuncak hayvanlar (%8.0), kıyafetler (%6.5), su masasında yer alan oyuncaklar (%6.0), kitaplar (%5.3), toplar (%5.0) ile oyuncak arabalar (%5.0) izlemektedir. Alex'in oyun dışı davranışları (%1) değerlendirmeye alınmamıştır.

Alex sınıf içerisinde hazır bulundurulmuş bütün oyuncak ve materyaller ile oyun oynamıştır. Alex'in oyun oynadığı materyal ve oyuncakları kullanma sıklığı, Alex'in kendine has oyun tercihlerine göre değişmektedir. Alex mutfak malzemeleri ile oynadığı oyunlarda, evde yaşanan yemek hazırlığı rutinlerini tekrar etmekte, oyuncak bebekleri için yemek yapmaktadır. Mutfak köşesinde yer alan fırın, mikro dalga fırın,

ufak dolaplar, çekmeceler ve kap-çatal-bıçak gibi araçlar Alex'in bu köşede dramatik oyunlar oynamasını kolaylaştırmaktadır.

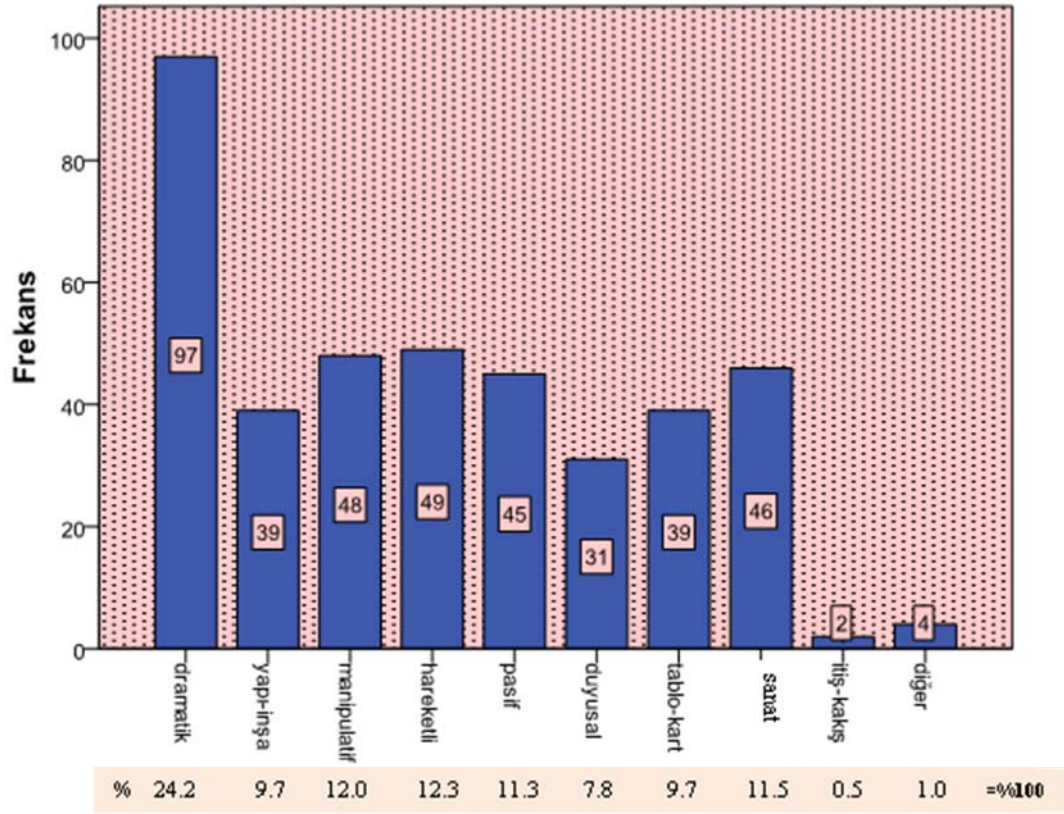
Yapı-inşa oyuncakları, inşa etme işlevi ile birlikte, diğer oyun türlerine bir yer, alan ve tema kazandırmaktadır. Oyuncak hayvanlar, insanlar, kıyafetler ve arabalar oyunların birer parçasıdır. Bu tip oyuncakların yaşayan, canlı bir yönü vardır. Manipülatif ve tablo/kart oyuncaklarının tek doğru seçeneği vardır ve psikomotor ile bilişsel beceri gerektirir. Manipülatif, tablo/kart oyuncakların hayali bir yönü yoktur. Sanat malzemeleri ise hemen hemen sadece sanat etkinliklerinde kullanılmaktadır. Sanat etkinliklerinde yer alan makaslar, yapıştırıcılar ve boyalardan çoğunlukla ürün oluşturulurken faydalanılır. Su masasında yer alan bulaşık süngeri, plastik kürek, tırmık, farklı boy ve derinlikteki kaplar, değirmenler, traş köpükleri ıslak ya da kirli olduklarından sadece su masasında kalırlar. Amaç çocuklara oyun oynama fırsatı verirken, farklı duysal deneyimler kazanmalarını sağlamaktır. Toplar ise daha çok yapılandırılmış, kurallı oyunları oynamaya yararlar. Psikomotor gelişimi desteklerler. Alex'in tercih ettiği oyuncaklara baktığımızda, gelişim alanlarını destekleyen bütün oyuncaklar ile oynadığını görmekteyiz. Bu oyuncaklar içerisinde Alex, kendisine farklı oyun oynama fırsatı ve oyun içerisinde birden çok şekilde kullanma imkânı veren oyuncakları daha çok tercih etmiştir.

Beş yaş grubu çocukların kendilerine hayali, dramatik oyunlar oynama imkanı veren oyuncaklar ile daha çok oynadığı bulunmuştur (Frasher, Nurss ve Brogan, 1980; Goldstein, Buckingham ve Brougere, 2004). Alex'in oyuncak tercihleri bu araştırmacıların bulguları ile örtüşmektedir.

Alex'in annesi ile günlük rutinleri ve çocuğu ile oyun fırsatları konusunda konuşulmuştur. Özel durumlar dışında Alex'i okula annesi bırakmakta ve almaktadır. Hafta içerisinde okuldan eve döndüğünde gün, akşam yemeği ve bir sonraki günün hazırlıkları ile geçmektedir. Bu sırada Alex evde erkek kardeşi ile oynamakta ya da çizgi film seyretmektedir. Alex'in evde en çok zaman geçirdiği materyaller, Barbie ve Disney oyuncakları, tablo-kart oyuncakları, legolar, boyama kitapları ve hikâye kitaplarıdır. Alex, oyuncak bebek ve hayvanları ile daha çok kendisi oynarken; tablo-kart oyunlarına ve kitap okuma etkinliklerine annesi ya da babası katılmaktadır. Alex misafirliğe giderken oyuncaklarından yanına oyuncak bebeğini almaktadır. Alex'in yanına aldığı oyuncağın sorumluluğunu taşıması, pek çok oyuncağını yanına almayı istememesi için genellikle tek bir oyuncak ile sınırlandırmaktadır. Oyun gelişim özelliklerine göre beş yaş, kız çocuklarının daha çok dramatik oyun oynadıkları bir dönemdir. Araştırma, Alex'in kendisine daha çok dramatik oyun oynama imkânı veren oyuncak bebeğini yanına alması, Alex'in cinsiyeti, yaş grubu ve oyun gelişim özelliklerini yansıtmaktadır.

TEÇAM anasınıfı kız çocuklarından Alex'in oynadığı oyun türlerinin frekans dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir.

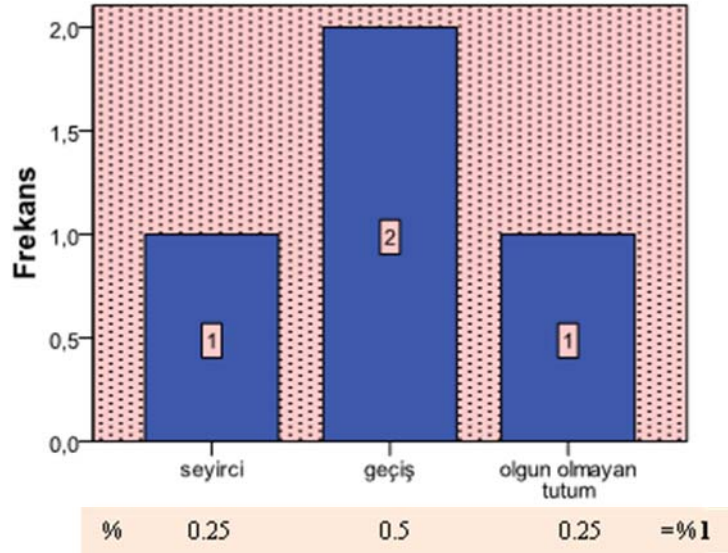
Tablo 9.
Alex'in Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı



Tablo 9. Alex'in oynadığı oyun türlerini göstermektedir. Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Alex en fazla dramatik oyun oynamıştır (%24.2). Dramatik oyunu sırayla hareketli oyun (%12.3), manipülatif oyun (%12.0), yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%11.5), pasif oyun (%11.3), yapı-inşa oyunu (%9.7) ile tablo-kart oyunu (%9.7), duyuşsal oyun (%7.8) ve son olarak itiş kakış oyunu (%0.5) izlemektedir. Alex'in oyun dışı davranışları (%1) değerlendirmeye alınmamıştır.

TEÇAM anasınıfı kız çocuklarından Alex'in oyun dışı davranışlarının frekans dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.
Alex'in Oyun Dışı Davranışları



Tablo 10. Alex'in oyun dışı davranışlarını göstermektedir. Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Alex, 2 defa geçiş (%0.5), 1 defa seyirci (%0.25) ve 1 defa olgun olmayan tutum içerisinde (%0.25) gözlemlenmiştir. Alex'in oyun dışı davranışları, genel oyun davranışlarının %1'lik bir dilimini oluşturmaktadır.

Çocuklarda etkili yönlendirme ve disiplin konusunda yapılan çalışmalar, çocukların sahip olduğu fiziksel şartların onların problem davranışları üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. İyi düzenlenmiş eğitim ortamlarında çocuklar daha az olumsuz davranış sergilemektedir (Dishion, McCord, Poulin, 1999). Çocukların oyun dışı davranışlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği de bulunmuştur. Kız çocukları erkek çocuklarına göre daha iyi uyum ve esneklik gösterme becerilerine sahip olduklarından, daha az oyun dışı davranış sergilemektedir (Borja-Alvarez, Zarbatany ve Pepler, 1991). Buna ek olarak, dramatik oyun oynayan çocukların daha az problem davranış sergilediği saptanmıştır (Williamson, 1998). Alex'in oyun dışı davranışlarının düşük olması, araştırmacıların bulguları ile benzerlik göstermektedir.

TEÇAM anasınıfı kız çocuklarından Alex'in oyun davranış özellikleri olan, sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum alt boyutları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.
Alex'in Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı

DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER	f	%
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup	290	%72.0
		Paralel	83	%21.0
		İzole	23	%6.0
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma	165	%41.0
		Karşılık Verme	231	%58.0
	Uyum	Uyumlu	357	%89.0
		Uyumsuz	39	%10.0
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu	170	%42.0
		Nötr	219	%55.0
		Olumsuz	7	%2.0
	Akış	Gelişim	325	%81.0
		Tekrar	71	%18.0

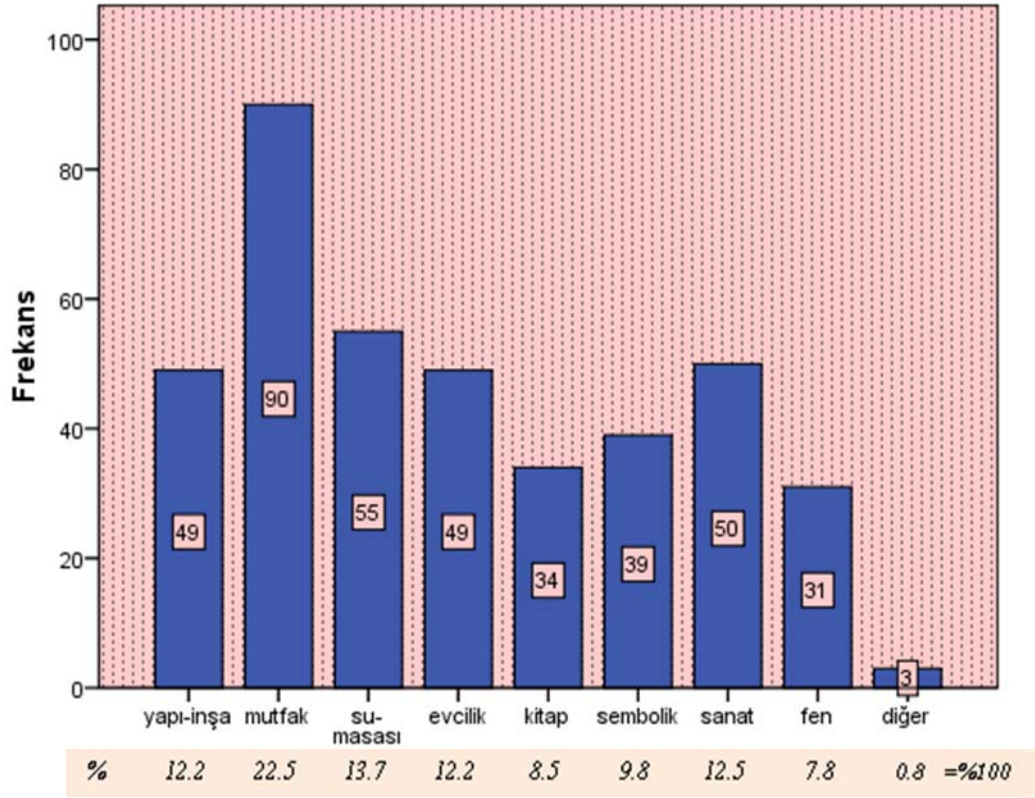
Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Alex; sosyal durumu açısından değerlendirildiğinde, 290 defa grup oyunu (%72.0), 83 defa paralel oyun (%21.0) ve 23 defa izole oyun (%6.0) oynamıştır. Alex'in oynadığı oyunlar sosyal ilişki açısından değerlendirildiğinde oyun oluşumunu 165 defa kendisi başlatmış (%41.0), 231 defa oyuna katılmıştır (%58.0). Oynadığı oyunlara 357 defa uyum göstermiş (%89.0), 39 defa ise oyunun akışını değiştirmek istemiştir (%10.0). Oyunlar içindeki tutumu değerlendirildiğinde 170 defa mutlu, heyecanlı ve istekli bir tutum sergilemiş (%42.0), 219 defa oyunu normal bir şekilde oynamış (%55.0), 7 defa ise isteksiz davranmıştır (%2.0). Oynadığı 325 oyun doğal bir akış içerisinde gelişmiş (%81.0), 71 oyunda ise akış benzer kalıpları tekrar etmiştir (%18.0). Alex'in oyun dışı davranışları (%1.0) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 11).

Alex oyunlarının büyük bir kısmını, arkadaşları ile grup olarak oynamaktadır. Alex bu oyunlar içerisinde arkadaşları ile iyi sosyal ilişkiler geliştirirken, genel olarak olumlu bir tutum içerisinde gözlemlenmiştir. Araştırmalar oyun gelişim aşamalarına göre beş yaş çocukların daha çok grup oyunları oynadıklarını göstermektedir (Williamson, 1998). Yine bu dönemde çocuklar oyunlarını yaratıcılıkları ile geliştirmekte, tekrar eden oyun kalıplarından uzaklaşmaktadır (Trevlas, Matsouka ve Zachopoulou, 2003). Buna göre Alex'in oyun davranış özelliklerine ait bulgular, yaş grubu oyun gelişim özelliklerine uymaktadır.

Alex'in grup oyunlarını daha çok oynaması, Alex'in problem çözme ve esneklik gösterme becerilerini desteklemektedir. Grup oyunları içerisinde çocuklar çevreleri ile daha çok iletişime girmekte, duygu ve düşüncelerini daha çok ifade etme şansı elde etmektedir. Sosyal oyunlarda edinilen bu beceriler, çocukların sosyal ilişkilerine ve çevrelerine olumlu bir tutum olarak yansımaktadır (Arianne, 2009). Alex gerek dramatik oyunlar sırasında, gerekse grup oyunları içerisinde edindiği sosyal becerileri kullanarak oyun başlatabilmekte, devam eden bir oyuna geçiş sorunu yaşamadan katılabilmekte, arkadaşlarına uyum gösterebilmektedir. Alex'in akranlarına verdiği olumlu tepkiler, farklı görüş ve fikirlerin oyuna yansımaları sağlamaktadır. Bu sayede oyun sadece Alex'in deneyimlerden oluşan bir tekrara değil, farklı deneyimlerin yansıtıldığı, gelişime açık bir hale gelmektedir. Gelişime açık etkinlikler çocukların zihinlerinde yer alan bilgiyi oyuna yansıtılmalarını sağlayarak pekiştirirken, birbirlerinden yeni öğrenmeler edinmelerini sağlamaktadır.

TEÇAM anasınıfı kız çocuklarından Cathy'nin serbest zaman içerisinde oyun oynarken bulunduğu oyun alanı frekans dağılımı Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.
Cathy'nin Oyun Alanı Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Cathy, en fazla mutfak köşesinde oyun oynamıştır (%22.5). Mutfak köşesini sırayla su-masası (%13.7), sanat köşesi (%12.5), yapı-inşa oyun alanı (%12.2) ile evcilik köşesi (%12.2), sembolik oyun köşesi (%9.8), kitap köşesi (%8.5) ve fen köşesi (%7.8) izlemektedir. Cathy'nin oyun dışı davranışları (%0.8) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 12).

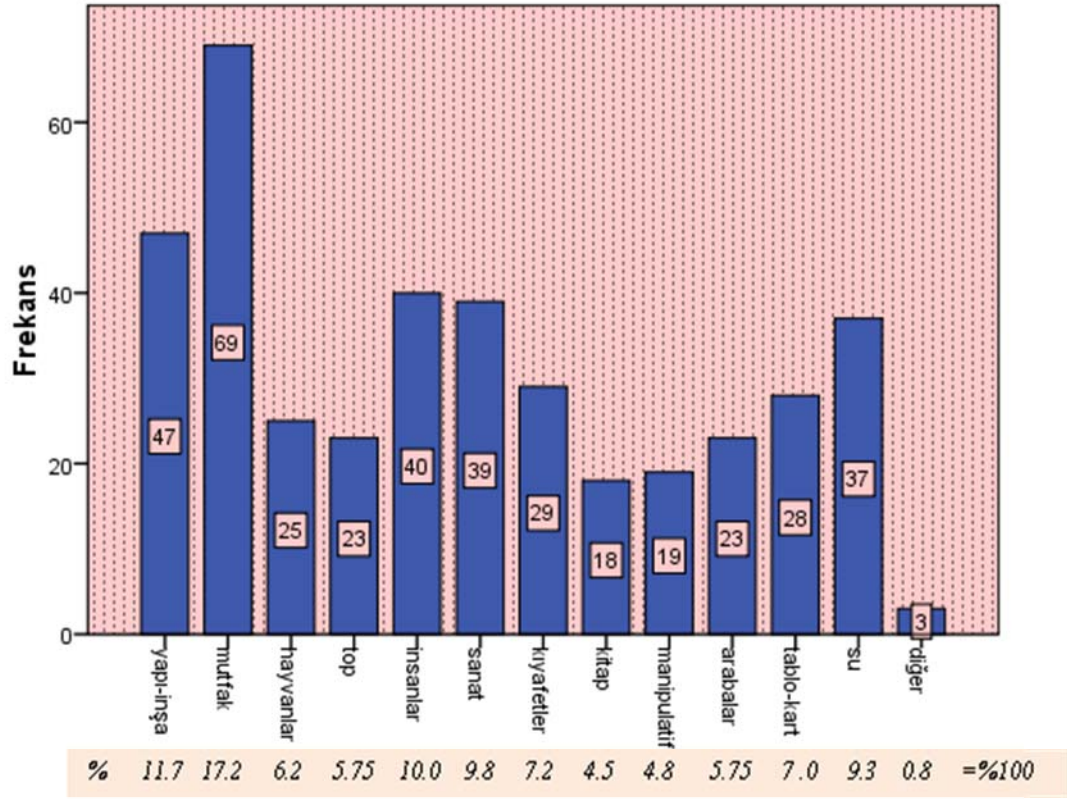
Araştırmaya katılan kız çocuklarından Cathy'nin, sınıf içerisinde fiziksel olarak en fazla mutfak köşesinde bulunduğu görülmüştür. Mutfak köşesinde yer alan mikro dalga fırın, ufak masa, ocak, tabak ve bardaklar Cathy'e mutfak ve ev rutinlerini içeren oyunları oynama imkânı vermiştir. Mutfak köşesi, evcilik ve sembolik oyun köşesi ile aynı alan içerisinde. Sembolik oyun köşesinden ve evcilik köşesinden getirilen materyaller ile mutfakta gerçekleşen oyunlar kurgulamak daha kolaydır. Cathy oyun merkezi olarak mutfak köşesini seçmiş, diğer köşelerden taşıdığı oyuncakları bu alanda kullanmıştır. Ayşe'nin annesi ile yapılan görüşmede, ailenin yemeklerini mutfakta

yediği belirlenmiştir. Buna ek olarak mutfak köşesi, evcilik ve sembolik oyun köşelerine göre daha çeşitli ve işlevsel oyuncaklarla donatılmıştır. Buzdolabının kapağını açmak ve kapamak, buzdolabının içine bir şeyler yerleştirmek ve almak, mikro dalga fırını kullanmak, ocağı ve altındaki büyük fırını kullanmak, ocağın üstündeki düğmeleri çevirmek, bulaşık makinasının düğmelerini çevirmek gibi hareketler oyunları Cathy için daha cazip bir hale getirmektedir. Cathy'nin mutfak köşesinde yer alan oyuncakları kullanma isteği, bu alanda bulunma oranını artırmıştır. Cathy'nin bulunduğu diğer oyun alanları arasında mutfak köşesine benzer büyüklükte bir fark görülmemiştir. Cathy su-masası oyun alanı, sanat köşesi, yapı-inşa oyun alanı ve evcilik köşesinde serbest zaman oyun akışı içerisinde benzer oranlarda (%12) bulunmuştur.

Araştırmalar yetişkinler tarafından doğru şekilde kullanılan oyun materyallerinin (Pellegrini, 1984) ve çocuklara oynarken hareket serbestliği sağlayan oyun köşesi düzeninin (Williamson, 1998), çocuğun oyununa olumlu katkı yaptığını göstermiştir. Cathy'nin mutfak köşesinde yer alan materyallerden aldığı haz ve bu alanı kullanım rahatlığından dolayı mutfak köşesinde yüksek oranda bulunması, araştırmacıların bulgularını desteklemektedir. Cathy'nin kendisine daha çok dramatik oyunlar oynama fırsatı veren mutfak, evcilik ve sembolik oyun köşelerinde bulunma oranının yüksek oluşu ise Goldstein vd.'nin (2004) bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

TEÇAM anasınıfı kız çocuklarından Cathy'nin tercih ettiği oyuncak türlerinin frekans dağılımı Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13.
Cathy'nin Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Cathy, en fazla mutfak malzemeleri ile oynamıştır (%17.2). Mutfak malzemelerini sırayla, yapı-inşa oyuncakları (%11.7), oyuncak insan figürleri (%10.0), sanat malzemeleri (%9.8), su masasında yer alan oyuncaklar (%9.3), kıyafetler (%7.2), tablo-kart oyuncakları (%7.0), oyuncak hayvanlar (%6.2), toplar (%5.75) ile oyuncak arabalar (%5.75), manipülatif oyuncaklar (%4.8) ve son olarak kitaplar (%4.5) izlemektedir. Cathy'nin oyun dışı davranışları (%0.8) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 13).

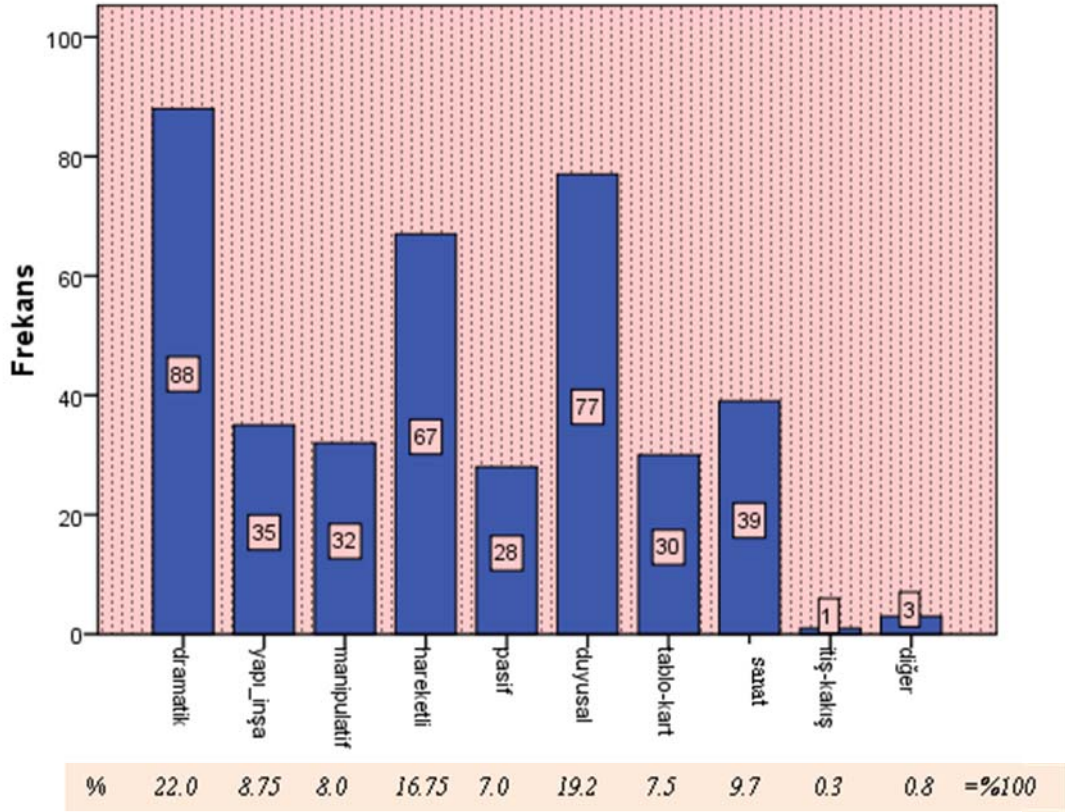
Cathy sınıf içerisinde hazır bulundurulan bütün oyuncak ve materyaller ile oyun oynamıştır. Cathy'nin oyun oynadığı materyal ve oyuncakları kullanma sıklığı, Cathy'nin kendine has oyun tercihlerine göre değişmektedir. Cathy mutfak malzemeleri ile oynadığı oyunlarda mutfak rutinlerini tekrar etmekte, oyuncak bebekleri ve oyun içerisinde yer alan arkadaşları için yemek yapmaktadır. Oyuncak hayvanlar, insanlar, kıyafetler ve arabalar Cathy'nin oyunlarının bir ögesi olurken, sanat malzemeleri ile

ürünler yapmış, blok ve legolar ile yapı-inşa oyunları oynamıştır. Bu oyuncaklar içerisinde Cathy, kendisine farklı oyun oynama fırsatı ve oyun içerisinde birden çok şekilde kullanma imkânı veren oyuncakları daha çok tercih etmiştir. Frasher vd. (1980), ve Goldstein vd. (2004), beş yaş grubu çocukların kendilerine hayali, dramatik oyunlar oynama imkanı veren oyuncakları daha çok tercih ettiklerini belirtmiştir. Cathy'nin oyuncak tercihleri araştırmacıların bulguları ile örtüşmektedir.

Cathy'nin annesi ile günlük rutinleri ve çocukları ile oyun fırsatları konusunda konuşulmuştur. Cathy'nin annesi, babası ile birlikte, tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Ailenin çocuklarını anaokuluna bırakmalarının temel nedeni, çalışıyor olmalarıdır. Cathy'i okuldan genellikle annesi almaktadır. Eve döndüklerinde gün akşam yemeği hazırlıkları ile devam etmektedir. Bu süreçte Cathy çoğunlukla ablası ile oynamakta ya da televizyon seyretmektedir. Cathy'nin evde en çok zaman geçirdiği materyaller, Barbie bebekleri ve dolgu oyuncaklar, evcilik materyalleri, tablo-kart oyuncakları, boyama kitapları ve hikâye kitaplarıdır. Cathy'nin annesi evcilik oyunlarında zaman zaman rol alırken, babası Cathy ile çok parçalı bulmacaları tamamlamak gibi tablo-kart oyunlarını oynamaktadır. Cathy, annesi ya da babası ile en çok hikâye okuma etkinliği yapmaktadır. Cathy misafirlğe giderken yanına bir oyuncak bebeğini ya da oyuncak ayıcığını almaktadır.

TEÇAM anasınıfı kız çocuklarından Cathy'nin oynadığı oyun türlerinin frekans dağılımı Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14.
Cathy'nin Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Cathy en fazla dramatik oyun oynamıştır (%22.0). Dramatik oyunu sırayla duysal oyun (%19.2), hareketli oyun (%16.75), yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%9.7), yapı-inşa oyunu (%8.75), manipülatif oyun (%8.0), tablo-kart oyunu (%7.5), pasif oyun (%7.0) ve son olarak itiş-kakış oyunu (%0.3) izlemektedir. Cathy'nin oyun dışı davranışları (%0.8) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 14).

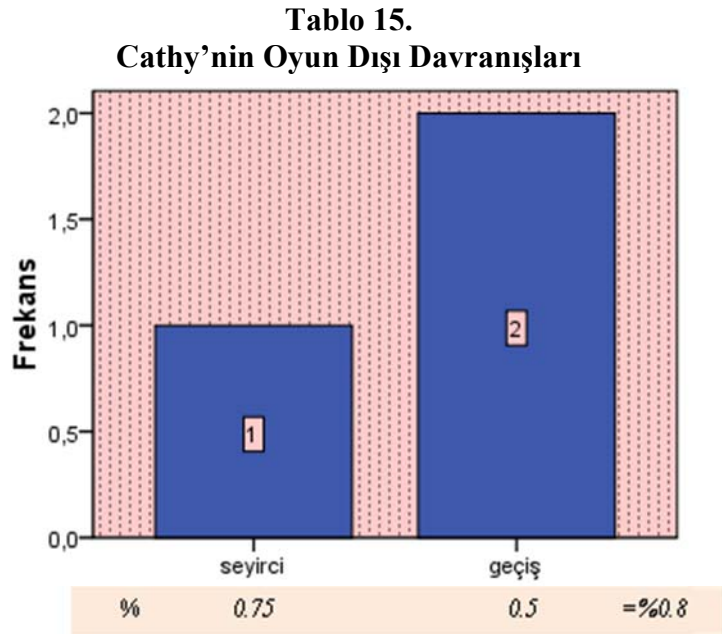
Oyun türleri içerisinde Cathy, en çok dramatik oyun oynamıştır. Bu bulgu Rubin vd. (1978) ve Stanley'in (2004) beş yaş oyun türü bulguları ile desteklenmektedir. Bununla birlikte Cathy, özellikle su-masasında bulunan farklı boyutlardaki kaplar, su değirmeni, bulaşık süngeri ve sanat köşesinde yer alan parmak, el-ayak boyaları gibi malzemeleri kullanarak duysal oyunlar oynamıştır. Dramatik oyun, duysal oyun ve hareketli oyunlar Cathy'nin en çok oynadığı oyun türleridir.

Güler ve Kargı (2008) yaptıkları kültürler arası çalışmada TEÇAM grubu çocukların yapı-inşa, sembolik ve manipülatif oyunlar arasından sıklıkla sembolik ve

manipülatif oyunları oynadıklarını belirtmiştir. Cathy'nin oyun davranışlarının bu çalışma içerisinde daha geniş bir davranış kategorisinde değerlendirildiği düşünüldüğünde, Cathy'nin dramatik ve manipülatif oyunları oynama oranı diğer araştırmacıların bulguları ile paralellik göstermektedir.

Cathy'nin evde oynadığı oyunlara baktığımızda, Cathy'nin annesi, Cathy'nin evde oynadığı dramatik oyunlara aktif olarak katılmakta, ancak oyunu genellikle bitirmemektedir. Oyun belli bir safhaya geldiğinde anne oyundan çekilerek, Cathy'nin devam etmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte, Cathy ve annesi düzenli olarak hikâye kitapları okumaktadır.

TEÇAM anasınıfı kız çocuklarından Cathy'nin oyun dışı davranışları frekans dağılımı Tablo 15'te gösterilmiştir.



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Cathy; 1 defa geçiş (%0.3) ve 2 defa seyirci (%0.5) olarak görülmüş, olgun olmayan tutum içerisinde gözlemlenmemiştir. Cathy'nin oyun dışı davranışları, genel oyun davranışlarının %0.8'lik bir dilimini oluşturmaktadır (Tablo 15).

Kız çocuklarının daha iyi uyum becerilerine sahip olduğu ve daha az problem davranışlar sergilediği bulunmuştur (Borja-Alvarez vd., 1991). Bununla birlikte sosyal içerikli oyun oynayan çocukların daha az problem davranış geliştirdikleri görülmüştür (Harris ve Bradley, 2003). Dört yüz gözlem içerisinde Cathy, olgun olmayan bir tutum içerisinde görülmezken, bir kere seyirci ve iki kere geçiş aşamasında görülmüştür. Cathy'nin oyun dışı davranış bulguları, diğer araştırmacıların bulguları ile desteklenmektedir.

TEÇAM anasınıfı kız çocuklarından Cathy'nin oyun davranış özellikleri olan, sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum alt boyutları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.
Cathy'nin Oyun Davranış Özellikleri

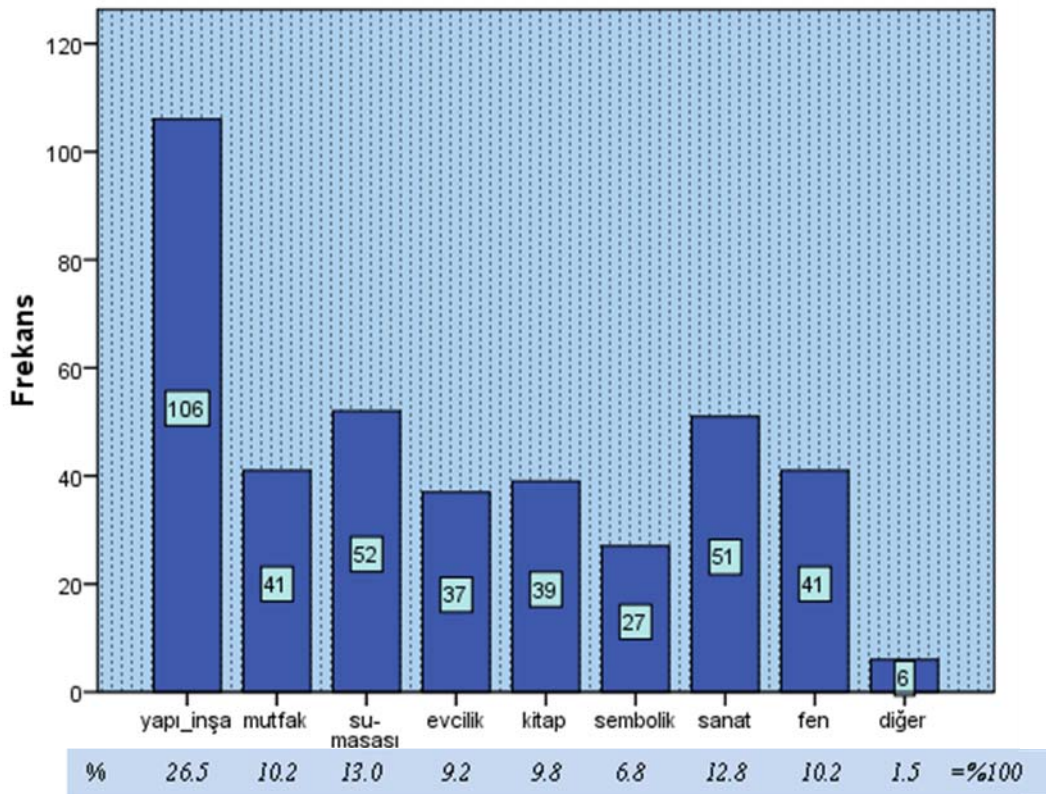
DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER	f	%
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup	280	%70.0
		Paralel	102	%25.5
		İzole	15	%4.0
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma	82	%20.5
		Karşılık Verme	315	%78.8
	Uyum	Uyumlu	380	%95.0
		Uyumsuz	17	%4.3
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu	225	%56.3
		Nötr	166	%41.5
		Olumsuz	6	%1.5
	Akış	Gelişim	345	%86.3
		Tekrar	52	%13.0

Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Cathy; sosyal durumu açısından değerlendirildiğinde, 280 defa grup oyunu (%70.0), 102 defa paralel oyun (%25.5), 15 defa izole oyun (%4.0) oynamıştır. Cathy'nin oynadığı oyunlar sosyal ilişki açısından değerlendirildiğinde oyun oluşumunu 82 defa kendisi başlatmış (%20.5), 315 defa oyuna katılmıştır (%78.8). Oynadığı oyunlara 380 defa (%95.0) uyum göstermiş, 17 defa oyunun akışını değiştirmek istemiştir (%4.3). Oyunlar içindeki tutumu değerlendirildiğinde 225 defa mutlu, heyecanlı ve istekli bir tutum sergilemiş (%56.3), 166 defa oyunu normal bir şekilde oynamış (%41.5), 6 defa ise isteksiz davranmıştır (%1.5). Oynadığı 345 oyun doğal bir akış içerisinde gelişmiş (%86.3), 52 oyunda ise akış benzer kalıpları tekrar etmiştir (%13.0). Cathy'nin oyun dışı davranışları (%0.8) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 16).

Cathy'nin oynadığı oyunların büyük bir kısmını, arkadaşları ile grup olarak oynadığı bulunmuştur. Cathy, bu oyunlar içerisinde arkadaşları ile iyi sosyal ilişkiler geliştirirken, genel olarak olumlu bir tutum içerisinde gözlemlenmiştir. Beş yaş grubu çocukların yaygın olarak grup oyunları oynadığı bulunmuştur (Williamson, 1998). Beş yaş grubu çocuklar oyunlarını geliştirebilmekte, benzer oyun kalıplarını daha az kullanmaktadırlar (Trevlas vd., 2003). Cathy'nin oyun davranış özellikleri, araştırmacıların bulgularını desteklemektedir.

TEÇAM anasınıfı erkek çocuklarından Rob'ın serbest zaman içerisinde oyun oynarken bulunduğu oyun alanı frekans dağılımı Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17.
Rob'ın Oyun Alanı Frekans Dağılımı

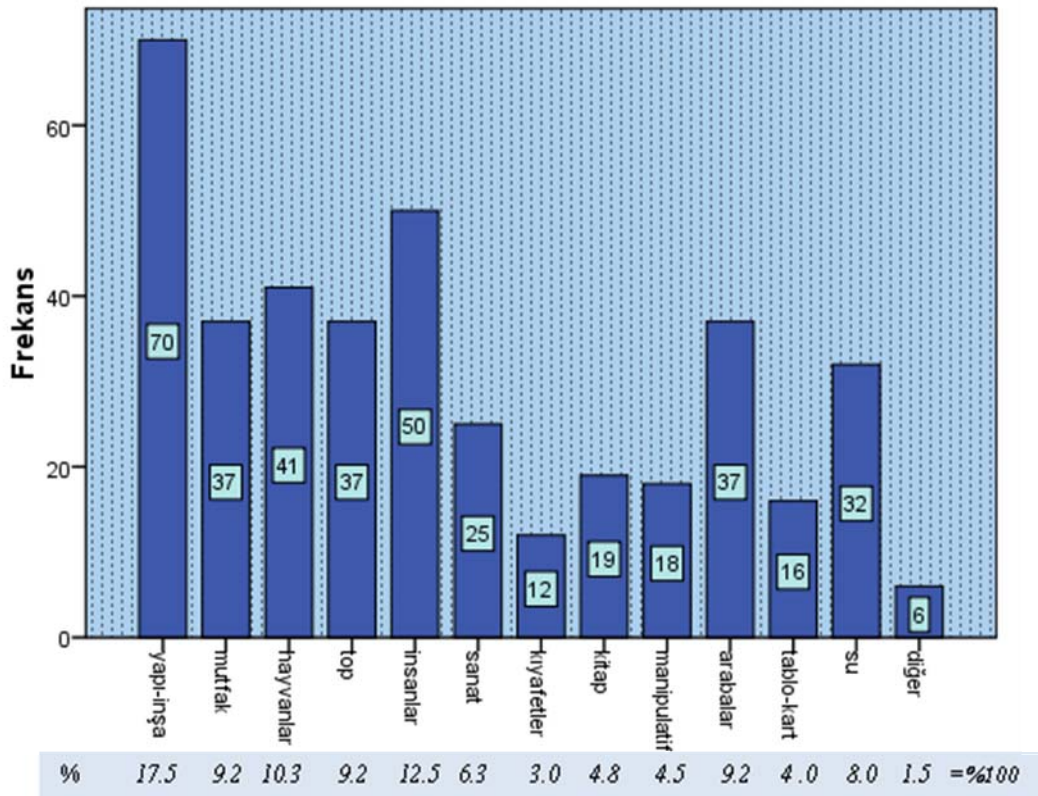


Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Rob en fazla yapı-inşa oyun alanında oynamıştır (%26.5). Yapı-inşa oyun alanını sırayla su-masası (%13.0), sanat köşesi (%12.8), mutfak köşesi (%10.2) ile fen köşesi (%10.2), kitap köşesi (%9.8), evcilik köşesi (%9.2) ve son olarak sembolik oyun köşesi (%6.8) izlemektedir. Rob'ın oyun dışı davranışları (%1.5) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 17).

Araştırmaya katılan erkek çocuklarından Rob'ın, sınıf içerisinde fiziksel olarak en fazla yapı-inşa oyun alanında bulunduğu görülmüştür. Yapı-inşa oyun alanı anasınıfı erkek çocukları tarafından en çok kullanılan bölgelerden biridir (Bullock, 1992; Danby ve Baker, 1998). Rob'ın yapı-inşa oyun alanını kullanma sıklığı, araştırmacıların bulgularını desteklemektedir. Yapı-inşa oyun alanı, sade ve geniş alan kullanımı sayesinde, Rob'ın arkadaşları ile yan yana gelerek ve diğer köşelerden materyalleri bu alana taşıyarak yeni oyunlar kurgulamasını kolaylaştırmıştır. Rob klasik tahta bloklar, plastik büyük bloklar, iç içe geçmeli bloklar ve legoları kullanarak oluşturduğu yapılara, arabalar, oyuncak insan figürleri ve oyuncak hayvanlar getirerek oyunlarını zenginleştirmiştir.

TEÇAM anasınıfı erkek çocuklarından Rob'ın tercih ettiği oyuncak türlerinin frekans dağılımı Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18.
Rob'ın Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Rob, en fazla yapı-inşa oyuncakları ile oynamıştır (%17.5). Yapı-inşa oyuncaklarını sırayla oyuncak insan figürleri (%12.5), oyuncak hayvanlar (%10.3),

mutfak malzemeleri (%9.2), oyuncak arabalar (%9.2) ile topalar (%9.2), su masasında yer alan oyuncaklar (%8.0), sanat malzemeleri (%6.3), kitaplar (%4.8), manipülatif oyuncaklar (%4.5), tablo-kart oyuncakları (%4.0) ve son olarak kıyafetler (%3.0) izlemektedir. Rob'ın oyun dışı davranışları (%1.5) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 18).

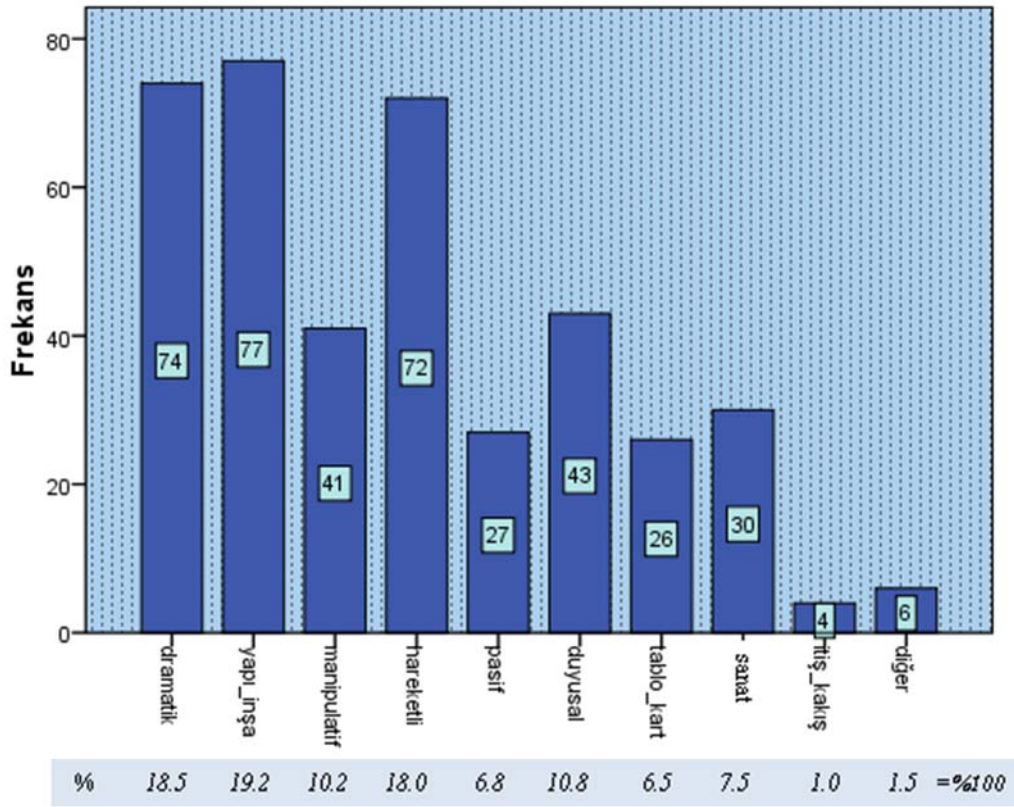
Rob sınıf içerisinde hazır bulundurulmuş bütün oyuncak ve materyaller ile oyun oynamıştır. Rob'ın tercih ettiği oyuncak ve materyaller, Rob'ın kendine has oyunlarına göre değişmektedir. Rob oyunlarında yapı-inşa malzemelerini sıklıkla kullanmıştır. Çocukların yapı-inşa oyuncakları ile oyunlarını inceleyen çalışmalar, erkek çocuklarının kız çocuklarına göre bu tür oyuncaklarla daha çok oynadığını göstermektedir (Farrell, 1957; Rubin vd., 1978; Provenzo ve Brett, 1984). Rob'ın yapı-inşa materyalleri ile oynama sıklığı, araştırmacıların bulguları ile paralellik göstermektedir.

Yapı-inşa oyuncakları, inşa etme işlevi ile birlikte, Rob'ın diğer oyun türlerine bir alan ve tema kazandırmıştır. Örneğin Rob, sahip olduğu hayvanları blokları kullanarak yaptığı kale içerisinde koruma altına almış ya da arabasını blokları kullanarak yaptığı garaja park etmiştir. Oyuncak insanlar, hayvanlar ve arabalar, yapı-inşa malzemeleri ile kurguladığı oyunların öğeleridir. Rob'ın bu oyuncaklar ile oynama sıklığı ortalama değerlerde iken, manipülatif ve tablo/kart oyuncakları ile oynama oranı oldukça düşüktür. Rob'ın kendisine farklı rol ve amaçlarla oyun oynama imkânı veren oyuncakları tercih ettiği görülmektedir. Beş yaş grubu çocuklar kendilerine hayali ve dramatik oyunlar oynama imkânı veren oyuncaklar ile daha çok oynamaktadır (Goldstein vd., 2004). Rob'ın oyuncak tercihleri araştırmacıların bulgularını desteklemektedir.

Rob'ın annesi ile günlük rutinleri ve çocukları ile oyun fırsatları konusunda konuşulmuştur. Rob'ın annesi, babası ile birlikte, tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Ailenin çocuklarını anaokuluna bırakmalarının öncelikli nedeni, çalışıyor olmalarıdır. Rob'ı okuldan genellikle annesi almakta ve akşam yemek hazırlıkları ile devam etmektedir. Bu süreç içerisinde Rob kendi başına oyun oynamakta ya da televizyon seyretmektedir. Rob'ın evde en çok zaman geçirdiği materyaller, oyuncak arabalar, trenler, uçaklar ve uzay mekiğidir. Rob evde en çok itfaiye arabası ile itfaiyecilik oyunu oynarken, annesi ile kitap okumakta, babası ile legoları kullanarak yapılar yapmaktadır. Rob'ın misafirlğe giderken yanına aldığı oyuncak, uzay mekiği ya da pilli itfaiye aracıdır. O'Brien, Huston ve Risley (1983) çocukların cinsiyete göre oyuncak tercihlerini inceledikleri çalışmada, erkek çocuklarının daha çok erkeklere özgü (masculine) oyuncaklar istediğini göstermiştir. Rob arkadaşları ile oyun oynama fırsatları olduğu durumlarda daha gösterişli ve güçlü karakterler içeren oyuncağını yanına almaktadır. Rob'ın bu eğilimi araştırmacıların bulguları tarafından desteklenmektedir.

TEÇAM anasınıfı erkek çocuklarından Rob'ın oynadığı oyun türlerinin frekans dağılımı Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19.
Rob'ın Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Rob, en fazla yapı-inşa oyunu oynamıştır (%19.2). Yapı-inşa oyununu sırayla dramatik oyun (%18.5), hareketli oyun (%18.0), duyuşsal oyun (%10.8), manipülatif oyun (%10.2), yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%7.5), pasif oyun (%6.8), tablo-kart oyunu (%6.5) ve son olarak itiş-kakış oyunu (%1.0) izlemektedir. Rob'un oyun dışı davranışları (%1.5) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 19).

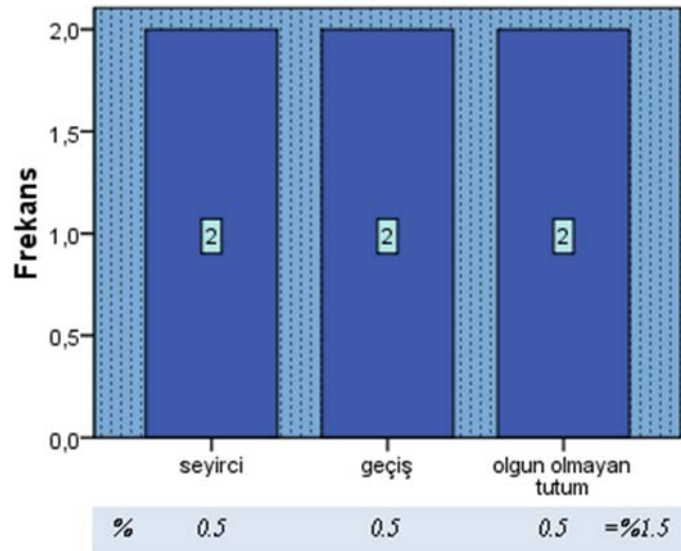
Oyun türleri içerisinde Rob en çok yapı-inşa oyunu oynamıştır. Rob ikinci sırada dramatik oyun ve üçüncü sırada hareketli oyunlar oynarken, bu oyun türleri ilk sırada yer alan yapı-inşa oyunlarını oynama oranına çok yakındır. Bu üç oyun türü, Rob'ın oynadığı oyun türlerinin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Örneğin, en çok oynanan oyunların ortalaması % 18.5 civarında iken, dördüncü sırada gelen duyuşsal oyun %10.8 dir. Beş yaş grubu çocukları arasında dramatik oyun oynama oranı yüksek iken (Stanley, 2004), yapı-inşa oyunları özellikle erkek çocukları tarafından sıklıkla

oyunmaktadır (O'Brien vd., 1983). Rob'ın oynadığı oyun türlerindeki yoğunlaşma, araştırmacıların yaş grubu oyun özellikleri ile uyumludur.

Rob'ın annesi ile yapılan görüşmede Rob'ın evde dramatik oyunlar oynadığı belirtilmiştir. Rob'ın oynadığı dramatik oyunlara annesi yeni durum ve sorunlar yaratarak katılmakta, ancak oyun içinde oyun bitene kadar kalmamaktadır. Anne ve oğlun her seferinde beraber bitirdiği etkinlik, hikâye okumadır.

TEÇAM anasınıfı erkek çocuklarından Rob'ın oyun davranışları frekans dağılımı Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20.
Rob'ın Oyun Dışı Davranışları



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Rob; 2 defa geçiş (%0.5), 2 defa seyirci (%0.5) ve 2 defa (%0.5) olgun olmayan tutum ve davranış içerisinde olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 20).

Rob'ın oyun dışı davranışları, genel oyun davranışlarının %1.5 gibi düşük bir dilimini oluşturmaktadır. Çocukların sahip olduğu eğitim ortamı, uygulanan davranış değiştirme yöntemleri ve cinsiyet, çocukların problem davranışları üzerinde etkilidir (Dishion vd., 1999). Rob'ın oyun davranışlarının düşük olmasına rağmen, kız akranlarından fazla olması Borja-Alvarez vd.'nin (1991) bulguları ile paralellik göstermektedir. Geçiş ve uyum gösterme konularında erkek çocukları, kız çocuklarına göre daha fazla yardıma ihtiyaç duymaktadır. Rob'ın sergilediği oyun dışı davranışlar ve bu davranışların kız arkadaşlarından fazla olması araştırmacıların bulguları ile örtüşmektedir.

TEÇAM anasınıfı erkek çocuklarından Rob'ın oyun davranış özellikleri olan, sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum alt boyutları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21.
Rob'ın Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı

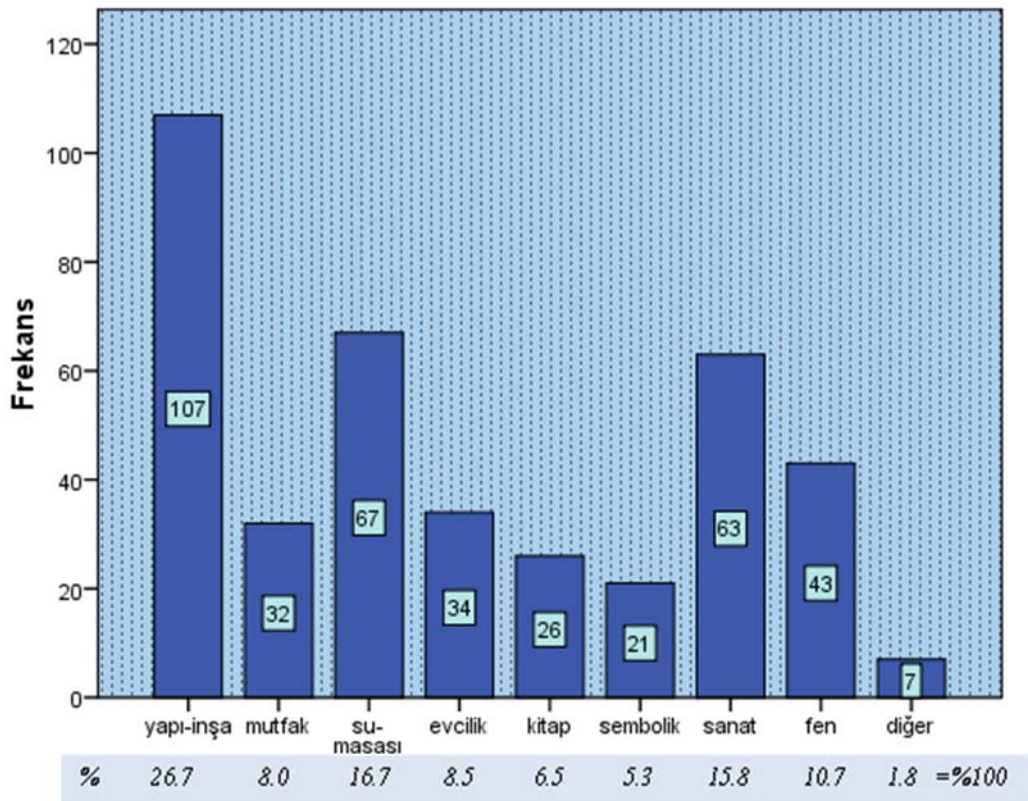
DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER	f	%
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup	305	%76.0
		Paralel	74	%19.0
		İzole	15	%4.0
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma	188	%47.0
		Karşılık Verme	206	%52.0
	Uyum	Uyumlu	350	%88.0
		Uyumsuz	44	%11.0
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu	202	%50.0
		Nötr	154	%39.0
		Olumsuz	38	%10.0
	Akış	Gelişim	367	%92.0
		Tekrar	27	%7.0

Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Rob; sosyal durumu açısından değerlendirildiğinde 305 defa grup oyunu (%76), 74 defa paralel oyun (%19) ve 15 defa izole oyun (%4) oynamıştır. Rob'ın oynadığı oyunlar sosyal ilişki açısından değerlendirildiğinde, oyun oluşumunu 188 defa kendisi başlatmış (%47), 206 defa oyuna katılmıştır (%52). Oynadığı oyunlara 350 defa uyum göstermiş (%88), 44 defa ise oyunun akışını değiştirmek istemiştir (%11). Oyunlar içindeki tutumu değerlendirildiğinde 202 defa mutlu, heyecanlı ve istekli bir tutum sergilemiş (%50), 154 defa oyunu normal bir şekilde oynamış (%39), 38 defa ise isteksiz davranmıştır (%10). Oynadığı 367 oyun doğal bir akış içerisinde gelişmiş (%92), 27 oyunda ise akış benzer kalıpları tekrar etmiştir (%7). Rob'un oyun dışı davranışları (%1.5) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 21).

Rob'ın oynadığı oyunların büyük bir kısmını, arkadaşları ile grup olarak oynadığı bulunmuştur. Rob bu oyunlar içerisinde arkadaşları ile iyi sosyal ilişkiler geliştirirken, genel olarak olumlu bir tutum içerisinde gözlemlenmiştir. Oyun gelişim özelliklerine göre beş yaş, çocukların daha çok grup oyunları oynadıkları ve bu oyunlarını birbirleri ile iletişim kurarak geliştirdikleri bir dönemdir (Trevlas vd., 2003; Arianne, 2009). Rob'ın oyun davranış özellikleri, araştırmacıların oyun gelişim özellikleri ile örtüşmektedir.

TEÇAM anasınıfı erkek çocuklarından Wes'in serbest zaman içerisinde oyun oynarken bulunduğu oyun alanı frekans dağılımı Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22.
Wes'in Oyun Alanı Frekans Dağılımı

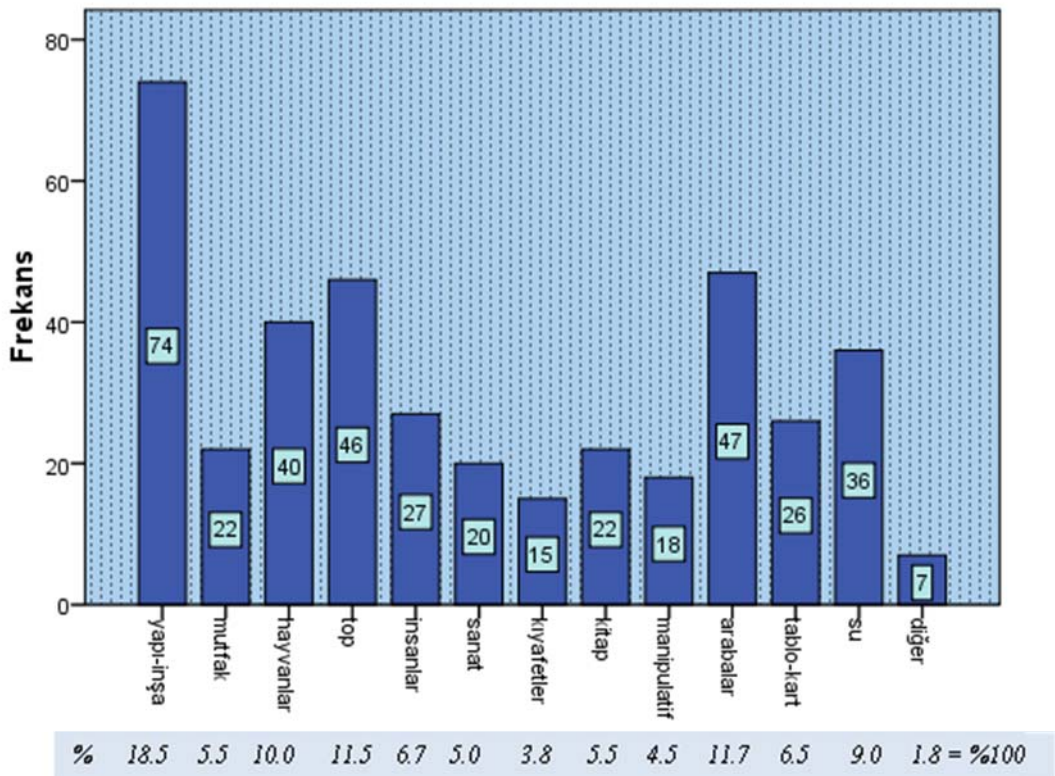


Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Wes, en fazla yapı-inşa oyun alanında oyun oynamıştır (%26.7). Yapı-inşa oyun alanını sırayla su-masası (%16.7), sanat köşesi (%15.8), fen köşesi (%10.7), evcilik köşesi (%8.5), mutfak köşesi (%8.0), kitap köşesi (%6.5) ve son olarak sembolik oyun köşesi (%5.3) izlemektedir. Wes'in oyun dışı davranışları (%1.8) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 22).

Araştırmaya katılan erkek çocuklarından Wes'in, sınıf içerisinde fiziksel olarak en fazla yapı-inşa oyun alanında bulunduğu görülmüştür. Yapı-inşa oyun alanının çocuklar tarafından çok kullanılan bir bölge olduğu saptanmıştır (Danby ve Baker, 1998). Wes'in yapı-inşa alanını kullanım sıklığı araştırmacıların bulguları tarafından desteklenmektedir. Wes bu alanda legolar ve bloklar ile yaptığı yapılara oyuncak insan figürleri, oyuncak hayvanlar getirerek oyunlarını zenginleştirmiştir. Yapı-inşa alanının sağladığı sade ve geniş alan, Wes'in arkadaşları ile hareketli oyunlar oynamasına kolaylık sağlamıştır. Örneğin, plastik bowling oyuncakları bu alana getirilerek, küçük bir grup halinde bu alanda oynanmıştır.

TEÇAM anasınıfı erkek çocuklarından Wes'in tercih ettiği oyuncak türlerinin frekans dağılımı Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23.
Wes'in Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Wes, en fazla yapı-inşa oyuncakları ile oynamıştır (%18.5). Yapı-inşa oyuncaklarını sırayla oyuncak arabalar (%11.7), toplar (%11.5), oyuncak hayvanlar (%10.0), su masasında yer alan oyuncaklar (%9.0), oyuncak insan figürleri (%6.7), tablo-

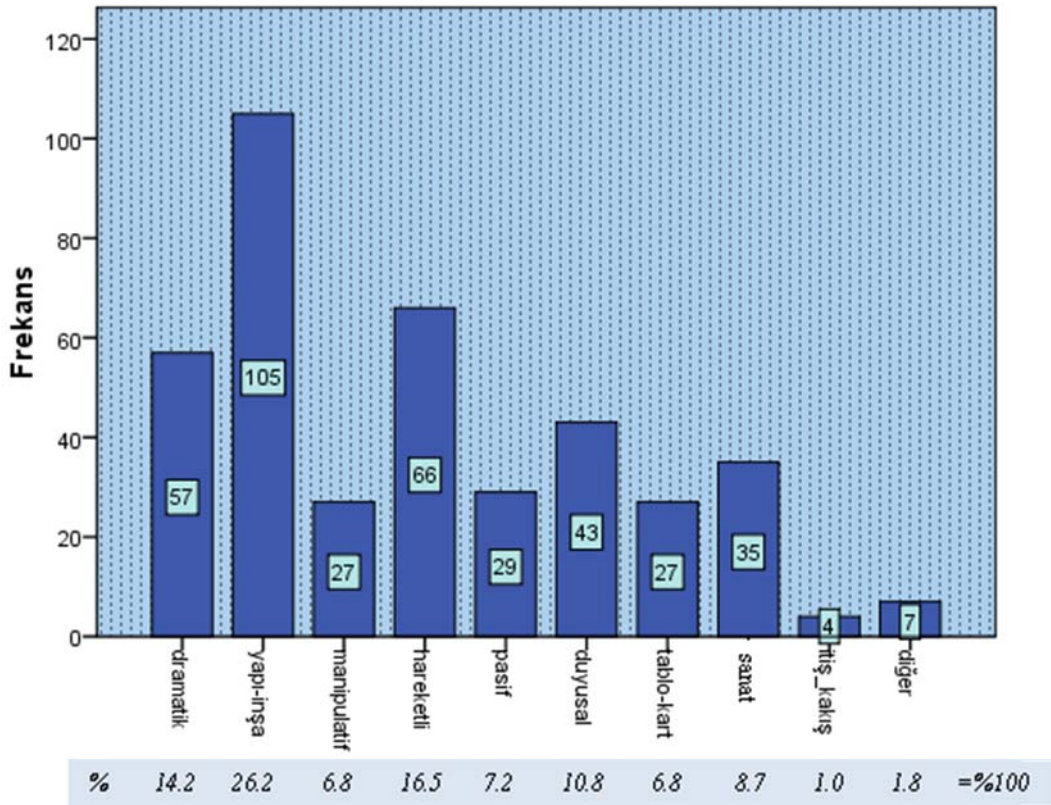
kart oyuncakları (%6.5), kitaplar (%5.5), mutfak malzemeleri (%5.5), sanat malzemeleri (%5.0), manipülatif oyuncaklar (%4.5) ve son olarak kıyafetler (%3.8) izlemektedir. Wes'in oyun dışı davranışlar (%1.8) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 23).

Wes sınıf içerisinde hazır bulundurulan bütün oyuncak ve materyaller ile oyun oynamıştır. Wes'in oyun oynadığı materyal ve oyuncakları kullanma sıklığı, Wes'in kendine has oyun tercihlerine göre değişmektedir. Wes, yapı-inşa oyuncakları ile binalar, köprüler, yollar inşa ederken, oyuncak arabalar, hayvanlar ve insanları da oyunlarına katarak, oyunlarını zenginleştirmiştir. Çocukların yapı-inşa oyuncakları ile oyunlarını inceleyen çalışmalar, erkek çocuklarının bu tür oyuncaklarla yoğun bir şekilde oynadığını göstermektedir (Rubin vd., 1978; Provenzo ve Brett, 1984). Wes'in yapı-inşa materyalleri ile oynama sıklığı, araştırmacıların bulgularını desteklemektedir.

Wes'in annesi ile günlük rutinleri ve çocukları ile oyun fırsatları konusunda konuşulmuştur. Wes'in annesi, babası ile birlikte, tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Ailenin çocuklarını anaokuluna bırakmalarının temel nedeni, çalışıyor olmalarıdır. Wes'i okuldan genellikle annesi almakta, eve döndüklerinde gün akşam yemeği hazırlıkları ile devam etmektedir. Bu sürede Wes erkek kardeşi ile oynamakta ya da televizyonda çocuk programı seyretmektedir. Wes'in evde en çok zaman geçirdiği materyaller, oyuncak arabalar, trenler ve Kaptan Buzz oyuncak figürüdür. Wes babası ile en çok legolar ile oynarken, annesi ile hikaye okuma etkinlikleri yapmaktadır. Wes'in misafiriğe giderken yanına aldığı oyuncak *Kaptan Buzz*'dir. Wes arkadaşları ile oyun oynama fırsatları olduğu durumlarda daha gösterişli ve güçlü karakterler içeren oyuncaklarını yanına almaktadır. O'Brien vd. (1983), erkek çocuklarının güçlü ve baskın öğeler içeren oyuncaklar ile oynamak istediğini bulmuştur. Wes'in Kaptan Buzz ile oynaması, O'Brien vd.'nin bulguları ile paralellik göstermektedir.

TEÇAM anasınıfı erkek çocuklarından Wes'in oynadığı oyun türlerinin frekans dağılımı Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24.
Wes'in Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Wes, en fazla yapı-inşa oyunu oynamıştır (%26.2). Yapı-inşa oyununu sırayla hareketli oyun (%16.5), dramatik oyun (%14.2), duyuşsal oyun (%10.8), yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%8.7), pasif oyun (%7.2), manipülatif oyun (%6.8) ile tablo-kart oyunu (%6.8) ve son olarak itiş-kakış oyunu (%1.0) izlemektedir. Wes'in oyun dışı davranışları (%1.8) değerlendirmeye alınmamıştır.

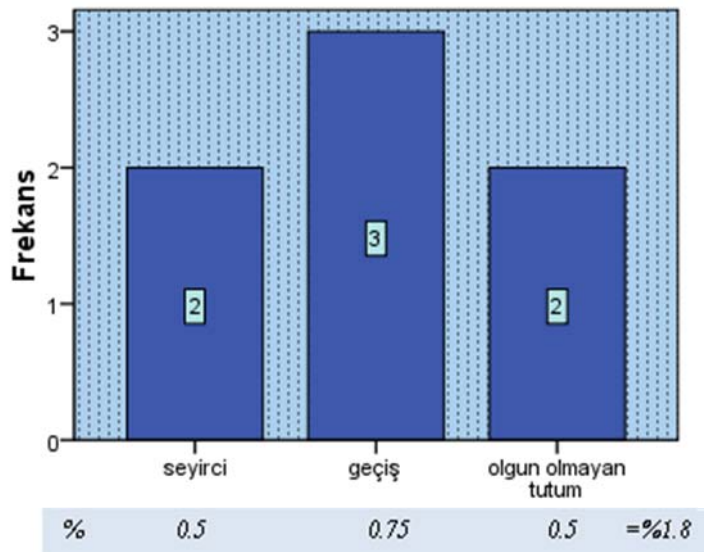
Oyun türleri içerisinde Wes, en çok yapı-inşa oyunu oynamıştır. İkinci sırada oynadığı hareketli oyunlar ile yapı-inşa oyunları arasında %9.8'lik bir fark vardır. Wes'in oynadığı tüm oyun türlerinin büyük kısmını, yapı-inşa oyunu, hareketli oyunlar ve dramatik oyun oluşturmaktadır. Yapı-inşa oyunları içerisinde Wes, uzunlamasına yapılar yapmış, bu yapıların yıkılmaması için uğraşmıştır. Wes'in yapı-inşa oyunları daha çok deneme-yanılma şeklindedir. Wes, uzunlamasına yapılara farklı materyal ve legolar ekleyerek denge oyunları oynamayı sevmektedir. Yapı yıkıldığında yıkılmaya

neden olduğunu düşündüğü yapı kısmını tamir ederek, mümkün olan en üst noktaya ulaşmak istemiştir. Stanley (2004) yapı-inşa oyunlarının erkek çocukları tarafından yoğun bir şekilde oynandığını bulmuştur. Wes'in yapı-inşa oyunlarını oynama sıklığı Stanley'in sonuçları ile uyuşmamaktadır.

Wes ev içerisinde erkek kardeşi ile en çok hareketli oyunlar oynamaktadır. Wes'in annesi, erkek çocuklarının hareketli oyunlardan hoşlandığını, kendisinin bu oyunlara ara sıra Wes'in oyun içerisinde yapabileceği şeyleri hatırlatarak katıldığını belirtmiştir. Bu oyunlar sırasında Wes'in annesi, daha çok çocuklar arasında çatışmaları önleyici bir rol üstlenmektedir.

TEÇAM anasınıfı erkek çocuklarından Wes'in oyun dışı davranışlarının frekans dağılımı Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25.
Wes'in Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Wes; 3 defa geçiş (%0.8), 2 defa seyirci (%0.5) ve 2 defa olgun olmayan tutum içerisinde (%0.5) gözlemlenmiştir (Tablo 25).

Wes'in oyun dışı davranışları, genel oyun davranışlarının %1.8'lik bir dilimini oluşturmaktadır. Wes'in oyun davranışlarının düşük olması, sınıfın geniş ve bol materyalli olması ile açıklanabilirken, kız akranlarından yüksek olması geçiş ve uyum gösterme konularında erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre daha fazla yardıma ihtiyaç duyması ile açıklanabilir.

TEÇAM anasınıfı erkek çocuklarından Wes'in oyun davranış özellikleri olan, sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum alt boyutları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26.
Wes'in Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı

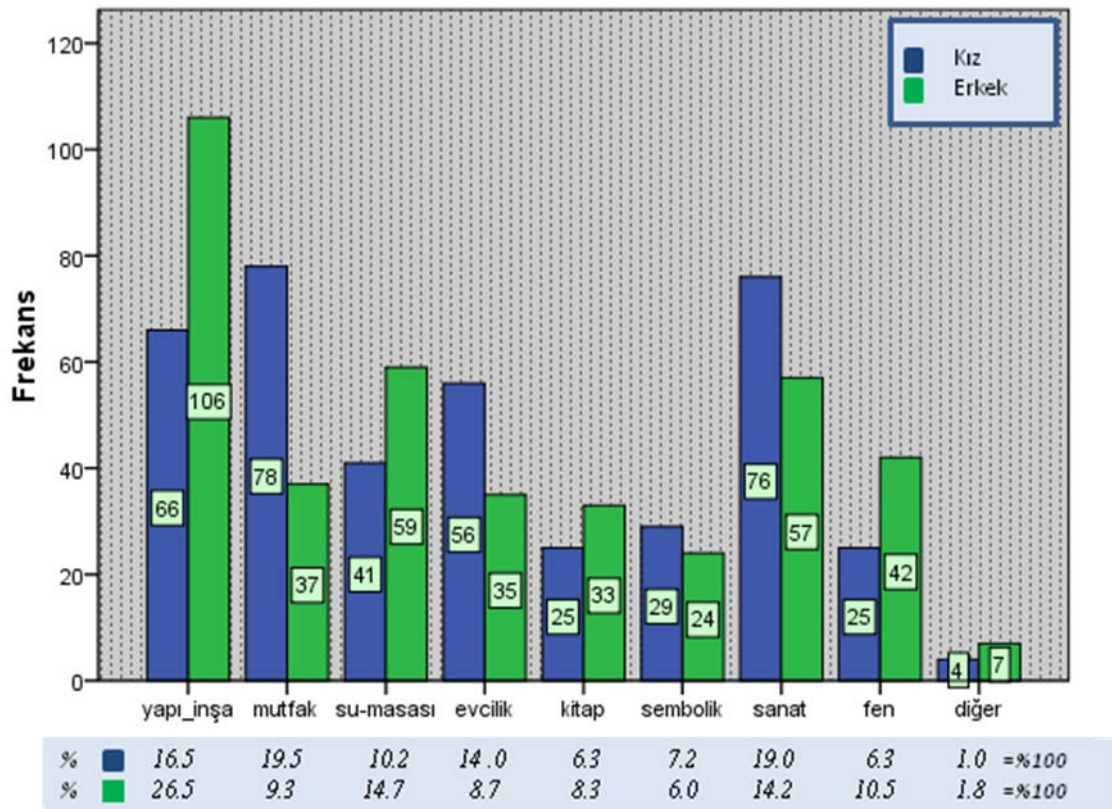
DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER	f	%
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup	310	%77.0
		Paralel	69	%17.0
		İzole	14	%4.0
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma	130	%32.0
		Karşılık Verme	263	%66.0
	Uyum	Uyumlu	369	%92.0
		Uyumsuz	24	%6.0
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu	217	%54.0
		Nötr	168	%42.0
		Olumsuz	8	%2.0
	Akış	Gelişim	358	%89.0
		Tekrar	35	%9.0

Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Wes; sosyal durumu açısından değerlendirildiğinde, 310 defa grup oyunu (%77.0), 69 defa paralel oyun (%17.0) ve 14 defa izole oyun (%4.0) oynamıştır. Wes'in oynadığı oyunlar sosyal ilişki açısından değerlendirildiğinde oyun oluşumunu 130 defa kendisi başlatmış (%32.0), 263 defa oyuna katılmıştır (%66.0). Oynadığı oyunlara 369 defa uyum göstermiş (%92.0), 24 defa ise oyunun akışını değiştirmek istemiştir (%6.0). Oyunlar içindeki tutumu değerlendirildiğinde 217 defa mutlu, heyecanlı ve istekli bir tutum sergilemiş (%54.0), 168 defa oyunu normal bir şekilde oynamış (%42.0), 8 defa ise isteksiz davranmıştır (%2.0). Oynadığı 358 oyun doğal bir akış içerisinde gelişmiş (%89.0), 35 oyunda ise akış benzer kalıpları tekrar etmiştir (%9.0). Wes'in oyun dışı davranışlar (%1.8) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 26).

Wes'in oynadığı oyunların büyük bir kısmını, arkadaşları ile grup olarak oynadığı bulunmuştur. Wes bu oyunlar içerisinde arkadaşları ile iyi sosyal ilişkiler geliştirirken, genel olarak olumlu bir tutum içerisinde gözlemlenmiştir. Oyun gelişim aşamalarına göre beş yaş, çocukların daha çok grup oyunları oynadıkları ve bu oyunlarını birbirleri ile iletişim kurarak geliştirdikleri bir dönemdir (Arianne, 2009). Wes'in oyun davranış özellikleri, araştırmacıların oyun gelişim özellikleri ile örtüşmektedir.

TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları Alex ve Cathy ile, erkek çocukları Rob ve Wes'in cinsiyete göre oyun alanı kullanımı aritmetik ortalamaları Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27.
TEÇAM Anasınıfı Oyun Alanı Kullanımı
Frekans Dağılımı

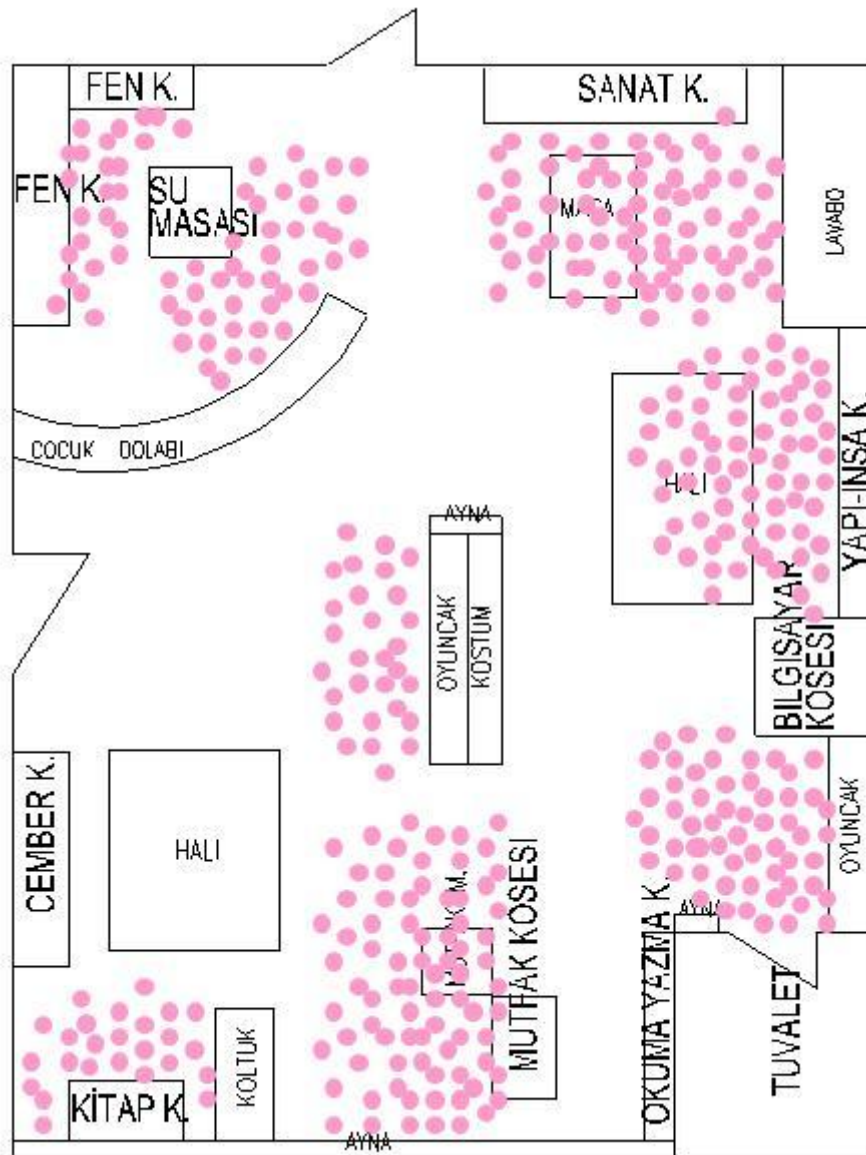


Kız çocukları en çok mutfak köşesinde (%19,5) oyun oynamıştır. Mutfak köşesini sırayla, sanat köşesi (%19,0), yapı-inşa oyun alanı (%16,5), evcilik köşesi (%14,0), su masası (%10,2), sembolik oyun köşesi (%7,2), kitap köşesi (% 6,3) ve son olarak fen köşesi (% 6,3) izlemektedir. Erkek çocukları ise, en çok yapı-inşa oyun alanında (%26,5) oyun oynamıştır. Yapı-inşa oyun alanını sırayla, su-masası (%14,7),

sanat köşesi (%14.2), fen köşesi (%10.5), mutfak köşesi (%9.3), evcilik köşesi (%8.7), kitap köşesi (%8.3) ve son olarak sembolik oyun köşesi (%6.0) izlemektedir. Oyun dışı davranışlar değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 27).

Araştırmaya TEÇAM anasınıfından katılan kız ve erkek çocuklarının fiziksel olarak bulundukları alanların farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kız çocukları eşit bir dağılımla en çok mutfak ve sanat alanında bulunurken, erkek çocukları en çok yapı-inşa alanında bulunmuşlardır. Erkek çocukları ikinci sırada su-masasında bulunurken, bu alanda bulunma oranları yapı-inşa oyun alanının yarısı kadardır. Bu bulgu erkek çocuklarının oyunlarını en çok yapı-inşa alanında kurguladıklarını göstermektedir.

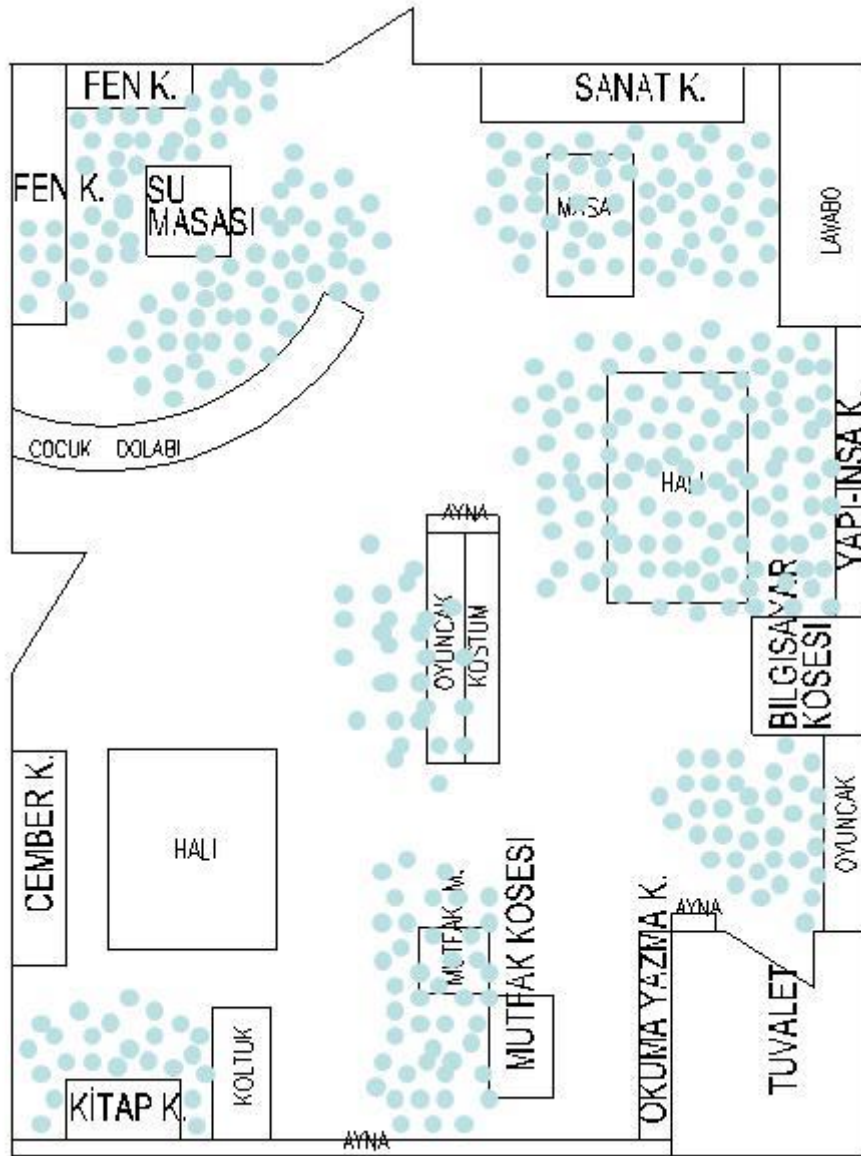
Şekil 4.
TEÇAM Anasınıfı Kız Çocukları Oyun Alanı Dağılımı



Şekil 4. TEÇAM anasınıfı kız çocuklarının sınıf içerisinde bulundukları alanların aritmetik ortalamasını göstermektedir. Kız çocuklarının dört oyun dışı davranışı değerlendirmeye alınmayarak, kalan üç yüz doksan altı gözlem birebir olarak gösterilmiştir.

Şekil 4. incelendiğinde, TEÇAM anasınıfına giden kız çocuklarının sınıfın mutfak köşesi, sanat köşesi ve yapı-inşa oyun alanında daha yoğun olarak bulunduğu görülmektedir. Çocuklar sembolik oyun köşesinden (kostüm-oyuncak) edindikleri materyaller ile özellikle mutfak ve yapı-inşa oyun alanında oynadıkları dramatik oyunları zenginleştirmektedir. Bu yönü ile sembolik oyun köşesi, çocuğun oyuna girmesinden daha çok, çocuğa materyal sağlayan bir istasyon gibi işlev görmektedir. Sembolik oyun köşesinde yer alan şapka, ayakkabı, gözlük (camsız), güneş gözlüğü, kolyeler, yüzükler, kıyafetler, önlükler, bebek arabası gibi materyaller özellikle kız çocukları tarafından buradan edinilerek, dramatik oyunun oynandığı köşelerde kullanılmıştır. Oyun bitiminde ya da toplanma zamanında materyaller bu köşeye tekrar bırakılmıştır.

Şekil 5.
TEÇAM Anasınıfı Erkek Çocukları Oyun Alanı Dağılımı



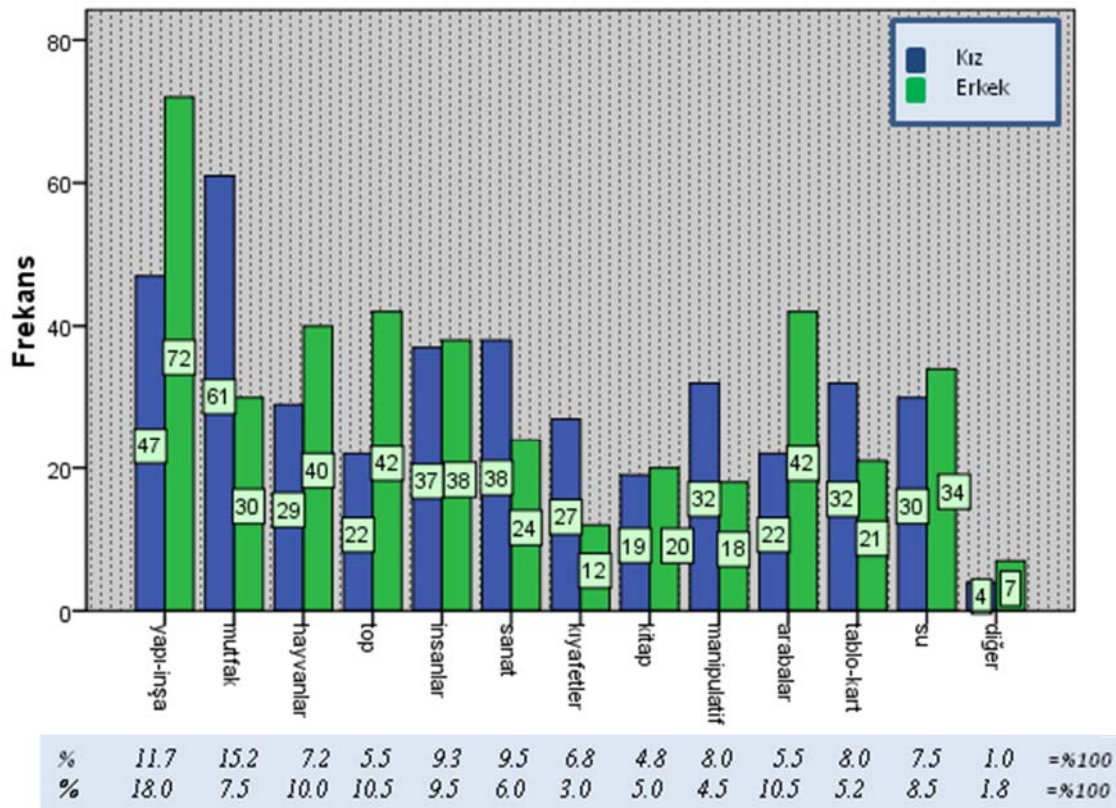
Şekil 5. TEÇAM anasınıfı erkek çocuklarının sınıf içerisinde bulundukları alanların aritmetik ortalamasını göstermektedir. Erkek çocuklarının dört oyun dışı davranışı değerlendirmeye alınmayarak, kalan üç yüz doksan altı gözlem birebir olarak gösterilmiştir.

Şekil 5. incelendiğinde, TEÇAM anasınıfına giden erkek çocuklarının sınıfın yapı-ınşa oyun alanı, sanat köşesi ve su masası oyun alanında daha yoğun olarak bulunduğu görülmektedir. Sembolik oyun köşesi tıpkı kız çocuklarında olduğu gibi erkek çocukları için de dramatik oyunlara materyal sağlayan bir istasyon görevi görmektedir. Bununla birlikte, erkek çocukları su-masası etrafında oynarken daha çok manipülatif ve araba gibi oyuncakları kullanmışlardır. Sanat köşesinde sanat etkinlikleri

ile beraber dramatik oyunlara da girilirken, dramatik oyunların çoğunluğu yapı-inşa oyun alanı ve mutfak köşelerinde gerçekleşmiştir. Yapı-inşa oyun türü içeren yapı oyunlarının ve dramatik oyunların yapı-inşa oyun alanında gerçekleşmesi, dramatik oyun alanında bulunma oranının daha az olması, erkek çocuklarının kız çocuklarına göre sembolik oyun köşesinden daha az faydalanması ile örtüşmektedir. Erkek çocukları, kız çocukları ile girdikleri dramatik oyunlarda kız çocuklarının bu alandan faydalandığını görerek, bu alanı kullanmışlardır. Kız çocuklarının dramatik oyunlarda bu alanda yer alan materyalleri kullanma eğilimi, erkek çocukları için bir model oluşturmuştur. Bu yüzden, erkek çocuklarının bu alan etrafında bulunma oranı kız çocuklarından daha az iken, arada %1.2'lik bir fark olması olumsuz bir eksiklik olarak görülmemiştir. Erkek çocukları sembolik oyun alanında yer alan gözlük, üniforma, şapka gibi materyalleri kullanmışlardır.

TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları Alex ve Cathy ile erkek çocukları Rob ve Wes'in cinsiyete göre oyuncak tercihlerinin aritmetik ortalamaları Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28.
TEÇAM Anasınıfı Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı



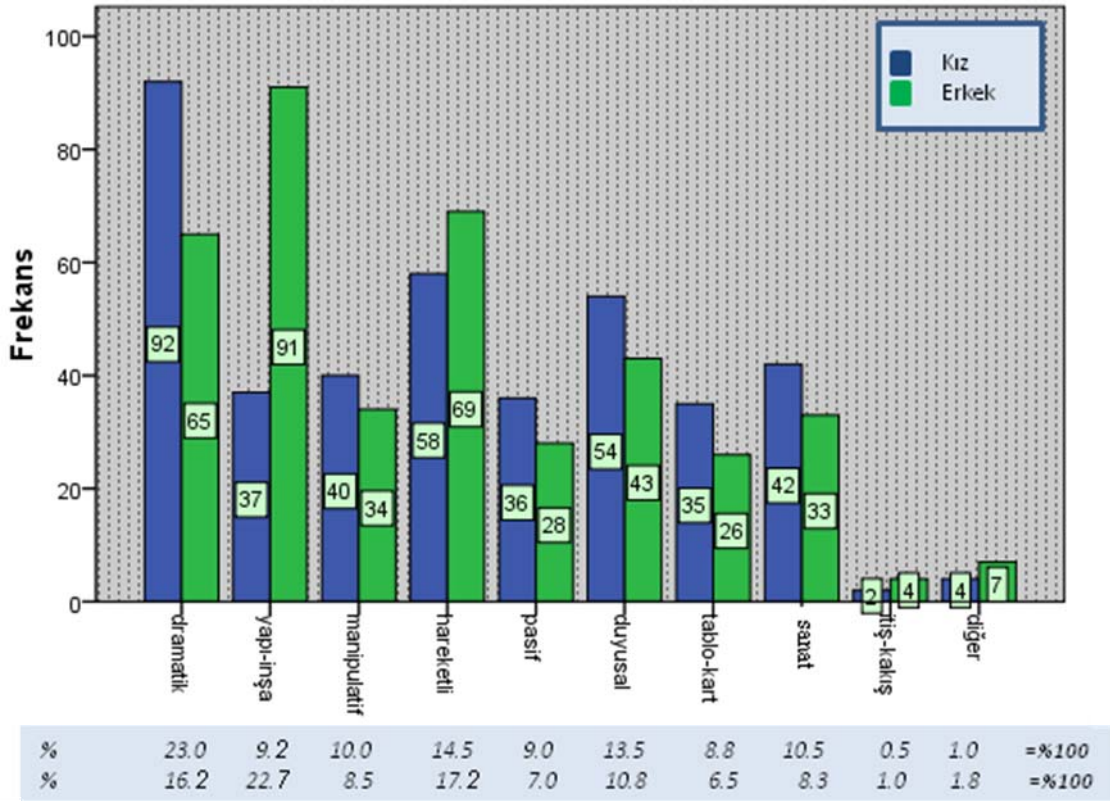
Kız çocukları en çok mutfak malzemeleriyle (%15.2) oynamıştır. Mutfak malzemelerini sırasıyla, yapı-inşa oyuncakları (%11.7), sanat malzemeleri (%9.5),

oyuncak insan figürleri (%9.3), manipülatif oyuncaklar (%8.0), tablo-kart oyuncakları (%8.0), su masasında yer alan oyuncaklar (%7.5), oyuncak hayvanlar (%7.2), kıyafetler (%6.8), toplar (%5.5), oyuncak arabalar (%5.5) ve son olarak kitaplar (%4.8) izlemektedir. Erkek çocukları ise en çok yapı-inşa oyuncaklarıyla (%18.0) oynamıştır. Yapı-inşa oyuncaklarını sırasıyla, toplar (%10.5), oyuncak arabalar (%10.5), oyuncak hayvanlar (%10.0), oyuncak insan figürleri (%9.5), su masasında yer alan oyuncaklar (%8.5), mutfak malzemeleri (%7.5), sanat malzemeleri (%6.0), tablo-kart oyuncakları (%5.2), kitaplar (%5.0), manipülatif oyuncaklar (%4.5) ve son olarak kıyafetler (%3.0) izlemektedir. Oyun dışı davranışlar değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmaya TEÇAM anasınıfından katılan kız ve erkek çocuklarının oynadıkları oyuncak türlerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kız çocukları en çok mutfak malzemeleri ile oynarken, erkek çocukları yapı-inşa oyuncakları ile oynamaktadırlar. Kız çocukları yapı-inşa oyuncakları ile ikinci sırada oynarken, erkek çocukları ikinci sırada top ve arabalar ile oynamaktadır.

TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları Alex ve Cathy ile erkek çocukları Rob ve Wes'in cinsiyete göre oyun türlerinin aritmetik ortalaması Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29.
TEÇAM Anasınıfı Oyun Türünün Frekans Dağılımı

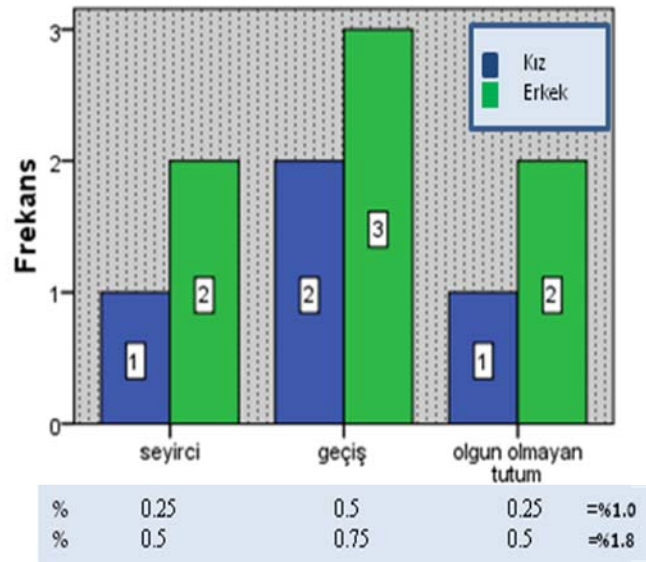


Kız çocukları en çok dramatik oyun oynamıştır (%23.0). Dramatik oyunu sırasıyla, hareketli oyun (%14.5), duyuşsal oyun (%13.5), yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%10.5), manipülatif oyun (%10.0), yapı-inşa oyunu (%9.2), pasif oyun (%9.0), tablo-kart oyunu (%8.8) ve itiş-kakış oyunu (%0.5) izlemektedir. Erkek çocukları ise, en çok yapı-inşa oyunu (%22.7) oynamıştır. Yapı-inşa oyununu sırasıyla, hareketli oyun (%17.2), dramatik oyun (%16.2), duyuşsal oyun (%10.8), manipülatif oyun (%8.5), yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%8.3), pasif oyun (%7.0), tablo-kart oyunu (%6.5) ve itiş-kakış oyunu (%1.0) izlemektedir (Tablo 29). Oyun dışı davranışlar değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmaya TEÇAM anasınıfından katılan kız ve erkek çocuklarının oynadıkları oyun türlerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kız çocukları en çok dramatik oyun oynarken, erkek çocukları en çok hareketli oyunlar oynamıştır. Erkek çocukları ikinci sırada dramatik oyun oynarken, kızların ikinci sırada hareketli oyunlar oynadığı bulunmuştur.

TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları Alex ve Cathy ile erkek çocukları Rob ve Wes'in cinsiyete göre oyun dışı davranışlarının aritmetik ortalaması Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30.
TEÇAM Anasınıfı Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı



TEÇAM anasınıfı kız çocuklarının oyun dışı davranışları; geçiş (%0.5), seyirci (%0.25) ve olgun olmayan tutum (%0.25) olarak gözlemlenmiştir. Erkek çocuklarının oyun dışı davranışları ise geçiş (0.75), seyirci (%0.5) ve olgun olmayan tutum (%0.5) olarak bulunmuştur. Kız çocuklarının oyun dışı davranışları, genel oyun davranışlarının %1.0'ini oluşturmaktadır. Erkek çocukları için ise bu oran %1.8'dir (Tablo 30).

Bulgular çocuklar arasında ki bireysel farklılıkları ve çocukların sahip oldukları fiziksel imkânlar ile cinsiyet farklarını destekler niteliktedir. Araştırmalar kız çocuklarının daha esnek davranarak

Kız ve erkek çocuklarda görülen olumsuz davranışlar oldukça düşüktür. Bu düşük oranlar içerisinde erkek çocuklarının oyun dışı davranışları, kız çocuklarından yüksektir.

TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları Alex ve Cathy ile, erkek çocukları Rob ve Wes'in cinsiyete göre oyun davranış özellikleri olan, sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum alt boyutlarının aritmetik ortalaması Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31.
TEÇAM Anasınıfı Oyun Davranış Özelliklerinin
Frekans Dağılımı

DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER	f kız	% kız	f erkek	% erkek
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup	285	%71.0	307	%77.0
		Paralel	92	%23.0	71	%17.0
		İzole	19	%5.0	14	%4.0
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma	123	%31.0	159	%40.0
		Karşılık Verme	273	%68.0	234	%58.0
	Uyum	Uyumlu	368	%92.0	359	%89.0
		Uyumsuz	28	%7.0	34	%9.0
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu	197	%49.0	209	%52.0
		Nötr	192	%48.0	161	%40.0
		Olumsuz	6	%2.0	23	%6.0
	Akış	Gelişim	335	%84.0	362	%90.0
		Tekrar	61	%15.0	31	%8.0

TEÇAM anasınıfı çocukları sosyal durumları açısından değerlendirildiğinde, kız çocuklarının oyunlarını en fazla grup oyunları oluştururken (%71), erkek çocuklarının da en fazla grup oyunları oynadığı gözlemlenmiştir (%77).

Sosyal ilişkileri açısından değerlendirildiğinde; oyunların oluşum aşamasında kız çocuklarının oyuna daha çok karşılık vererek katıldığı (%68), erkek çocuklarında ise bu oranın %58'e düştüğü gözlemlenmiştir. Oyun sırasında kız çocuklarının oyunun gelişimine %92 oranında uyum gösterirken, erkek çocukları da oyunun gelişimine uyum göstermektedirler (%89).

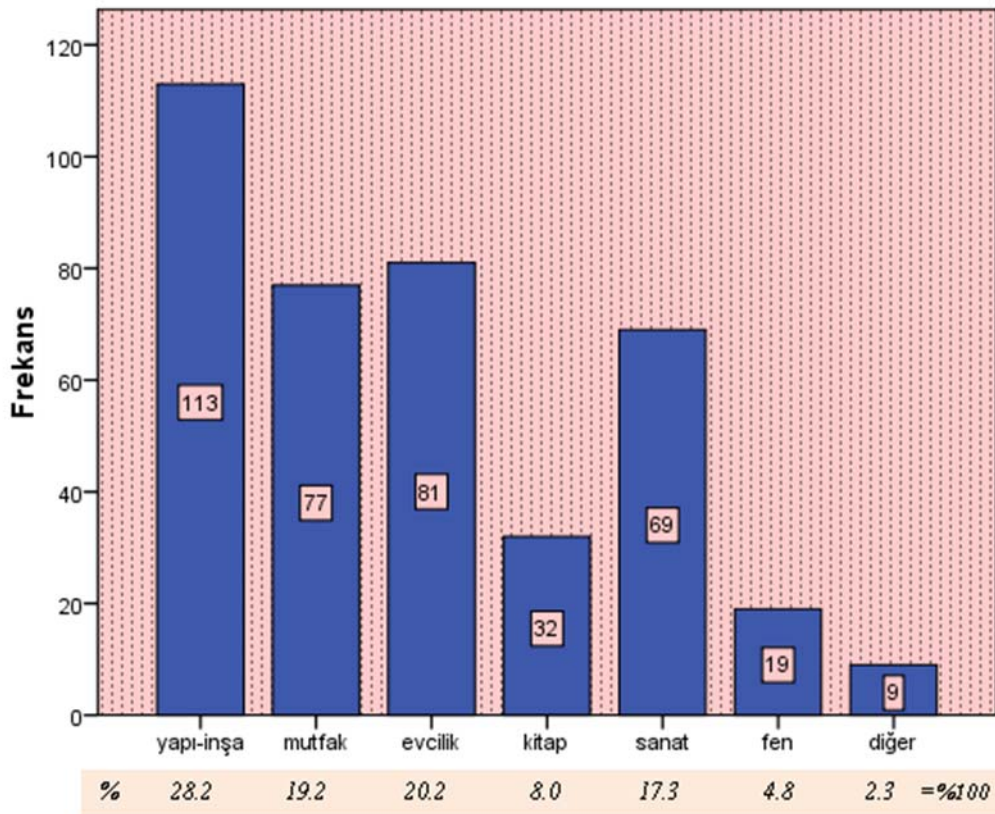
Oyunlar içindeki tutumları değerlendirildiğinde; kız çocukları oyun içerisinde sırayla %49 oranında olumlu ve %48 oranında nötr ve %2 oranında olumsuz bir tutum

sergilerken, erkek çocukları %52 oranında olumlu, %40 oranında nötr ve %6 oranında olumsuz bir tutum sergilemişlerdir. Oynanan oyunların kız çocuklarında %84 oranında doğal bir akış içerisinde gelişim gösterip, %15 oranında benzer kalıpları tekrar ederken; erkek çocuklarında %90 oranında doğal bir akış içerisinde gelişim gösterip, %8 oranında benzer kalıpları tekrar ettiği bulunmuştur. Oyun dışı davranışlar değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 31).

4.2. KONİV Anasınıfı Çocuklarının Oyun Davranışlarına Dair Bulgular

KONİV anasınıfı kız çocuklarından Ayşe'nin serbest zaman içerisinde oyun oynarken bulunduğu oyun alanı frekans dağılımı Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32.
Ayşe'nin Oyun Alanı Frekans Dağılımı

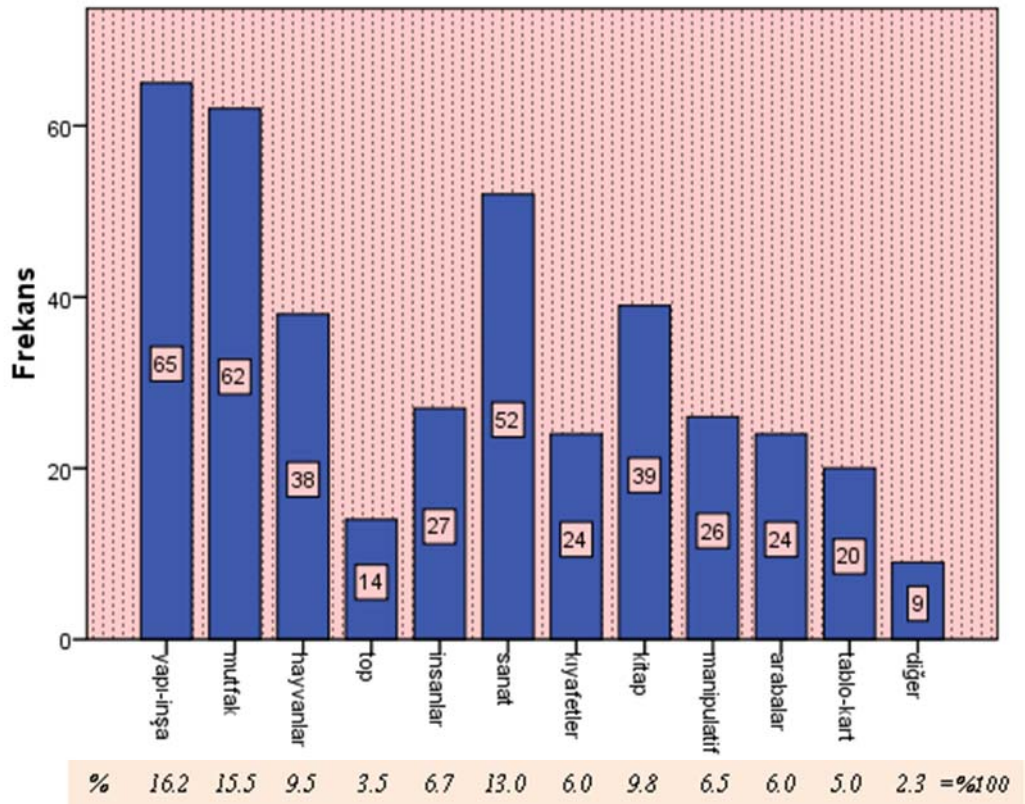


Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Ayşe, en fazla yapı-inşa alanında oyun oynamıştır (%28.2). Yapı-inşa oyun alanını sırayla evcilik köşesi (%20.2), mutfak köşesi (%19.2), sanat köşesi (%17.3), kitap köşesi (%8.0) ve son olarak fen köşesi (%4.8) izlemektedir. Sınıfta su masası ve sembolik oyun köşesi bulunmadığından Ayşe bu alanlarda oyun oynarken gözlemlenmemiştir. Ayşe'nin oyun dışı davranışları (%2.3) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 32).

Araştırmaya katılan kız çocuklarından Ayşe'nin, sınıf içerisinde fiziksel olarak en fazla yapı-inşa oyun alanında bulunduğu görülmüştür. Kız çocukları yapı-inşa alanının bir kenarında toplanmakta, buradaki Ayşe büyük parçalı legolar ile oynarken, aynı zamanda konuşmaktadırlar. Bu alanın kız çocuklarının bir araya geldikleri yer olmasından dolayı Ayşe hareketli oyunları bu alanda oynamış, arkadaşları ve öğretmenleri ile çoğunlukla bu alanda iletişim kurmuştur. Yapı-inşa oyun alanı, evcilik ve mutfak köşeleri Ayşe'nin sınıf içerisinde en çok bulunduğu bölgelerdir. Yapı-inşa oyun alanı, anasınıfı çocukları arasında oyun oynamak için en çok tercih edilen alanlardan birisidir (Rogers, 1985; Bullock, 1992). Ayşe'nin yapı-inşa oyun alanında yoğun bir şekilde bulunması, diğer araştırmacıların çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte, Ayşe'nin anasınıfında altı tane oyun alanı ya da köşe olması, Ayşe'nin frekans dağılımlarının belli köşelerde yoğunlaşmasına neden olmaktadır.

KONİV anasınıfı kız çocuklarından Ayşe'nin tercih ettiği oyuncak türlerinin frekans dağılımı Tablo 33'de gösterilmiştir.

Tablo 33.
Ayşe'nin Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Ayşe en fazla yapı-inşa oyuncakları ile oynamıştır (%16.2). Yapı-inşa

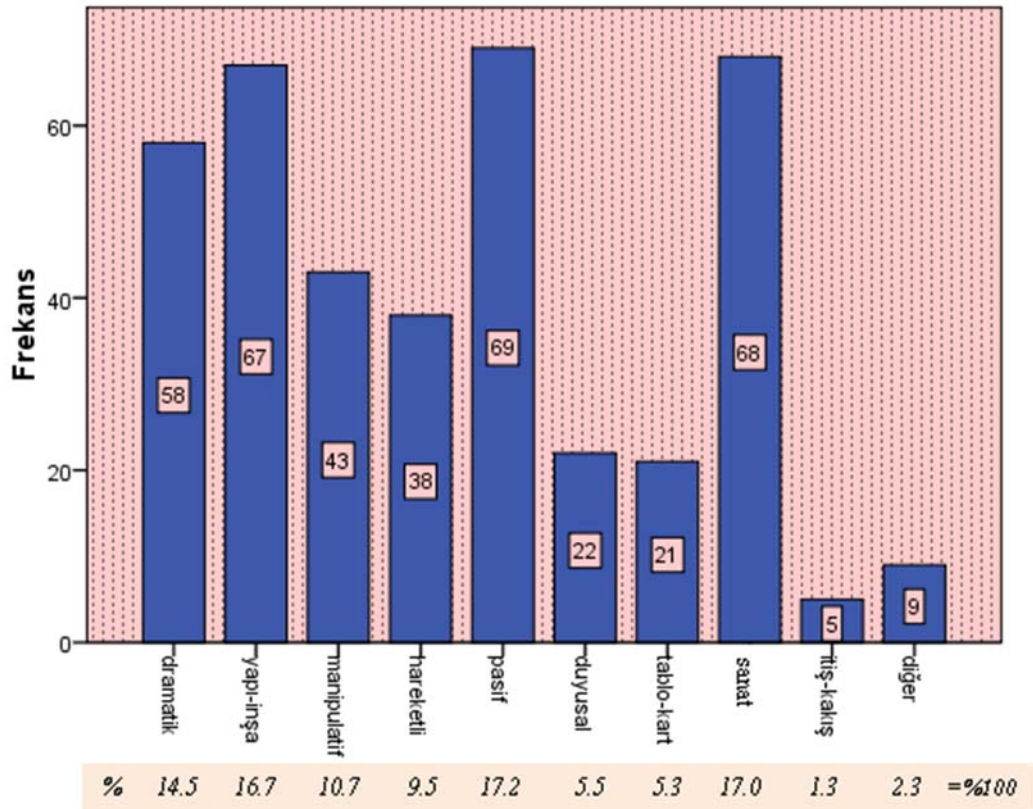
oyuncaklarını sırayla mutfak malzemeleri (%15.5), sanat malzemeleri (%13.0), kitaplar (%9.8), oyuncak hayvanlar (%9.5), oyuncak insan figürleri (%6.7), manipülatif oyuncaklar (%6.5), kıyafetler (%6.0) ile arabalar (%6.0), tablo-kart oyuncakları (%5.0) ve toplar (%3.5) izlemektedir. Ayşe'nin oyun dışı davranışlar (%2.3) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 33).

Ayşe sınıf içerisinde hazır bulundurulan bütün oyuncak ve materyaller ile oyun oynamıştır. Oyun oynadığı materyal ve oyuncakları kullanma sıklığı, Ayşe'nin kendine has oyun tercihlerine göre değişmektedir. Yapı-inşa materyalleri içerisinde Ayşe en çok büyük parçalı legolar ile oynamıştır. Bunun nedeni kız çocuklarının sınıfın büyük parçalı legolarının bulunduğu yerde bir araya gelmeleridir. Kız çocukları bir araya gelmek için bu bölgeyi kullanırken, erkek çocuklara bu alana yakın ancak iç içe olmayan yapı-inşa oyun alanında blok ve legolar ile oynamıştır. Beş yaş grubu çocukların kendilerine hayali, dramatik oyunlar oynama imkanı veren oyuncaklar ile daha çok oynadığı bulunmuştur (Fraser vd., 1980; Goldstein vd., 2004). Ayşe bu tip oyuncaklar ile yüksek oranda oynamasına rağmen, Ayşe'nin yapı-inşa materyallerini kullanma oranı oldukça yüksektir.

Ayşe'nin annesi ile günlük rutinleri ve çocuğu ile oyun fırsatları konusunda konuşulmuştur. Ayşe'nin annesi çalışmazken, genellikle Ayşe'yi okuldan kendisi almaktadır. Eve geldiklerinde gün yemek hazırlıkları ile geçmektedir. Bu süreçte Ayşe ağabeyi ile fazla oyun oynamazken, bazen annesine yardım etmekte, okulda neler yaptıklarını anlatmakta ya da tek başına oynamaktadır. Ayşe'nin evde en çok zaman geçirdiği materyaller, Barbie bebekleri, bez bebekler, evcilik oyuncakları, boyama kitapları ve hikâye kitaplarıdır. Ayşe, babası ile en çok kiralık çizgi/fantezi filmleri seyretmektedir. Annesi ile ise, evcilik oyunu oynamaktadır. Ayşe misafirlğe giderken yanına bir oyuncak almamakta, hangi arkadaşının ne tür oyuncağı olduğunu bilmekte ve onlarla rahatlıkla oynayabilmektedir.

KONİV anasınıfı kız çocuklarından Ayşe'nin oynadığı oyun türlerinin frekans dağılımı Tablo 34'de gösterilmiştir.

Tablo 34.
Ayşe'nin Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Ayşe, en fazla pasif oyun oynamıştır (%17.2). Pasif oyunu sırayla yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%17.0), yapı-ınşa oyunu (%16.7), dramatik oyun (%14.5), manipülatif oyun (%10.7), hareketli oyun (%9.5), duyuşsal oyun (%5.5), tablo-kart oyunu (%5.3) ve son olarak itiş kakış oyunu (%1.3) izlemektedir. Ayşe'nin oyun dışı davranışları (%2.3) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 34).

Oyun türleri içerisinde Ayşe, en çok pasif oyunlar oynamıştır. Öğretmen tarafından başlatılan ya da yönetilen kitap okuma, kavram öğretimi ve temizlik alışkanlıkları kazandırmaya yönelik etkinlikler pasif oyunların çoğunluğunu oluşturmaktadır. Buna ek olarak, staj yapan anasınıfı öğretmen adayları da günde bir kere sıra ile etkinlik yapmakta, bu etkinlikler kavram öğretimi ve öz bakım becerilerinin geliştirilmesine yönelik olmaktadır. Öğretmen adaylarının çocuk grubu içerisinde sınırlı materyal ile destekleyerek ve sözel anlatıma dayalı olarak yaptıkları etkinlikler,

Ayşe'nin pasif oyunlarını artırmıştır. Örneğin, temiz kirli kavram öğretimi için yapılan çocukların elden ele soyulmuş patatesi dolaştırması ve bu etkinlik üzerinden sözel olarak temizlik üzerine yapılan konuşma ve gözlemler, pasif oyun türünü artırmaktadır. Bu bulgular Lane ve Thornburg'un (1981), etkinlik içerisinde öğretmenin baskın olduğu durumlarda çocukların serbest zaman oyun davranışlarının dramatik, yaratıcı oyunlardan, daha öğretmene bağımlı, pasif oyunlara doğru değiştiğini gösteren bulguları ile benzerlik göstermektedir.

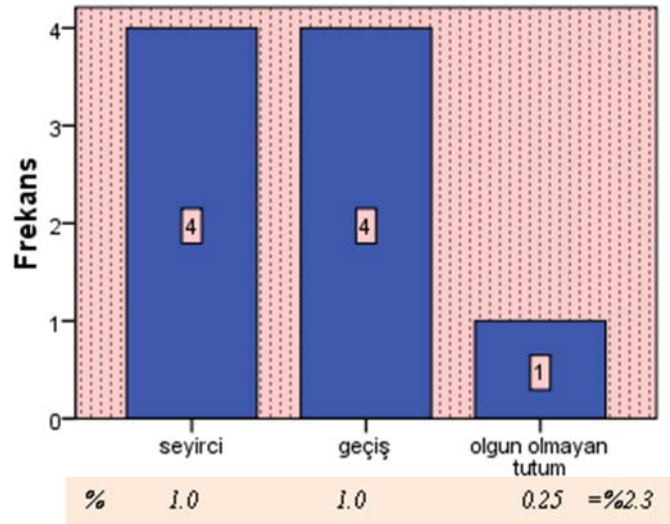
Ayşe'nin sanat etkinliklerinde yaptığı ürünler ise, Ayşe'nin oynadığı yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinliklerinin büyük bir kısmını kapsamaktadır. Sanat çalışması sırasında çocuklar her zaman gerekli materyallere sahip olmaktadır. Bununla birlikte, sanat etkinlikleri çerçevesinde çocuklara sağlanan materyal çeşitliliği, ürün odaklı olmak yerine çocuğa yaratıcılığını yansıtabileceği ürünleri oluşturmalarının sağlanabilmesi, sanat etkinliklerinin yaratıcı yönünü desteklemektedir. Sanat etkinliklerinde oluşturulan ürünlerin kalitesi ya da yaratıcı yönünün değerlendirilmesi bu çalışmanın amaçları arasında olmamasına rağmen, Ayşe'nin ürünleri arasında benzerlik vardır.

Oyun türlerinin fiziksel, manipülatif ve yapı-inşa olarak ayrıldığı çalışmada Güler ve Kargı (2008), Türk kız çocuklarının en çok sembolik ve manipülatif oyunlar oynadığını göstermiştir. Bu çalışma ile benzer şekilde KONİV anasınıfı kız çocuğu Ayşe, dramatik ve manipülatif oyunları yoğun olarak oynamıştır.

Ayşe evde en çok Barbie bebekleri ile ve yap-boz oyuncakları ile oynamaktadır. Ayşe ağabeyi ile fazla oyun oynamazken, oyun içerisinde bir oyun arkadaşına ihtiyacı olduğunda ya da oyun içerisinde zorlandığında annesinden yardım istemektedir. Annenin oyuna katılımı, Ayşe'nin oyuna tek başına devam edebilmesi ile azalmaktadır. Ayşe'nin oyuncak bebekleri evcilik gibi dramatik öğeler içeren oyunlar oynaması, Ayşe'nin yaş ve oyun gelişim özellikleri ile örtüşmektedir.

KONİV anasınıfı kız çocuklarından Ayşe'nin oyun dışı davranışlarının frekans dağılımı Tablo 35'de gösterilmiştir.

Tablo 35.
Ayşe'nin Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Ayşe, 4 defa seyirci (%1), 4 defa geçiş (%1), ve 1 defa olgun olmayan tutum içerisinde (%0.3) gözlemlenmiştir (Tablo 35).

Ayşe'nin oyun dışı davranışları, genel oyun davranışlarının %2.3'lük bir dilimini oluşturmaktadır. Ayşe'nin oyun dışı davranışları oldukça düşüktür. Çocuklarda problem davranışları inceleyen çalışmalar, çocukların sahip olduğu fiziksel şartların, uygulanan davranış değiştirme yöntemlerinin ve cinsiyetin sergilenen problem davranışları üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Dishion vd., 1999, Borja-Alvarez vd., 1991). Ayşe'nin oyun dışı davranış oranının düşüklüğü, Ayşe'nin cinsiyeti ve iyi donanmış bir sınıfta olması ile açıklanabilir.

KONİV anasınıfı kız çocuklarından Ayşe'nin oyun davranış özellikleri olan, sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum alt boyutları frekans dağılımı Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36.
Ayşe'nin Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı

DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER	f	%
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup	245	%61.0
		Paralel	115	%29.0
		İzole	31	%8.0
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma	160	%40.0
		Karşılık Verme	231	%58.0
	Uyum	Uyumlu	348	%87.0
		Uyumsuz	43	%11.0
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu	172	%43.0
		Nötr	204	%51.0
		Olumsuz	15	%4.0
	Akış	Gelişim	305	%76.0
		Tekrar	86	%22.0

Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Ayşe; sosyal durumu açısından değerlendirildiğinde, 245 defa grup oyunu (%61), 115 defa paralel oyun (%29) ve 31 defa izole oyun (%8) oynamıştır. Ayşe'nin oynadığı oyunlar sosyal ilişki açısından değerlendirildiğinde oyun oluşumunu 160 defa kendisi başlatmış (%40), 231 defa oyuna katılmıştır (%58). Oynadığı oyunlara 348 defa uyum göstermiş (%87), 43 defa ise oyunun akışını değiştirmek istemiştir (%11). Oyunlar içindeki tutumu değerlendirildiğinde 172 defa mutlu, heyecanlı ve istekli bir tutum sergilemiş (%43), 204 defa oyunu normal bir şekilde oynamış (%51), 15 defa ise isteksiz davranmıştır (%4). Oynadığı 305 oyun doğal bir akış içerisinde gelişmiş (%76), 86 oyunda ise akış benzer kalıpları tekrar etmiştir (%22). Ayşe'nin oyun dışı davranışlar değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 36).

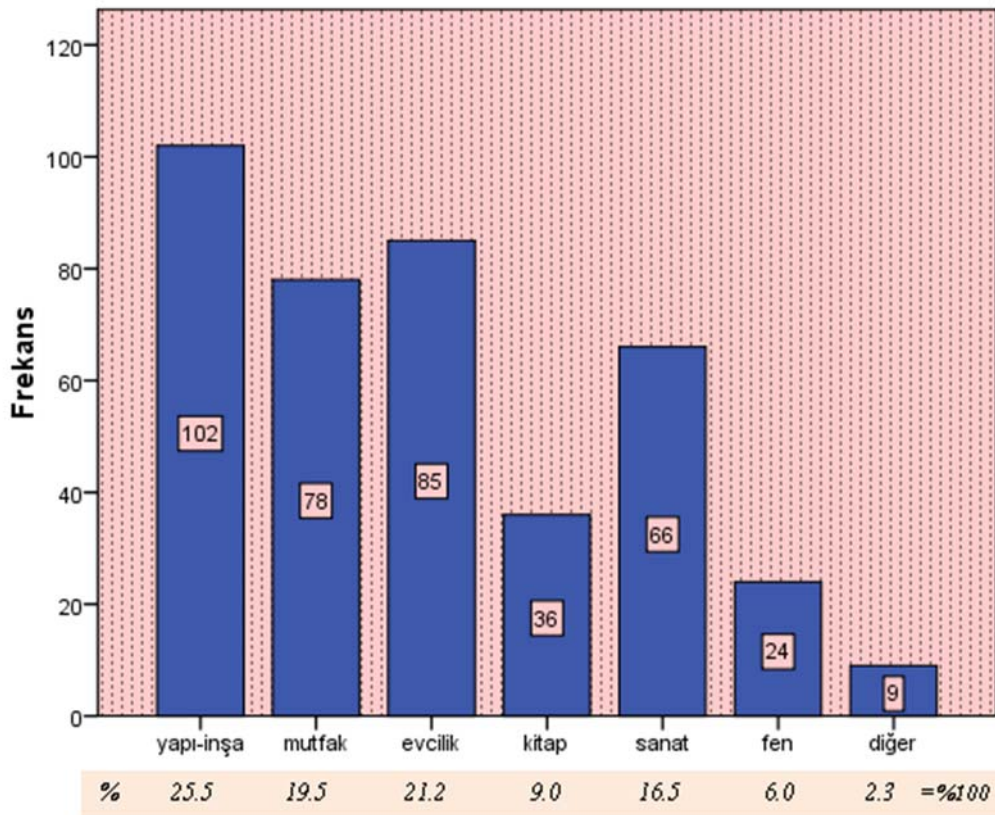
Ayşe'nin oyun davranışlarının çoğunluğu arkadaşları ile oynadığı oyunlar içerisinde gerçekleşmiştir. Bu oyunlar içerisinde arkadaşları ile iyi sosyal ilişkiler geliştirirken, genel olarak olumlu bir tutum içerisinde olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmalar beş yaş grubu çocukların daha çok grup oyunu oynadıklarını göstermektedir (Williamson, 1998). Yine bu dönemde çocuklar oyunlarını yaratıcılıkları ile geliştirmekte, tekrar eden oyun kalıplarından uzaklaşmaktadır (Trevlas vd., 2003). Ayşe'nin oyun davranış özelliklerine ait bulgular, Ayşe'nin yaş grubu oyun gelişim özelliklerine uymaktadır.

Grup oyunlarında edinilen sosyal beceriler, çocukların ilişkilerine ve çevrelerine olumlu bir tutum olarak yansımaktadır (Arianne, 2009). Buna bulguya paralel bir şekilde Ayşe oyun başlatabilmekte, devam eden bir oyuna geçiş sorunu yaşamadan katılabilmekte, arkadaşlarına uyum gösterebilmektedir. Ayşe'nin akranlarına verdiği olumlu tepkiler Ayşe'nin oyunlarını beraber oynanan, gelişime açık bir etkinlik haline getirmektedir.

KONİV anasınıfı kız çocuklarından Zeynep'in serbest zaman içerisinde oyun oynarken bulunduğu oyun alanı frekans dağılımı Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37.
Zeynep'in Oyun Alanı Frekans Dağılımı



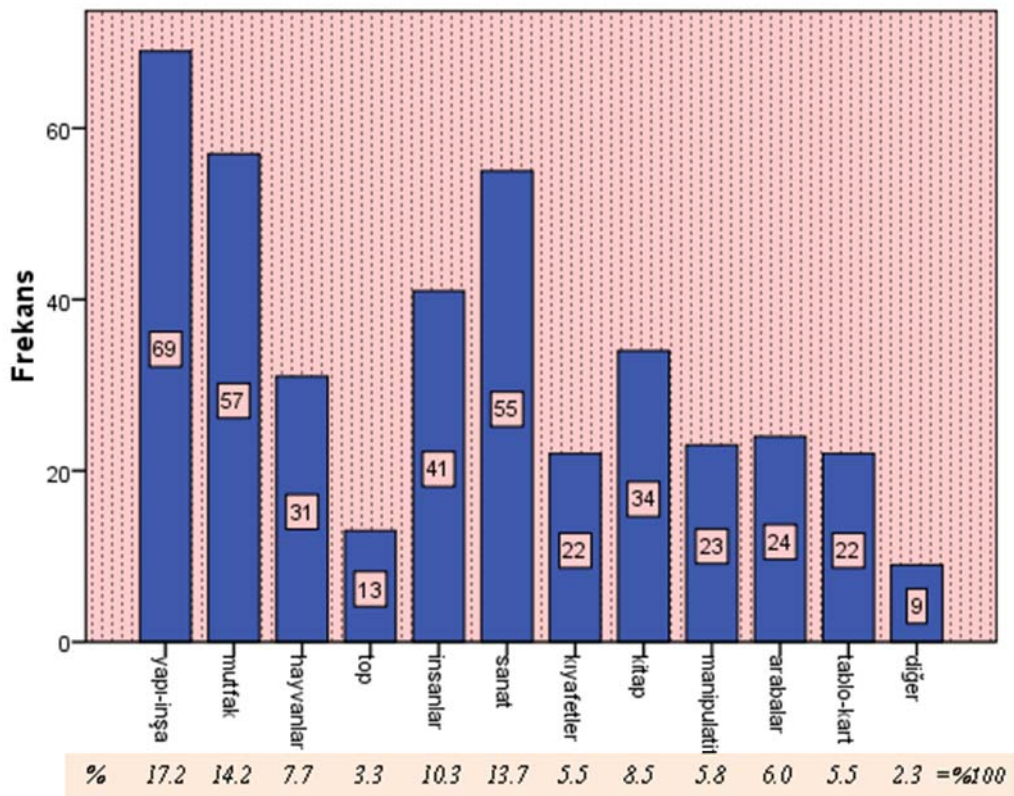
Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Zeynep en fazla yapı-inşa alanında oyun oynamıştır (%25.5). Yapı-inşa oyun

alanını sırayla evcilik köşesi (%21.2), mutfak köşesi (%19.5), sanat köşesi (%16.5), kitap köşesi (%9.0) ve son olarak fen köşesi (%6.0) izlemektedir. Sınıfta su masası ve sembolik oyun köşesi olmadığından Zeynep bu alanlarda oyun oynarken gözlemlenmemiştir. Ayşe'nin oyun dışı davranışları (%2.3) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 37).

Araştırmaya katılan kız çocuklarından Zeynep'in, sınıf içerisinde fiziksel olarak en fazla yapı-inşa oyun alanında olduğu görülmüştür. Zeynep bu alanda büyük parçalı legolar ile oynarken, hareketli oyunları da çoğunlukla bu alanda oynamış, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişime en çok bu alanda geçmiştir. Yapı-inşa oyun alanı, evcilik ve mutfak köşeleri Zeynep'in sınıf içerisinde en çok bulunduğu bölgelerdir. Zeynep'in sınıfında sadece altı oyun bölgesinin olması, Zeynep'in bu alanlarda bulunma oranlarını artırmaktadır.

KONİV anasınıfı kız çocuklarından Zeynep'in tercih ettiği oyuncak türlerinin frekans dağılımı Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38.
Zeynep'in Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Zeynep en fazla yapı-inşa oyuncakları ile oynamıştır (%17.2). Yapı-inşa

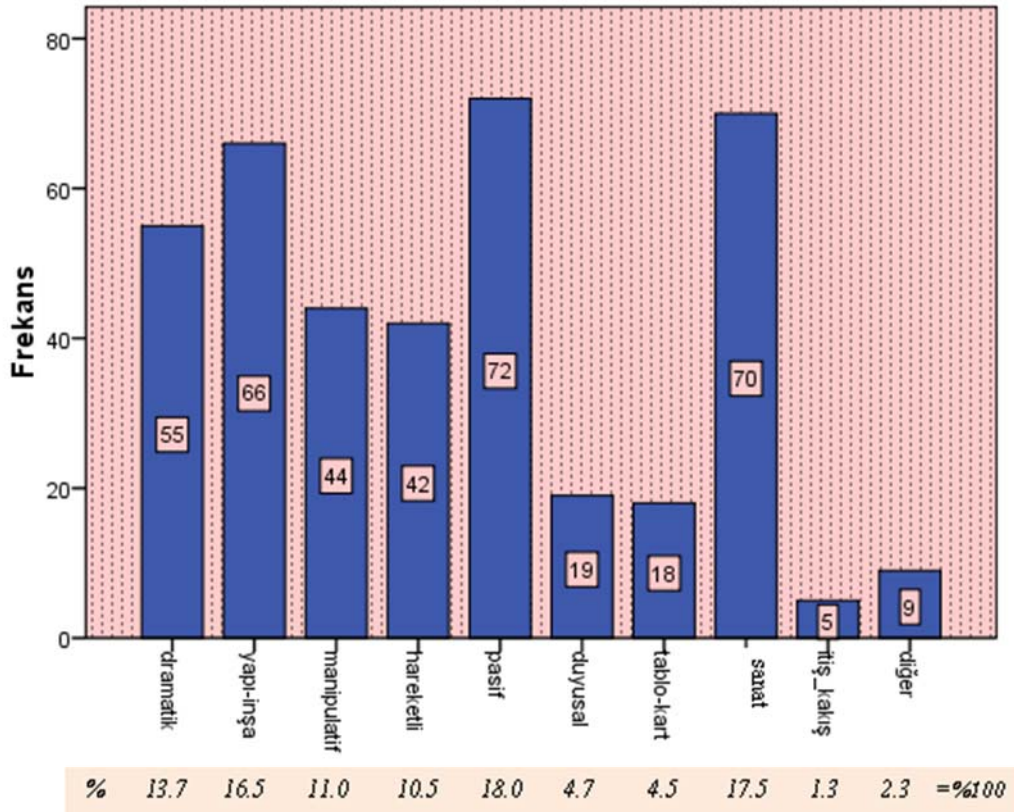
oyuncaklarını sırayla mutfak malzemeleri (%14.2), sanat malzemeleri (%13.7), oyuncak insan figürleri (%10.3), kitaplar (%8.5), oyuncak hayvanlar (%7.7), arabalar (%6.0), manipülatif oyuncaklar (%5.8), kıyafetler (%5.5) ile tablo-kart oyuncakları (%5.5) ve son olarak toplar (%3.3) izlemektedir. Ayşe'nin oyun dışı davranışları (%2.3) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 38).

Zeynep sınıf içerisinde hazır bulundurulan bütün oyuncak ve materyaller ile oyun oynamıştır. Oyun oynadığı materyal ve oyuncakları kullanma sıklığı, Zeynep'in kendine has oyun tercihlerine göre değişmektedir. Zeynep büyük parçalı legolar ile oynamayı sevmekte, kız arkadaşları ile en çok bu legolarla bulunduğu bölgede bir araya gelmektedir.

Zeynep'in annesi ile günlük rutinleri ve çocuğu ile oyun fırsatları konusunda konuşulmuştur. Zeynep'in annesi ve babası çalışıyor olup, Zeynep'in anaokuluna gitmesinin temel nedeni anne ve babasının çalışıyor olmasıdır. Zeynep'i genellikle okuldan annesi almaktadır. Eve geldiklerinde gün yemek hazırlıkları ile geçerken, Zeynep ablası ile oynamakta ya da boyama yapmaktadır. Zeynep'in evde en çok oynadığı oyuncaklar arasında Barbie bebekleri, bez bebekler, evcilik oyuncakları, boyama kitapları ve hikâye kitapları gelmektedir. Zeynep babası ile en çok kovalamaca türü hareketli oyunlar oynarken, annesi ile evcilik oyunları oynamaktadır. Zeynep misafirlğe giderken, sıkılabilir diyerek yanına boyama kitabı ve pastel boyalar alınmaktadır. Bunun nedeni, Zeynep ablası ile sık sık oynadığından, akranları ile iletişimde bazen sorun yaşamaktadır. Zeynep oyun arkadaşı olarak daha çok kendinden büyüklerle anlaşmaktadır.

KONİV anasınıfı kız çocuklarından Zeynep'in oynadığı oyun türlerinin frekans dağılımı Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39.
Zeynep'in Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı



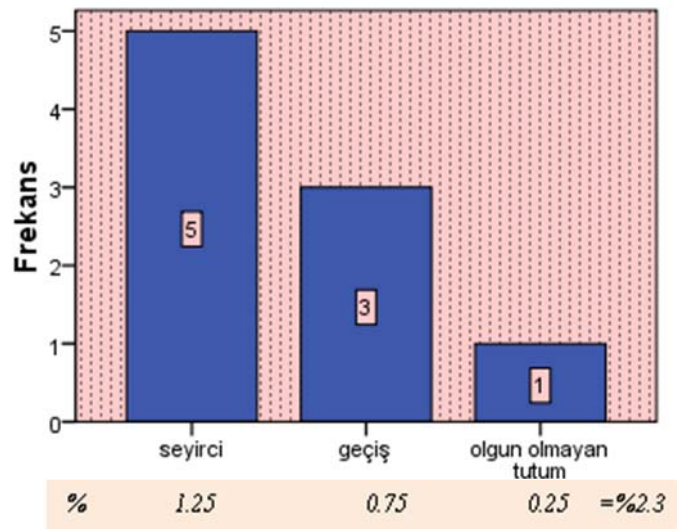
Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Zeynep en fazla pasif oyun oynamıştır (%18.0). Pasif oyunu sırayla yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%17.5), yapı-inşa oyunu (%16.5), dramatik oyun (%13.7), manipülatif oyun (%11.0), hareketli oyun (%10.5), duysal oyun (%4.7), tablo-kart oyunu (%4.5) ve son olarak itiş kakış oyunu (%1.3) izlemektedir. Zeynep'in oyun dışı davranışları (%2.3) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 39).

Zeynep öğretmen tarafından başlatılan ya da yönetilen kitap okuma, kavram öğretimi ve temizlik alışkanlıkları kazandırmaya yönelik pasif oyun türüne birinci sırada katılmıştır. Zeynep'in sanat etkinliklerine yaptığı ürünler, Zeynep'in oynadığı yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinliklerinin büyük bir kısmını kapsamaktadır.

Zeynep evde ablası ile sık sık dramatik oyunlar oynamaktadır. Zeynep tek olduğu zamanlarda bu oyunları kendi kendine tekrar etmekte, daha önce oynadıkları oyunları annesi ile oynamaktadır. Zeynep'in en çok oynadığı oyunlar evcilik ve okul temalı dramatik oyunlardır. Zeynep boyama kitaplarını sadece kendisi yapmak isterken, hikâye kitaplarını ablası ve annesi ile birlikte okumaktadır.

KONİV anasınıfı kız çocuklarından Zeynep'in oyun dışı davranışlarının frekans dağılımı Tablo 40'da gösterilmiştir.

Tablo 40.
Zeynep'in Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Zeynep, 5 defa seyirci (%1.3), 3 defa geçiş (%0.8) ve 1 defa olgun olmayan tutum içerisinde (%0.2) gözlemlenmiştir (Tablo 40).

Zeynep'in oyun dışı davranışları, genel oyun davranışlarının %2.3'lük bir dilimini oluşturmaktadır. Zeynep oyun dışı davranışlarının düşük olması, cinsiyeti ve sınıfının iyi bir donanıma sahip olması ile açıklanabilir.

KONİV anasınıfı kız çocuklarından Zeynep'in oyun davranış özellikleri olan, sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum alt boyutları frekans dağılımı Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41.
Zeynep'in Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı

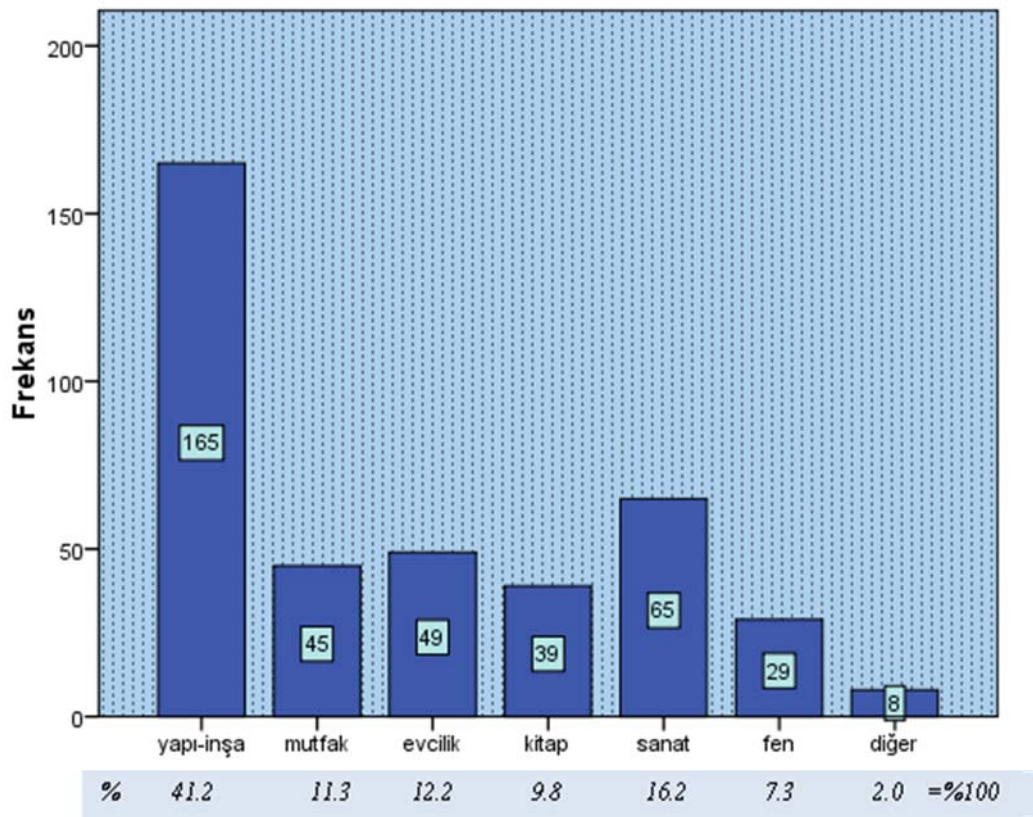
DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER	f	%
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup	252	%63.0
		Paralel	118	%30.0
		İzole	21	%5.0
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma	151	%38.0
		Karşılık Verme	240	%60.0
	Uyum	Uyumlu	343	%86.0
		Uyumsuz	48	%12.0
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu	188	%47.0
		Nötr	190	%48.0
		Olumsuz	13	%3.0
	Akış	Gelişim	304	%76.0
		Tekrar	87	%22.0

Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Zeynep; sosyal durumu açısından değerlendirildiğinde, 252 defa grup oyunu (%63.0), 118 defa paralel oyun (%30.0) ve 21 defa izole oyun (%5.0) oynamıştır. Zeynep'in oynadığı oyunlar sosyal ilişki açısından değerlendirildiğinde oyun oluşumunu 151 defa kendisi başlatmış (%38.0), 240 defa oyuna katılmıştır (%60.0). Oynadığı oyunlara 343 defa uyum göstermiş (%86.0), 48 defa ise oyunun akışını değiştirmek istemiştir (%12.0). Oyunlar içindeki tutumu değerlendirildiğinde 188 defa mutlu, heyecanlı ve istekli bir tutum sergilemiş (%47.0), 190 defa oyunu normal bir şekilde oynamış (%48.0), 13 defa ise isteksiz davranmıştır (%3.0). Oynadığı 304 oyun doğal bir akış içerisinde gelişmiş (%76.0), 87 oyunda ise akış benzer kalıpları tekrar etmiştir (%22.0). Zeynep'in oyun dışı davranışları (%2.3) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 41).

Zeynep'in oyun davranışlarının çoğunluğu arkadaşları ile oynadığı oyunlar içerisinde gerçekleşmiştir. Bu oyunlar içerisinde Zeynep, arkadaşları ile iyi sosyal ilişkiler geliştirirken, genel olarak olumlu bir tutum içerisinde olduğu gözlemlenmiştir.

KONİV anasınıfı erkek çocuklarından Mehmet'in serbest zaman içerisinde oyun oynarken bulunduğu oyun alanı frekans dağılımı Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42.
Mehmet'in Oyun Alanı Frekans Dağılımı



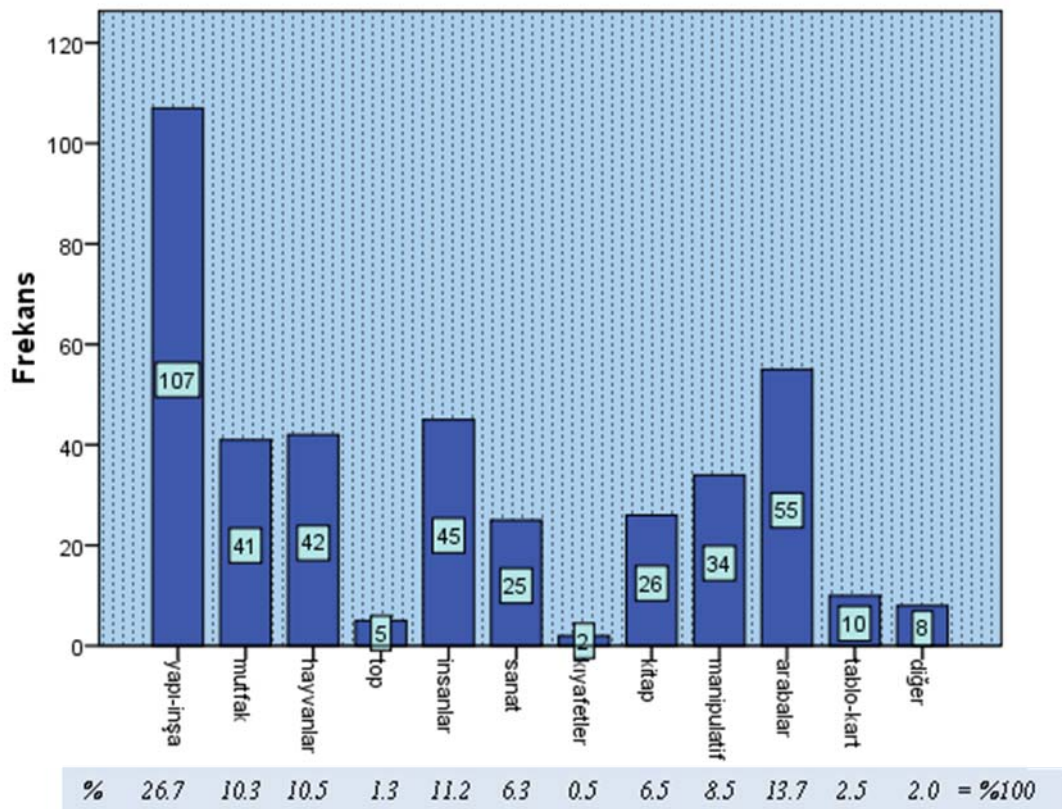
Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Mehmet en fazla yapı-inşa alanında oyun oynamıştır (%41.2). Yapı-inşa oyun alanını sırayla sanat köşesi (%16.2), evcilik köşesi (%12.2), mutfak köşesi (%11.3), kitap köşesi (%9.8) ve son olarak fen köşesi (%7.3) köşesi izlemektedir. Sınıfta su masası ve sembolik oyun köşesi olmadığından, Mehmet bu alanlarda oyun oynarken gözlemlenmemiştir. Mehmet'in oyun dışı davranışlar (%2) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 42).

Araştırmaya katılan erkek çocuklarından Mehmet'in, sınıf içerisinde fiziksel olarak en fazla yapı-inşa oyun alanında bulunduğu görülmüştür. Mehmet'in yapı-inşa

oyun alanında bulunma oranı, diğer oyun alanları ile karşılaştırıldığında oldukça yüksektir. Mehmet'in yapı-inşa alanında bulunma oranı, ikinci sırada gözlemlendiği sanat köşesinde bulunma oranının iki katından daha fazladır. Diğer oyun alanları arasında benzer bir fark yoktur. Mehmet yapı-inşa oyun alanında büyük-küçük parçalı legolar, bloklar ile oynarken, hareketli oyunları da bu alanda oynamış, arkadaşları ve öğretmenleri ile birlikte çoğunlukla bu alanda iletişim kurmuştur. KONİV anasınıfında sadece altı oyun köşesinin olması, Mehmet'in bu alanlarda bulunma sıklığını artırırken, serbest zaman başladığında nerede ise bütün erkek çocuklar yapı-inşa oyun alanında bulunan materyallere yönelmektedir.

KONİV anasınıfı erkek çocuklarından Mehmet'in tercih ettiği oyuncak türlerinin frekans dağılımı Tablo 43'de gösterilmiştir.

Tablo 43.
Mehmet'in Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Mehmet en fazla yapı-inşa oyuncakları ile oynamıştır (%26.7). Yapı-inşa oyuncaklarını sırayla arabalar (%13.7), oyuncak insan figürleri (%11.2), oyuncak

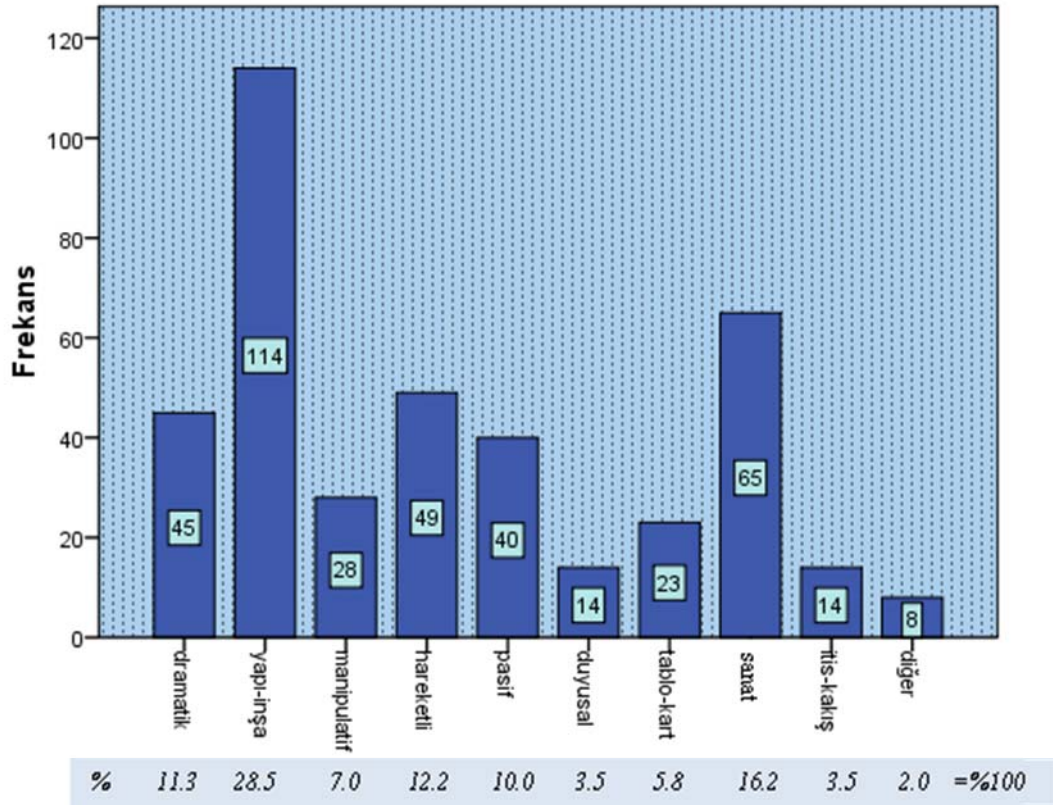
hayvanlar (%10.5), mutfak malzemeleri (%10.3), manipülatif oyuncaklar (%8.5), kitaplar (%6.5), sanat malzemeleri (%6.3), tablo-kart oyuncakları (%2.5), toplar (%1.3) ve son olarak kıyafetler (%0.5) izlemektedir. Mehmet'in oyun dışı davranışları (%2) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 43).

Mehmet sınıf içerisinde hazır bulundurulan bütün oyuncak ve materyaller ile oyun oynamıştır. Oyun oynadığı materyal ve oyuncakları kullanma sıklığı, Mehmet'in kendine has oyun tercihlerine göre değişmektedir. Mehmet en çok yapı-inşa materyalleri ile oynamıştır. Bu materyaller sınıfta sayısal olarak en çok bulunan materyal olup, erkek çocukları önce bu materyaller ile oynarken bir araya gelmektedir.

Mehmet'in annesi ile günlük rutinleri ve çocuğu ile oyun fırsatları konusunda konuşulmuştur. Mehmet'in annesi ev hanımı olup, çocuğunu okuldan genellikle kendisi almaktadır. Okuldan eve döndükten sonra gün akşam yemeği hazırlıkları ile geçmektedir. Bu sürede Mehmet evde genellikle ablası ile oynamakta ya da odasında oyun oynamaktadır. Mehmet'in evde en çok oynadığı oyuncaklar arasında, arabalar, kamyonlar, legolar ve örümcek adam figürü gelmektedir. Mehmet, annesi ile hikâye kitabı okurken, babası ile kovalamaca türü hareketli oyunlar oynamaktadır. Mehmet misafirlğe giderken yanına örümcek adamı almaktadır. Örümcek adam figürü, Mehmet'in gösterişli ve güçlü karakterler içeren bir oyuncak olup, arkadaşlarının benzer ya da farklı kahraman figürleri ile macera oyunları oynamasını sağlamaktadır. O'Brien vd. (1983) erkek çocuklarının daha güçlü karakterler içeren oyuncaklar ile oynamayı tercih ettiklerini göstermiştir. Mehmet'in arkadaşları ile oynarken en çok kullandığı oyuncak, araştırmacıların bulgularını desteklemektedir.

KONİV anasınıfı erkek çocuklarından Mehmet'in oynadığı oyun türlerinin frekans dağılımı Tablo 44'de gösterilmiştir.

Tablo 44.
Mehmet'in Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı



Tablo 44. Mehmet'in oynadığı oyun türlerini göstermektedir. Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Mehmet en fazla yapı-inşa oyunu (%28.5) oynamıştır. Yapı-inşa oyununu sırayla yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%16.2), hareketli oyun (%12.2), dramatik oyun (%11.3), pasif oyun (%10.0), manipülatif oyun (%7.0), tablo-kart oyunu (%5.8) ve duysal oyun (%3.5) ile itiş kakış oyunu (%3.5) izlemektedir. Mehmet'in oyun dışı davranışları (%2) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 44).

Oyun türleri içerisinde Mehmet, en çok yapı-inşa oyunu oynamıştır. Mehmet'in yapı-inşa oyunlarını oynama oranı, ikinci sırada gelen yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinliklerinde bulunma oranından %49, birbirine yakın bir dağılımla oynadığı dramatik ve hareketli oyun türlerinden ise en az %65 fazladır. Bunun nedenleri arasında yapı-inşa oyun materyallerinin yapı-inşa oyun alanına dökülerek kullanıma açılması, bir başkasının lego ve bloklarını alacağı endişesi ile Mehmet'in diğer oyuncaklara doğru yönelmemesi ve oyuncakları daha işlevsel kullanabilecekleri

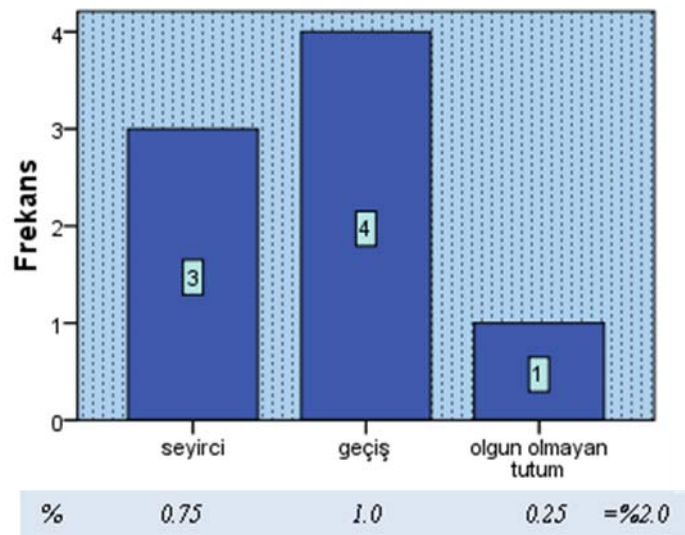
bir modelin olmamasıdır. Lane ve Thornburg (1981) öğretmen ve öğrenci temelli oyunları incelediği çalışmasında, öğretmenin oyuncak kullanarak etkinliklerde katalizör olduğu durumlarda çocukların oyunlarının olumlu yönde çeşitlilik kazandığını, aksi durumlarda oyun gelişiminin daha yavaş olduğunu bulmuştur. Mehmet'in oyun türlerinde görülen bu tek taraflı yoğunluk, Thornburg'un bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Mehmet'in sanat etkinlikleri çerçevesinde oluşturduğu ürünler, yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Sanat etkinlikleri KONİV anasınıfında yapılandırılmış olarak serbest zaman etkinlikleri süresince tüm çocuklar tarafından tamamlanmaktadır. Çocukların oluşturduğu ürünler ise benzerlik göstermektedir.

Mehmet'in annesi, Mehmet'in evde hareketli oyunlar oynadığını belirtmiştir. Mehmet kovalama, canavar oyunlarını ablası ve babası ile birlikte oynarken, oyuncak tabancalı macera oyunlarını daha çok mahalleden arkadaşları ile oynamaktadır. Mehmet ile annesi daha çok çok hikâye okuma etkinlikleri yapmaktadır.

KONİV anasınıfı erkek çocuklarından Mehmet'in oyun dışı davranışlarının frekans dağılımı Tablo 45'de gösterilmiştir.

Tablo 45.
Mehmet'in Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Mehmet, 3 defa seyirci (%0.75), 4 defa geçiş (%1) ve 1 defa olgun olmayan tutum içerisinde (%0.25) gözlemlenmiştir (Tablo 45).

Mehmet'in oyun dışı davranışları, genel oyun davranışlarının %2'lik bir dilimini oluşturmaktadır. Oyun dışı davranışlar içerisinde olgun olmayan tutumun az görülmesi öğretmenin otorite figürü olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmalar yapı-ınşa oyununu yoğun olarak oynayan çocukların, sembolik/dramatik oyunlar oynayan akranlarına göre daha sık oyun dışı davranış sergilediğini göstermiştir (Williamson, 1998). Mehmet'in oyun dışı davranış bulguları bu çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

KONİV anasınıfı erkek çocuklarından Mehmet'in oyun davranış özellikleri olan, sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum alt boyutları frekans dağılımı Tablo 46'da gösterilmiştir.

Tablo 46.
Mehmet'in Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı

DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER	f	%
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup	250	%63.0
		Paralel	120	%30.0
		İzole	22	%5.0
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma	165	%41.0
		Karşılık Verme	227	%57.0
	Uyum	Uyumlu	335	%84.0
		Uyumsuz	57	%14.0
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu	162	%41.0
		Nötr	208	%52.0
		Olumsuz	22	%5.0
	Akış	Gelişim	298	%74.0
		Tekrar	94	%24.0

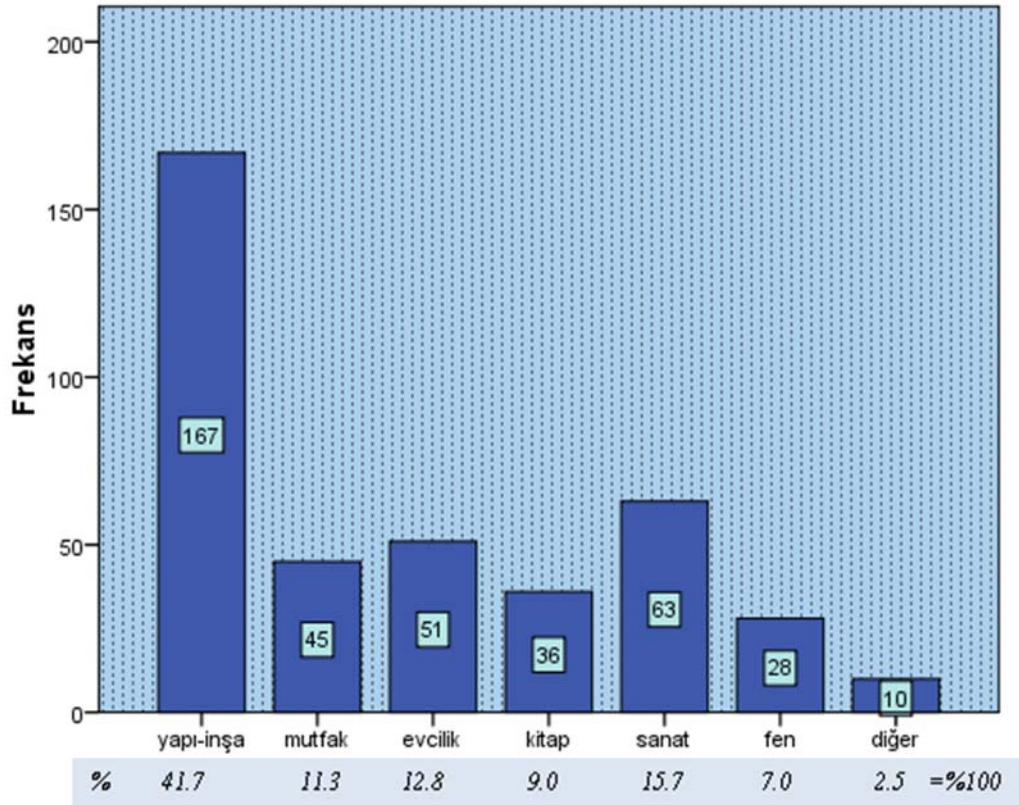
Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Mehmet; sosyal durumu açısından değerlendirildiğinde, 250 defa grup oyunu (%63), 120 defa paralel oyun (%30) ve 22 defa izole oyun (%5) oynamıştır. Mehmet'in

oynadığı oyunlar sosyal ilişki açısından değerlendirildiğinde oyun oluşumunu 165 defa kendisi başlatmış (%41), 227 defa oyuna katılmıştır (%57). Oynadığı oyunlara 335 defa uyum göstermiş (%84), 57 defa ise oyunun akışını değiştirmek istemiştir (%14). Oyunlar içindeki tutumu değerlendirildiğinde 162 defa mutlu, heyecanlı ve istekli bir tutum sergilemiş (%41), 208 defa oyunu normal bir şekilde oynamış (%52), 22 defa ise isteksiz davranmıştır (%5). Oynadığı 298 oyun doğal bir akış içerisinde gelişmiş (%74), 94 oyunda ise akış benzer kalıpları tekrar etmiştir (%24). Mehmet'in oyun dışı davranışları (%2) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 46).

Mehmet'in oyun davranışlarının çoğunluğu arkadaşları ile oynadığı oyunlar içerisinde gerçekleşmiştir. Mehmet bu oyunlar içerisinde arkadaşları ile iyi sosyal ilişkiler geliştirirken, genel olarak olumlu bir tutum içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Oyun gelişim özelliklerine göre beş yaş, çocukların daha çok grup oyunları oynadıkları ve bu oyunlarını birbirleri ile iletişim kurarak geliştirdikleri bir dönemdir (Trevlas vd., 2003; Arianne, 2009). Mehmet'in oyun davranış özellikleri, araştırmacıların bulguları ile benzerlik göstermektedir.

KONİV anasınıfı erkek çocuklarından Kemal'in serbest zaman içerisinde oyun oynarken bulunduğu oyun alanı frekans dağılımı Tablo 47'de gösterilmiştir.

Tablo 47.
Kemal'in Oyun Alanı Frekans Dağılımı

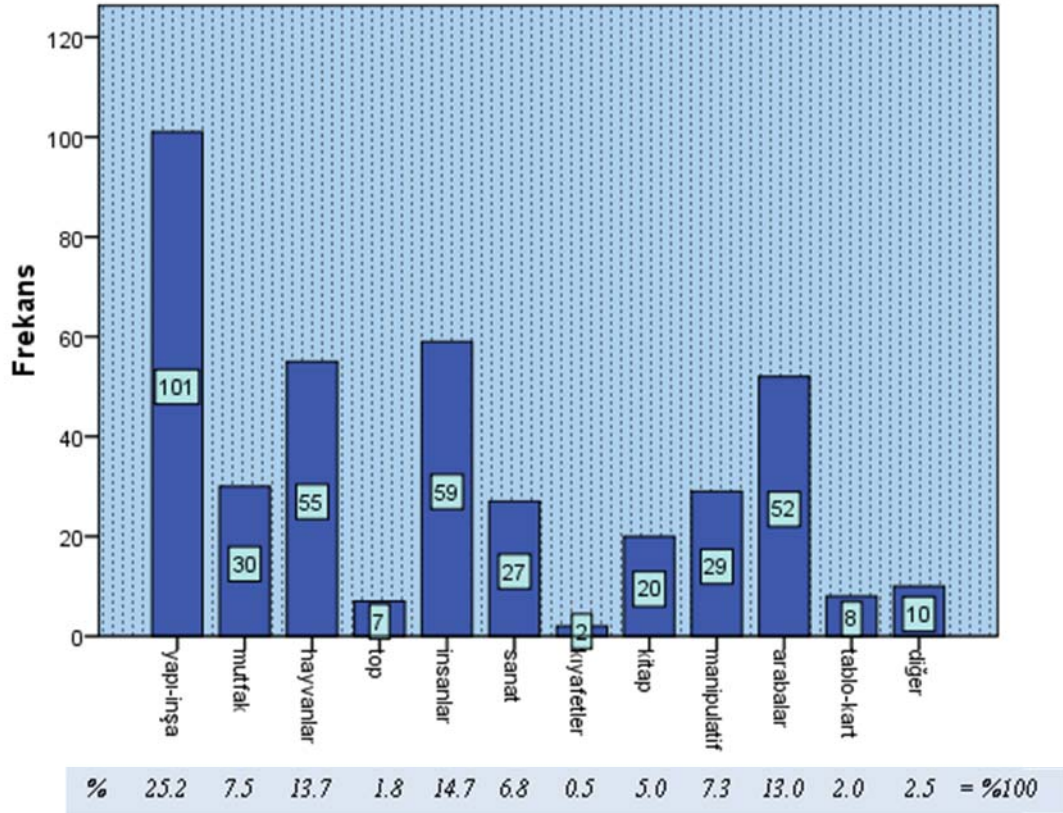


Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Kemal en fazla yapı-inşa alanında oyun oynamıştır (%41.7). Yapı-inşa oyun alanını sırayla sanat köşesi (%15.8), evcilik köşesi (%12.8), mutfak köşesi (%11.3), kitap köşesi (%9.0) ve son olarak fen köşesi (%7.0) köşesi izlemektedir. Sınıfta su masası ve sembolik oyun köşesi olmadığından Kemal bu alanlarda oyun oynarken gözlemlenmemiştir. Kemal'in oyun dışı davranışlar (%2.5) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 47).

Araştırmaya katılan erkek çocuklarından Kemal'in, sınıf içerisinde fiziksel olarak en fazla yapı-inşa oyun alanında bulunduğu görülmüştür. Kemal bu alanda büyük-küçük parçalı legolar, bloklar ile oynarken, hareketli oyunları da bu alanda oynamış, arkadaşları ve öğretmenleri ile birlikte çoğunlukla bu alanda iletişim kurmuştur.

KONİV anasınıfı erkek çocuklarından Kemal'in tercih ettiği oyuncak türlerinin frekans dağılımı Tablo 48'de gösterilmiştir.

Tablo 48.
Kemal'in Tercih Ettiği Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Kemal en fazla yapı-inşa oyuncakları ile oynamıştır (%25.2). Yapı-inşa oyuncaklarını sırayla oyuncak insan figürleri (%14.7), oyuncak hayvanlar (%13.7), arabalar (%13), mutfak malzemeleri (%7.5), manipülatif oyuncaklar (%7.3), sanat malzemeleri (%6.8), kitaplar (%5), tablo-kart oyuncakları (%2), toplar (%1.8) ve son olarak kıyafetler (%0.5) izlemektedir. Kemal'in oyun dışı davranışları (%2.5) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 48).

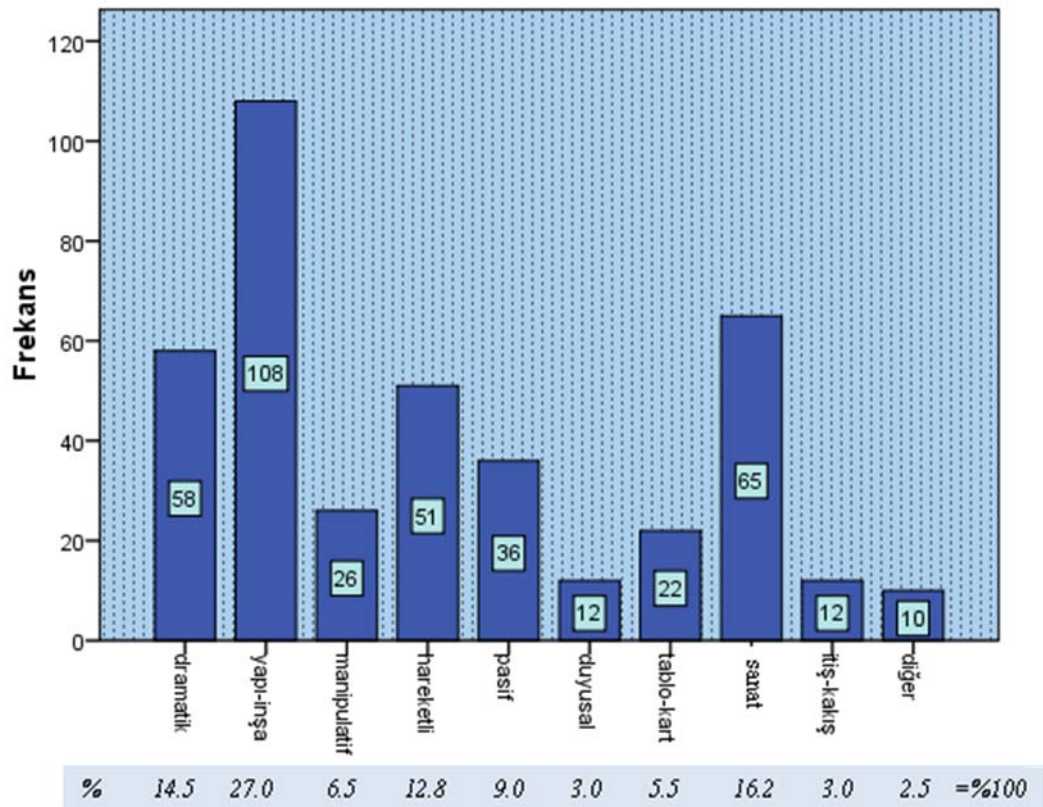
Kemal sınıf içerisinde hazır bulundurulmuş bütün oyuncak ve materyaller ile oyun oynamıştır. Oyun oynadığı materyal ve oyuncakları kullanma sıklığı, Kemal'in kendine has oyun tercihlerine göre değişmektedir. Kemal erkek arkadaşları ile yapı-inşa oyun alanında bir araya gelerek legolar ile oynamayı sevmektedir.

Kemal'in annesi ile günlük rutinleri ve çocuğu ile oyun fırsatları konusunda konuşulmuştur. Kemal'in annesi ev hanımı olup, Kemal'i okuldan genellikle kendisi almaktadır. Eve geldiğinde gün genellikle yemek hazırlıkları ile geçmektedir. Bu

sırada Kemal kardeşi ya da çoğunlukla kendisi oyuncakları ile oynayarak zaman geçirmektedir. Oyuncak arabalar, Batman'ın arabası olan *bat mobil*, trenler, legolar ve batman figürü Kemal'in evde en çok zaman geçirdiği materyallerdir. Kemal babası ile Logoları kullanarak yapı ve şekiller oluştururken, annesi ile hikaye okuma etkinliği yapmaktadır. Kemal'in macera oyun figürü batman ve evdeki oyun arkadaşı babasıdır. Kemal babası ile macera oyunları oynarken, ara sıra güreşmektedir. Kemal misafirlğe giderken en güçlü karakter içeren oyuncak figürü olan Batman'i yanına almaktadır. Bu bulgu O'Brien vd.'nin (1983) erkek çocuklarının güçlü oyuncaklar ile oynamayı istediklerini gösteren bulguları ile paralellik göstermektedir.

KONİV anasınıfı erkek çocuklarından Kemal'in oynadığı oyun türlerinin frekans dağılımı Tablo 49'da gösterilmiştir.

Tablo 49.
Kemal'in Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Kemal en fazla yapı-inşa oyunu (%27.0) oynamıştır. Yapı-inşa oyununu sırayla yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%16.2), dramatik oyun

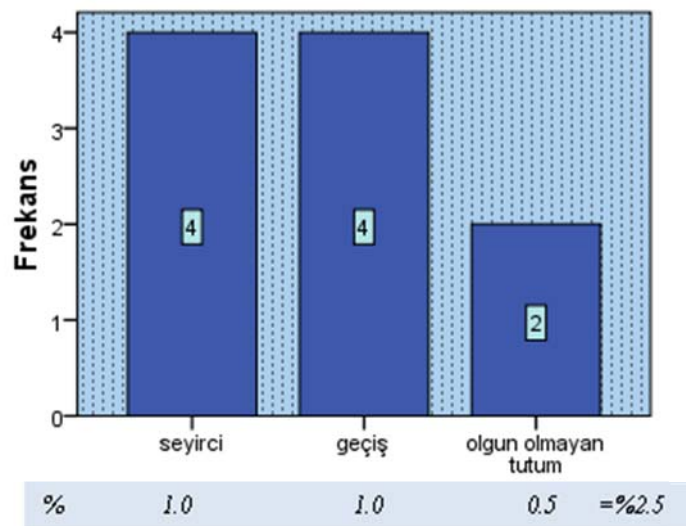
(%14.5), hareketli oyun (%12.8), pasif oyun (%9.0), manipülatif oyun (%6.5), tablo-kart oyunu (%5.5) ve son olarak duysal oyun (%3.0) ile itiş kakış oyunu (%3.0) izlemektedir. Kemal'in oyun dışı davranışlar (%2.5) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 49).

Oyun türleri içerisinde Kemal, en çok bloklar ve legolar ile yapı-inşa oyunu oynamıştır. Kemal'in yapı-inşa oyunlarını oynama oranı, ikinci sırada gelen yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinliklerinde bulunma oranından %10.7 fazladır. Kemal'in sanat etkinlikleri çerçevesinde oluşturduğu ürünler, yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri içerisinde önemli bir yer tutmaktadır.

Kemal evde arkadaşları ile legolar ve oyuncak tabanca ile macera oyunları oynamaktadır. Kemal'in annesi bu oyunlar sırasında çatışmaları önleyecek şekilde dışarıdan kontrol sağlamaktadır. Kemal'in evde annesi ile en çok yaptığı etkinlik kitap okumadır.

KONİV anasınıfı erkek çocuklarından Kemal'in oyun dışı davranışlarının frekans dağılımı Tablo 50'de gösterilmiştir.

Tablo 50.
Kemal'in Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı



Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Kemal, 4 defa seyirci (%1.0), 4 defa geçiş (%1.0) ve 2 defa olgun olmayan tutum içerisinde (%0.5) gözlemlenmiştir (Tablo 50).

Kemal'in oyun dışı davranışları, genel oyun davranışlarının %2.5'lik bir dilimini oluşturmaktadır. Kemal'in oyun dışı davranışlarının az olması sınıf ortamının iyi olması ile açıklanabilirken, seyirci ve geçiş durumlarının kız akranlarından fazla olması, cinsiyet farkı ile açıklanabilir.

KONİV anasınıfı erkek çocuklarından Kemal'in oyun davranış özellikleri olan, sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum alt boyutları frekans dağılımı Tablo 51'de gösterilmiştir.

Tablo 51.
Kemal'in Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı

DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER	f	%
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup	247	%62.0
		Paralel	128	%32.0
		İzole	17	%4.0
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma	145	%36.0
		Karşılık Verme	247	%62.0
	Uyum	Uyumlu	342	%86.0
		Uyumsuz	50	%12.0
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu	160	%40.0
		Nötr	206	%52.0
		Olumsuz	26	%6.0
	Akış	Gelişim	293	%73.0
		Tekrar	99	%25.0

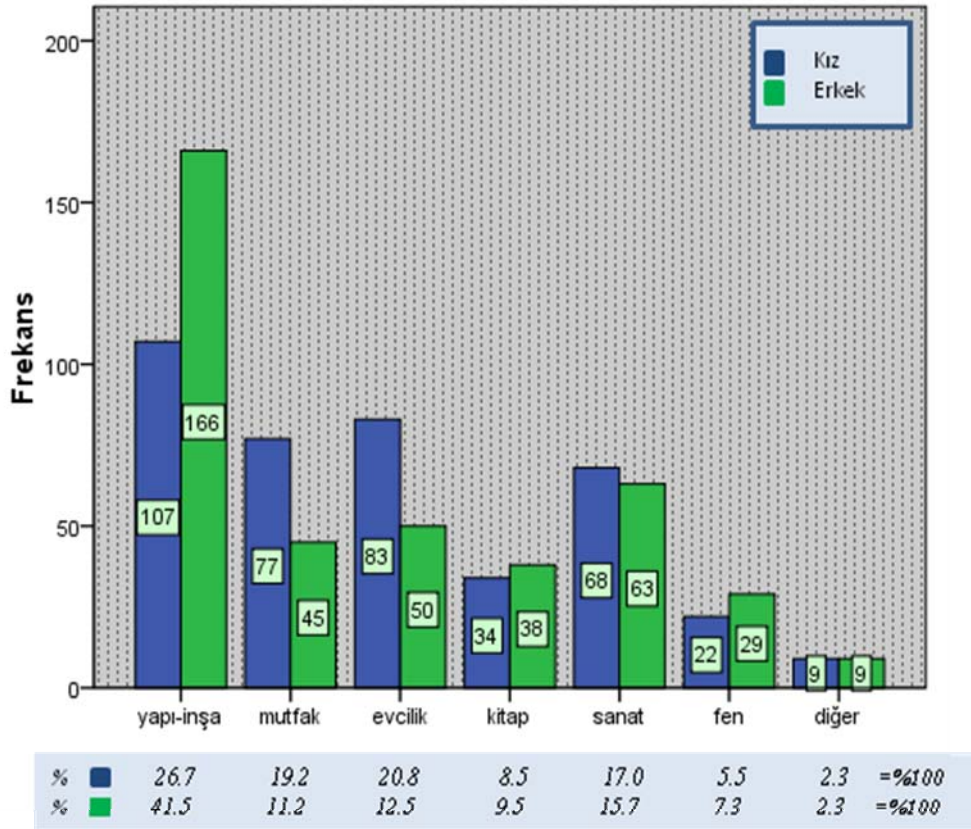
Dört dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde Kemal; sosyal durumu açısından değerlendirildiğinde, 247 defa grup oyunu (%62.0), 128 defa paralel oyun (%32.0) ve 17 defa izole oyun (%4.0) oynamıştır.

Kemal'in oynadığı oyunlar sosyal ilişki açısından değerlendirildiğinde oyun oluşumunu 145 defa kendisi başlatmış (%36.0), 247 defa oyuna katılmıştır (%62.0). Oynadığı oyunlara 342 defa uyum göstermiş (%86.0), 50 defa ise oyunun akışını değiştirmek istemiştir (%12.0). Oyunlar içindeki tutumu değerlendirildiğinde 160 defa mutlu, heyecanlı ve istekli bir tutum sergilemiş (%40.0), 206 defa oyunu normal bir şekilde oynamış (%52.0), 26 defa ise isteksiz davranmıştır (%6.0). Oynadığı 293 oyun doğal bir akış içerisinde gelişmiş (%73.0), 99 oyunda ise akış benzer kalıpları tekrar etmiştir (%25.0). Ayşe'nin oyun dışı davranışları (%2.5) değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 51).

Kemal'in oyun davranışlarının çoğunluğu arkadaşları ile oynadığı oyunlar içerisinde gerçekleşmiştir. Bu oyunlar içerisinde Kemal arkadaşları ile iyi sosyal ilişkiler geliştirirken, genel olarak olumlu bir tutum içerisinde olduğu gözlemlenmiştir.

KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları Ayşe ve Zeynep ile, erkek çocukları Mehmet ve Kemal'in cinsiyete göre oyun alanı kullanımı aritmetik ortalaması Tablo 52'de gösterilmiştir.

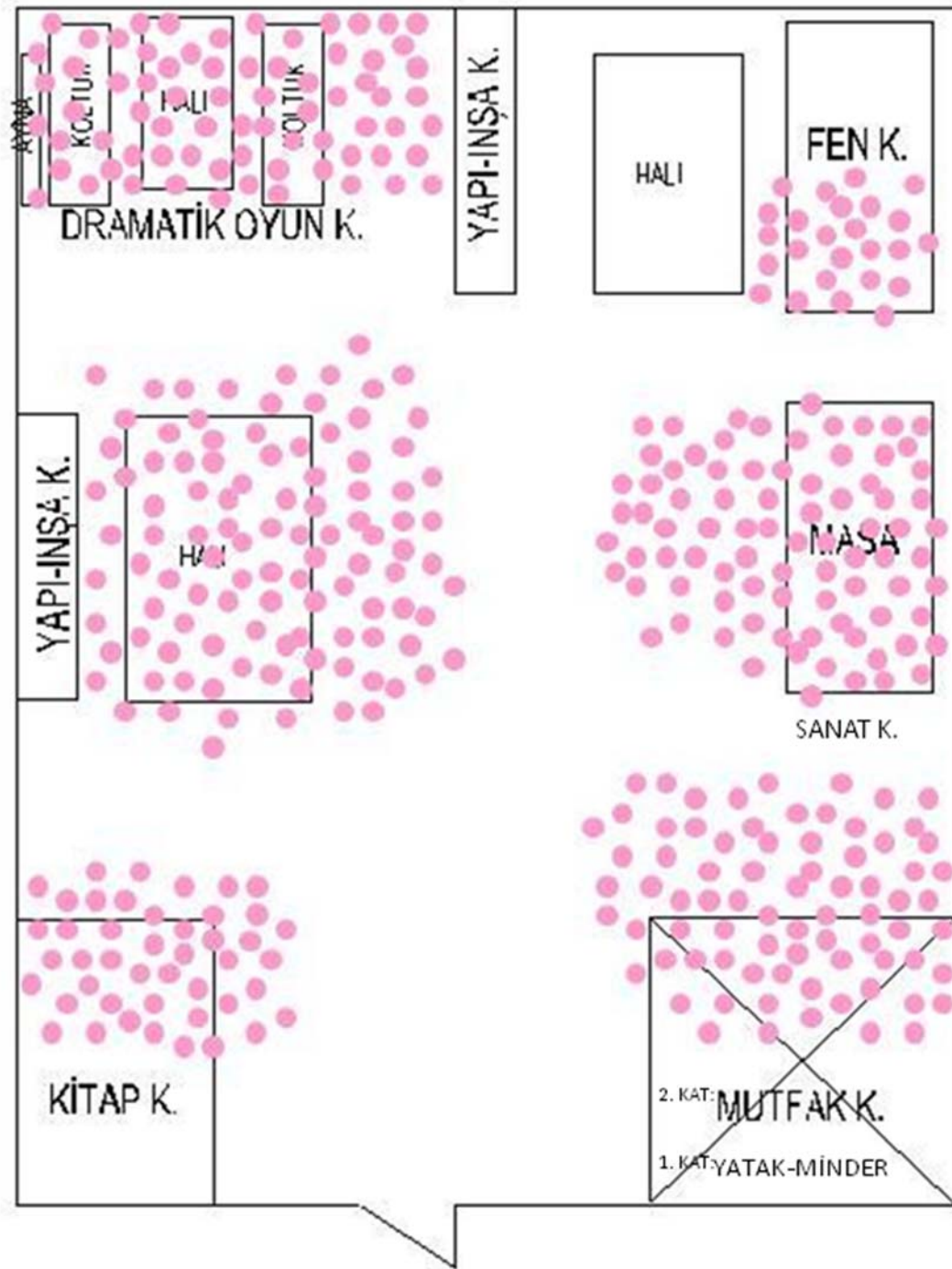
Tablo 52.
KONİV Anasınıfı Oyun Alanı Kullanımı
Frekans Dağılımı



Tabloda görüldüğü gibi KONİV anasınıfındaki kız çocukları en çok yapı-inşa oyun alanında (%26.7) oynamıştır. Yapı-inşa oyun alanını sırasıyla, evcilik köşesi (%20.8), mutfak köşesi (%19.2), sanat köşesi (%17.0), kitap köşesi (%8.5) ve fen köşesi (%5.5) izlemektedir. Erkek çocukları da en çok yapı-inşa oyun alanında (%41.5) oynamıştır. Yapı-inşa oyun alanını sırasıyla, sanat köşesi (%15.7), evcilik köşesi (%12.5), mutfak köşesi (%11.2), kitap köşesi (%9.5) ve fen köşesi (%7.3) izlemektedir (Tablo 52).

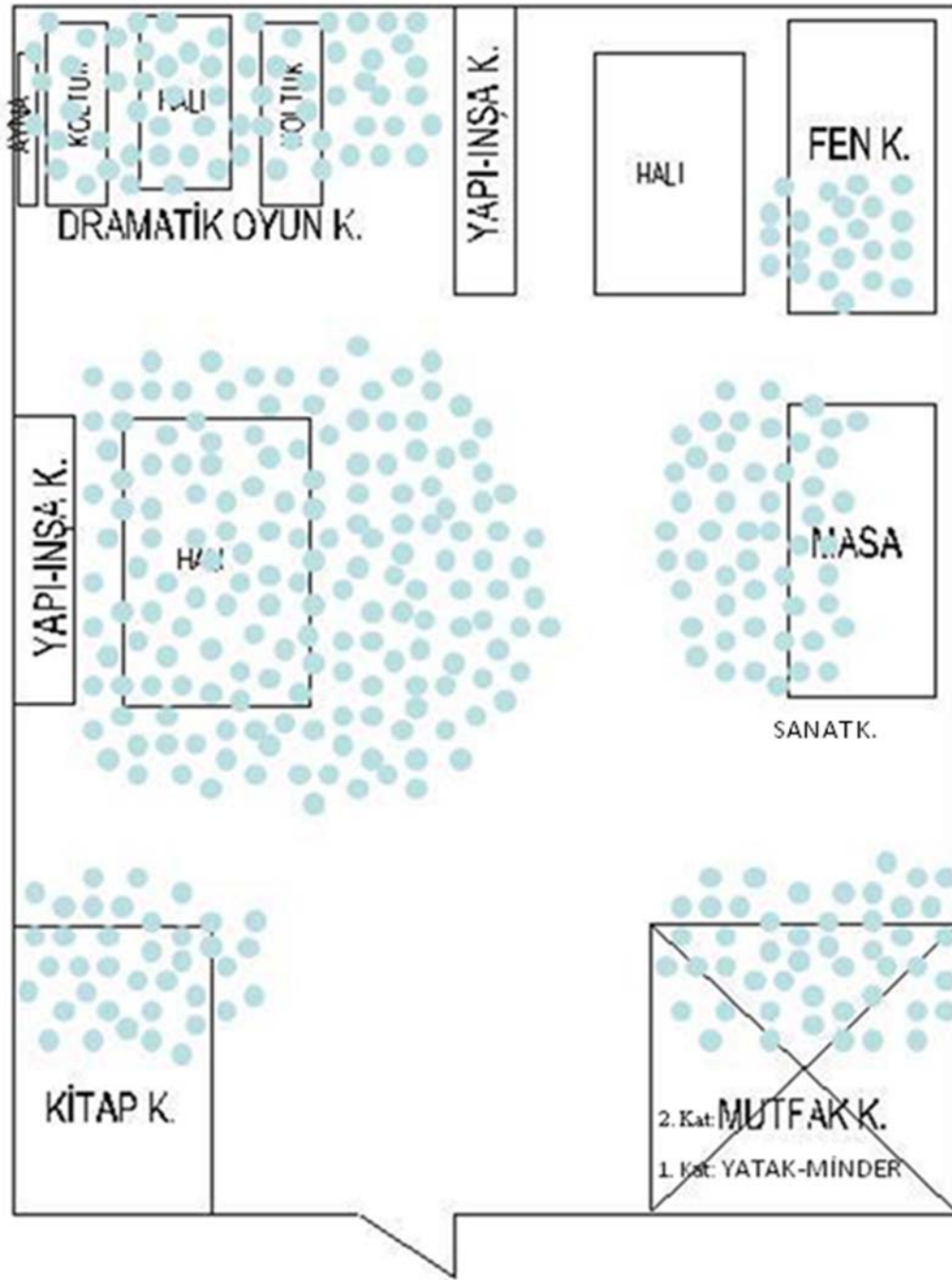
Araştırmaya KONİV anasınıfından katılan kız ve erkek çocukları, fiziksel olarak en çok yapı-inşa alanında bulunmaktadır. Erkek çocuklarının bu alanda bulunma oranı, kız çocuklarına göre %14.8 fazladır. Yapı-inşa oyun alanının ardından kız çocukları en çok mutfak ve evcilik köşelerinde bulunurken, erkek çocuklarının sanat ve evcilik köşelerinde bulundukları tespit edilmiştir.

Şekil 6.
KONİV Anasınıfı Kız Çocukları Oyun Alanı
Dağılımı



Şekil 6. KONİV anasınıfı kız çocuklarının sınıf içerisinde bulundukları alanları göstermektedir. Kız çocuklarının dokuz oyun dışı davranışı değerlendirmeye alınmayarak, kalan üç yüz doksan bir gözlem birebir olarak gösterilmiştir. Şekil 5. incelendiğinde, KONİV anasınıfı kız çocuklarının yapı-İNŞA oyun alanı, dramatik oyun köşesi, sanat köşesi ve mutfak köşesinde sıklıkla bulunduğu görülmektedir.

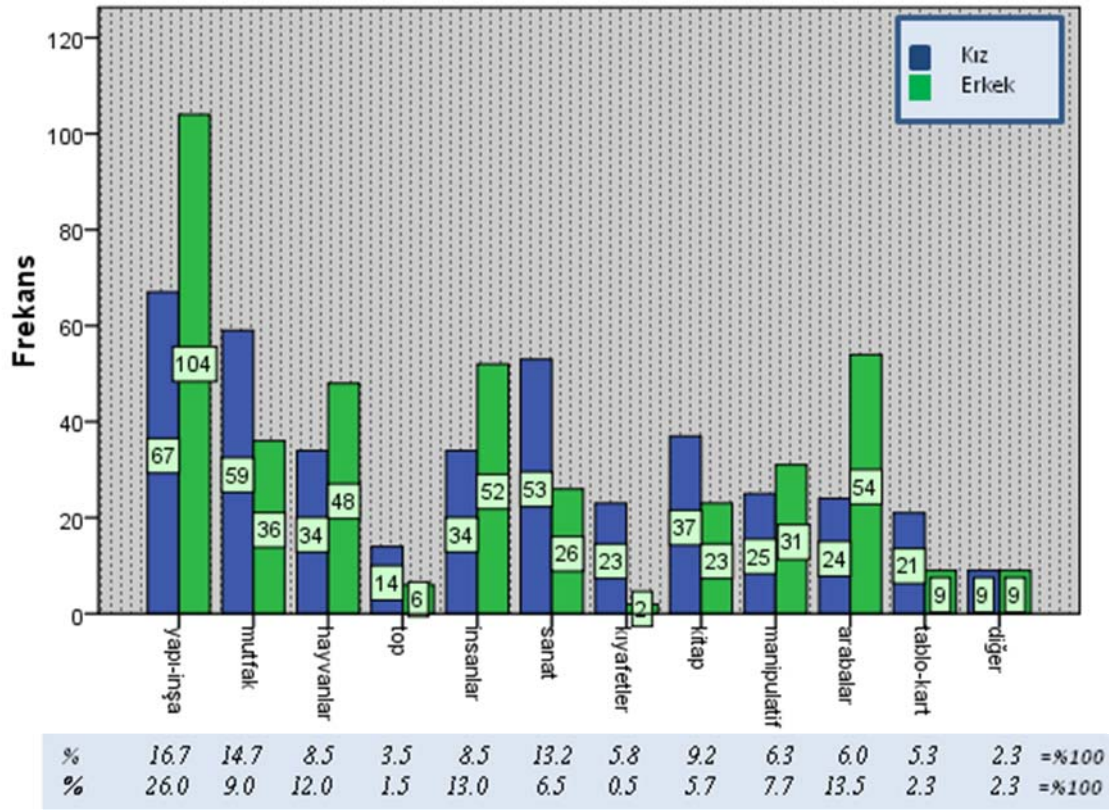
Şekil 7.
KONİV Anasınıfı Erkek Çocukları Oyun Alanı Dağılımı



Şekil 7. KONİV anasınıfı erkek çocuklarının sınıf içerisinde bulundukları alanları göstermektedir. Erkek çocuklarının dört oyun dışı davranışı değerlendirmeye alınmayarak, kalan üç yüz doksan bir gözlem birebir olarak gösterilmiştir. Şekil 6. incelendiğinde, KONİV anasınıfı erkek çocuklarının yapı-ınşa oyun alanı, dramatik oyun köşesi, sanat köşesi ve mutfak köşesinde sıklıkla bulunduğu görülmektedir.

KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları Ayşe ve Zeynep ile, erkek çocukları Mehmet ve Kemal'in cinsiyete göre tercih ettikleri oyuncak türlerinin aritmetik ortalaması Tablo 53'de gösterilmiştir.

Tablo 53.
KONİV Anasınıfı Oyuncak Türlerinin
Frekans Dağılımı

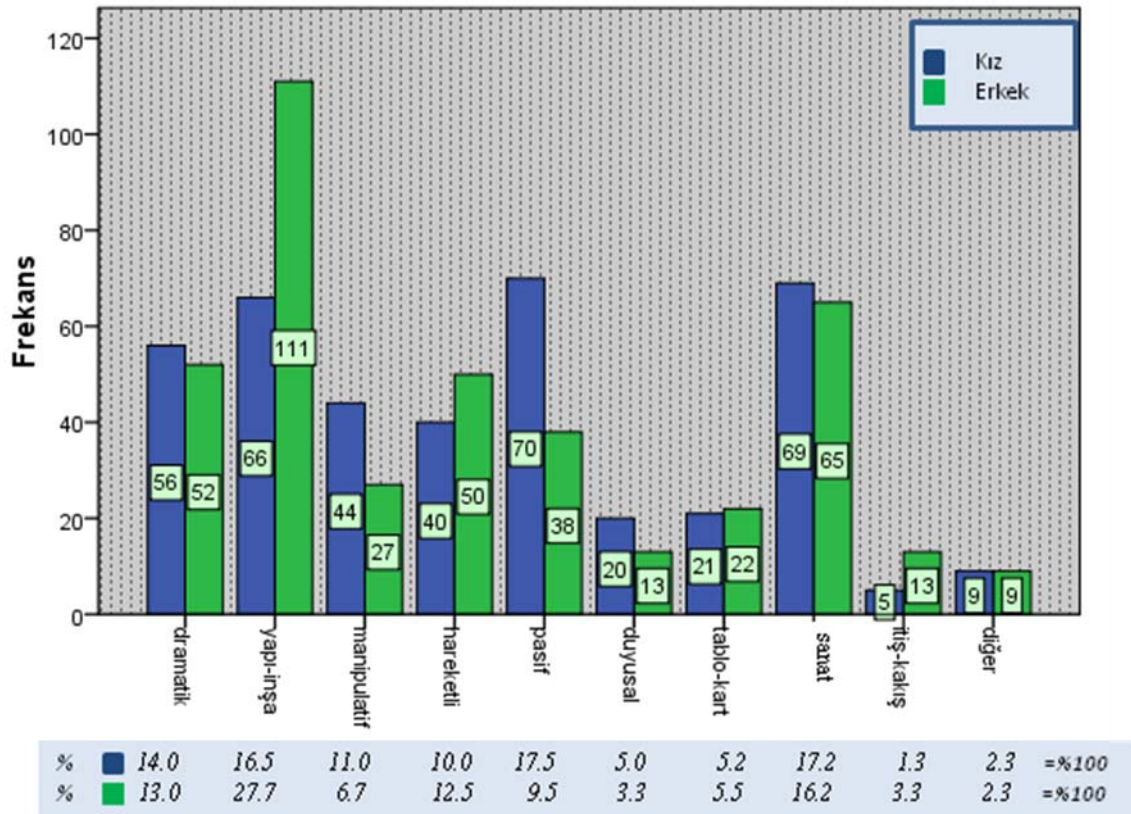


Kız çocukları en çok yapı-inşa oyuncaklarıyla (%16.7) oynamıştır. Yapı-inşa oyuncaklarını sırasıyla, mutfak malzemeleri (%14.7), sanat malzemeleri (%13.2), kitaplar (%9.2), oyuncak insan figürleri (%8.5), oyuncak hayvanlar (%8.5), manipülatif oyuncaklar (%6.3), arabalar (%6.0), kıyafetler (%5.8), tablo-kart oyuncakları (%5.3) ve toplar (%3.5) izlemektedir. Erkek çocukları da en çok yapı-inşa oyuncaklarıyla (%26.0) oynamıştır. Yapı-inşa oyuncaklarını sırasıyla, arabalar (%13.5), oyuncak insan figürleri (%13.0), oyuncak hayvanlar (%12.0), mutfak malzemeleri (%9.0), manipülatif oyuncaklar (%7.7), sanat malzemeleri (%6.5), kitaplar (%5.7), tablo-kart oyuncakları (%2.3), toplar (%1.5) ve kıyafetler (%0.5) izlemektedir (Tablo 53).

Araştırmaya KONİV anasınıfından katılan kız ve erkek çocukları, en çok yapı-inşa oyuncakları ile oynamışlardır. Erkek çocuklarının yapı-inşa oyuncakları ile oynama oranı, kız çocuklarına göre %9.3 fazladır. Erkek çocukları ikinci sırada arabalar ile oynarken, yapı-inşa oyuncakları ve oyuncak arabalar ile oynama oranları arasında %12.5 fark bulunmuştur. Kız çocukları ikinci sırada mutfak ve üçüncü sırada sanat materyalleri ile oynamış, bu oyuncaklar ile oynama oranları arasında farkın %3.5 ve daha düşük olduğu bulunmuştur.

KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları Ayşe ve Zeynep ile, erkek çocukları Mehmet ve Kemal'in cinsiyete göre oynadıkları oyun türlerinin aritmetik ortalaması Tablo 54'de gösterilmiştir.

Tablo 54.
KONİV Anasınıfı
Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı

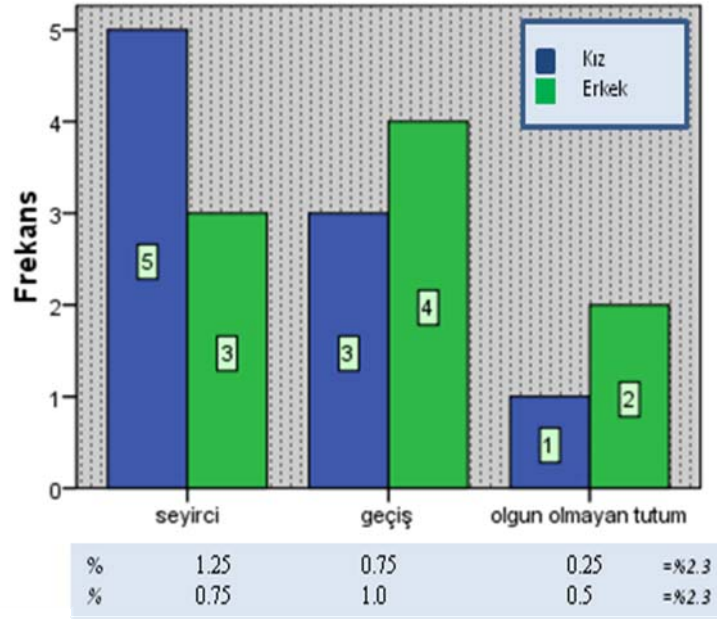


Kız çocukları en çok pasif oyun (%17.5) oynamıştır. Pasif oyunu sırasıyla, yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%17.2), yapı-inşa oyunu (%16.5), dramatik oyun (%14.0), manipülatif oyun (%11.0), hareketli oyun (%10.0), tablo-kart oyunu (%5.2), duyuşsal oyun (%5.0) ve itiş-kakış oyunu (%1.3) izlemektedir. Erkek çocukları ise, en çok yapı-inşa oyunu (%27.7) oynamıştır. Yapı-inşa oyununu sırasıyla, yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%16.2), dramatik oyun (%13.0), hareketli oyun (%12.5), pasif oyun (%9.5), manipülatif oyun (%6.7), tablo-kart oyunu (%5.5), duyuşsal oyun (%3.3) ve itiş-kakış oyunu (%3.3) izlemektedir (Tablo 54).

Araştırmaya KONİV anasınıfından katılan kız ve erkek çocuklarının oynadıkları oyun tür ve oranlarının farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kız çocukları en çok pasif oyun oynarken, erkek çocukları en çok yapı-inşa oyunları oynamıştır.

KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları Ayşe ve Zeynep ile, erkek çocukları Mehmet ve Kemal'in cinsiyete göre oyun dışı davranışlarının aritmetik ortalaması Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55.
KONİV Anasınıfı Oyun Dışı Davranışlarının
Frekans Dağılımı



Kız çocuklarının 9 defa oyun dışı davranışı gözlemlenmiştir (%2.3). Bu davranışlardan en sık olanı seyirci durumu (%1.25) olup, bunu geçiş (%0.75) ve olgun olmayan tutum (%0.25) izlemiştir. Kız çocukları gibi, erkekler çocukları da 9 defa oyun dışı davranış sergilemiştir (%2.3). Erkek çocukların en sık gösterdiği oyun dışı davranış geçiş (%1.0) olup, bunu seyirci (%0.75) ve olgun olmayan tutum (%0.5) izlemiştir (Tablo 55).

KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları Ayşe ve Zeynep ile, erkek çocukları Mehmet ve Kemal'in cinsiyete göre oyun davranış özellikleri olan, sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum alt boyutlarının aritmetik ortalaması Tablo 56'da gösterilmiştir.

Tablo 56.
KONİV Anasınıfı Oyun Davranış Özelliklerinin
Frekans Dağılımı

DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER	F kız	% kız	F erkek	% erkek
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup	248	%62.0	248	%62.0
		Paralel	116	%29.0	124	%31.0
		İzole	26	%7.0	19	%5.0
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma	155	%39.0	155	%39.0
		Karşılık Verme	235	%59.0	237	%59.0
	Uyum	Uyumlu	346	%87.0	338	%85.0
		Uyumsuz	45	%11.0	53	%13.0
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu	180	%45.0	161	%40.0
		Nötr	197	%49.0	207	%52.0
		Olumsuz	14	%4.0	24	%6.0
	Akış	Gelişim	304	%76.0	295	%74.0
		Tekrar	86	%22.0	96	%24.0

KONİV anasınıfına devam eden çocuklar sosyal durumları açısından değerlendirildiğinde, kız çocuklarının ve erkek çocukların oyunlarını en fazla grup oyunlarının oluşturduğu gözlenmiştir (%62).

Sosyal ilişkileri açısından değerlendirildiğinde; oyunların oluşum aşamasında kız çocukları ve erkek çocukları da daha çok oyuna karşılık vererek katılmışlardır (% 59). Oyun sırasında kız çocuklarının daha çok oyunun gelişimine uyum gösterdiği (%87) ve erkek çocuklarının da benzer şekilde daha çok oyunun gelişimine uyum gösterdiği bulunmuştur (%85).

Oyunlar içindeki tutumları değerlendirildiğinde; kız çocukları oyun içerisinde sırayla %49 oranında nötr, %45 oranında olumlu ve %4 oranında olumsuz bir tutum sergilerken, erkek çocukları %52 oranında nötr, %40 oranında olumlu ve %6 oranında olumsuz bir tutum sergilemişlerdir. Oynanan oyunlar kız çocuklarında %76 oranında doğal bir akış içerisinde gelişim gösterip, %22 oranında benzer kalıpları tekrar ederken; erkek çocuklarında %74 oranında doğal bir akış içerisinde gelişim gösterip %24 oranında benzer kalıpları tekrar ettiği gözlemlenmiştir.

Tuğrul (2002), normal gelişim gösteren beş yaş grubu çocukların oyun davranışlarını incelediği çalışmada, beş yaş grubu çocukların daha çok beraber ve kooperatif oyun oynadıklarını bulmuştur. Bu çalışma beş yaş grubu çocukların daha çok grup oyunu oynadığını göstererek, Tuğrul'un çalışması ile benzer bir sonuç ortaya koymuştur. Aynı çalışmada Tuğrul, beş yaş grubu erkek çocuklarının, kız akranlarına göre daha fazla paralel oyun oynadığını belirtmiştir. Bu çalışmada da KONİV grubu erkek çocuklarının, kız akranlarından daha çok paralel oyun oynadığı bulunmuştur. Tuğrul'un araştırmasından farklı olarak bu çalışmada kız çocukları, erkek akranlarına göre daha fazla izole oyun oynamıştır. Cinsiyetler arasında görülen bu fark (%2), kız çocuklarının manipülatif oyuncaklar ile oynamaları sırasında gözlemlenmiştir. Erkek çocukları tablo/kart türü oyuncaklar ile oynamayı manipülatif oyuncaklara göre daha fazla tercih ederken, bu oyunları genellikle bir eş ile oynamaktadır.

TEÇAM anasınıfına devam eden çocuklar Alex, Cathy, Rob ve Wes ile KONİV anasınıfına devam eden çocuklar Ayşe, Zeynep, Mehmet ve Kemal'in oyun alanı kullanımı frekans dağılımı Tablo 57'de gösterilmiştir.

Tablo 57.
Çocukların Oyun Alanı Kullanımı Frekans Dağılımı

	Yapı-İnşa		Mutfak		Su Masası		Evcilik		Kitap		Sembolik		Sanat		Fen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alex	84	21.0	66	16.5	28	7.0	63	15.7	17	4.2	19	4.8	100	25.0	19	4.8
Cathy	49	12.2	90	22.5	55	13.7	49	12.2	34	8.5	39	9.8	50	12.5	31	7.8
Rob	106	26.5	41	10.2	52	13.0	37	9.2	39	9.8	27	6.8	51	12.8	41	10.2
Wes	107	26.7	32	8.0	67	16.7	34	8.5	26	6.5	21	5.3	63	15.8	43	10.7
Ayşe	113	28.2	77	19.2	-	-	81	20.2	32	8.0	-	-	69	17.3	19	4.8
Zeynep	102	25.5	78	19.5	-	-	85	21.2	36	9.0	-	-	66	16.5	24	6.0
Mehmet	165	41.2	45	11.3	-	-	49	12.2	39	9.8	-	-	65	16.2	29	7.3
Kemal	167	41.7	45	11.3	-	-	51	12.8	36	9.0	-	-	63	15.7	28	7.0

TEÇAM anasınıfına devam eden çocuklar Alex, Cathy, Rob ve Wes ile KONİV anasınıfına devam eden çocuklar Ayşe, Zeynep, Mehmet ve Kemal'in tercih ettikleri oyuncakların frekans dağılımı Tablo 58'de gösterilmiştir.

Tablo 58.
Çocukların Tercih Ettikleri Oyuncakların Frekans Dağılımı

	Yapı-İnşa		Mutfak		Hayvan		Top		İnsanlar		Sanat		Kıyafet		Kitap		Manip.		Araba		Tablo-Kart		Su	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alex	48	12.0	53	13.2	32	8.0	20	5.0	35	8.75	38	9.5	26	6.5	21	5.3	44	11.0	20	8	35	8.75	24	6.0
Cathy	47	11.7	69	17.2	25	6.2	23	5.75	40	10.0	39	9.8	29	7.2	18	4.5	19	4.8	23	5.75	28	7.0	37	9.3
Rob	70	17.5	37	9.2	41	10.3	37	9.2	50	12.5	25	6.3	12	3.0	19	4.8	18	4.5	37	9.2	16	4.0	32	8.0
Wes	74	18.5	22	5.5	40	10.0	46	11.5	27	6.7	20	5.0	15	3.8	22	5.5	18	4.5	47	11.7	26	6.5	36	9.0
Ayşe	65	16.2	62	15.5	38	9.5	14	3.5	27	6.7	52	13.0	24	6.0	39	9.8	26	6.5	24	6.0	20	5.0	-	-
Zeynep	69	17.2	57	14.2	31	7.7	13	3.3	41	10.3	55	13.7	22	5.5	34	8.5	23	5.8	24	6.0	22	5.5	-	-
Mehmet	107	26.7	41	10.3	42	10.5	5	1.3	45	11.2	25	6.3	2	0.5	26	6.5	34	8.5	55	13.7	10	2.5	-	-
Kemal	101	25.2	30	7.5	55	13.7	7	1.8	59	14.7	27	6.8	2	0.5	20	5.0	29	7.3	52	13.0	8	2.0	-	-

TEÇAM anasınıfına devam eden çocuklar Alex, Cathy, Rob ve Wes ile KONİV anasınıfına devam eden çocuklar Ayşe, Zeynep, Mehmet ve Kemal'in oynadığı oyun türlerinin frekans dağılımı Tablo 59'da gösterilmiştir.

Tablo 59.
Çocukların Oynadığı Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı

	Dramatik		Yapı-İnşa		Manip.		Harek.		Pasif		Duyusal		Tablo-Kart		Y./Y.Y. Sanat		İtiş-Kakış	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alex	97	24.2	39	9.7	48	12.0	49	12.3	45	11.3	31	7.8	39	9.7	46	11.5	2	0.5
Cathy	88	22.0	35	8.75	32	8.0	67	16.75	28	7.0	77	19.2	30	7.5	39	9.7	1	0.3
Rob	74	18.5	77	19.2	41	10.2	72	18.0	27	6.8	43	10.8	26	6.5	30	7.5	4	1.0
Wes	57	14.2	105	26.2	27	6.8	66	16.5	29	7.2	43	10.8	27	6.8	35	8.7	4	1.0
Ayşe	58	14.5	67	16.7	43	10.7	38	9.5	69	17.2	22	5.5	21	5.3	68	17.0	5	1.3
Zeynep	55	13.7	66	16.5	44	11.0	42	10.5	72	18.0	19	4.7	18	4.5	70	17.5	5	1.3
Mehmet	45	11.3	114	28.5	28	7.0	49	12.2	40	10.0	14	3.5	23	5.8	65	16.2	14	3.5
Kemal	58	14.5	108	27.0	26	6.5	51	12.8	36	9.0	12	3.0	22	5.5	65	16.2	12	3.0

TEÇAM anasınıfına devam eden çocuklar Alex, Cathy, Rob ve Wes ile KONİV anasınıfına devam eden çocuklar Ayşe, Zeynep, Mehmet ve Kemal'in oyun dışı davranışlarının frekans dağılımı Tablo 60'da gösterilmiştir.

Tablo 60.
Çocukların Oyun Dışı Davranışlarının Frekans Dağılımı

	Seyirci		Geçiş		Olgun Olm. Tutum	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alex	1	0.25	2	0.5	1	0.25
Cathy	1	0.25	2	0.5	-	-
Rob	2	0.5	2	0.5	2	0.5
Wes	2	0.5	3	0.75	2	0.5
Ayşe	4	1.0	4	1.0	1	0.25
Zeynep	5	1.25	3	0.75	1	0.25
Mehmet	3	0.75	4	1.0	1	0.25
Kemal	4	1.0	4	1.0	2	0.5

TEÇAM anasınıfına devam eden çocuklar Alex, Cathy, Rob ve Wes ile KONİV anasınıfına devam eden çocuklar Ayşe, Zeynep, Mehmet ve Kemal'in oyun davranış özelliklerinin frekans dağılımı Tablo 61'de gösterilmiştir.

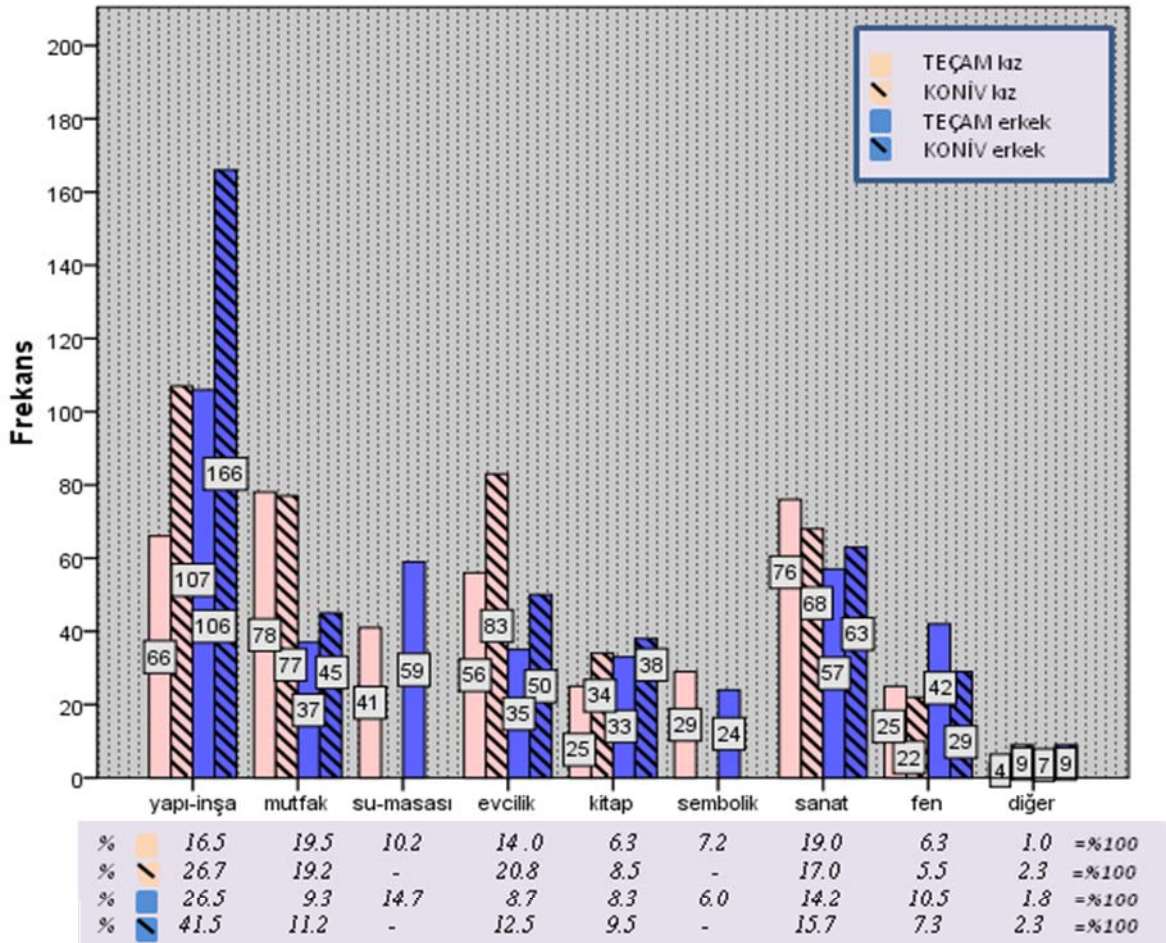
Tablo 61.
Çocukların Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı

	Sosyal Durum						Sosyal İlişki								Tutum									
	Sosyal Oyun						Oluşum				Uyum				Duygusal Durum						Akış			
	Grup		Paralel		İzole		Başlatma		Karşılık Verme		Uyumlu		Uyumsuz		Olumlu		Nötr		Olumsuz		Gelişim		Tekrar	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alex	290	72.0	83	21.0	23	6.0	165	41.0	231	58.0	357	89.0	39	10.0	170	42.0	219	55.0	7	2.0	325	81.0	71	18.0
Cathy	280	70.0	102	25.5	15	4.0	82	20.5	315	78.8	380	95.0	17	4.3	225	56.3	166	41.5	6	1.5	345	86.3	52	13.0
Rob	305	76.0	74	19.0	15	4.0	188	47.0	206	52.0	350	88.0	44	11.0	202	50.0	154	39.0	38	10.0	367	92.0	27	7.0
Wes	310	77.0	69	17.0	14	4.0	130	32.0	263	66.0	369	92.0	24	6.0	217	54.0	168	42.0	8	2.0	358	89.0	35	9.0
Ayşe	245	61.0	115	29.0	31	8.0	160	40.0	231	58.0	348	87.0	43	11.0	172	43.0	204	51.0	15	4.0	305	76.0	86	22.0
Zeynep	252	63.0	118	30.0	21	5.0	151	38.0	240	60.0	343	86.0	48	12.0	188	47.0	190	48.0	13	3.0	304	76.0	87	22.0
Mehmet	250	63.0	120	30.0	22	5.0	165	41.0	227	57.0	335	84.0	57	14.0	162	41.0	208	52.0	22	5.0	298	74.0	94	24.0
Kemal	247	62.0	128	32.0	17	4.0	145	36.0	247	62.0	342	86.0	50	12.0	160	40.0	206	52.0	26	6.0	293	73.0	99	25.0

4.3. TEÇAM VE KONİV Anasınıfı Çocuklarının Cinsiyete Göre Oyun Davranışlarına Dair Bulgular

TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları Alex ve Cathy ile KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları Ayşe ve Zeynep'in ve TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocukları Rob ve Wes ile KONİV anasınıfına devam eden erkek çocukları Mehmet ve Kemal'in oyun alanı kullanımı aritmetik ortalaması Tablo 62'de gösterilmiştir.

Tablo 62. Cinsiyete Göre Oyun Alanı Kullanımı Frekans Dağılımı



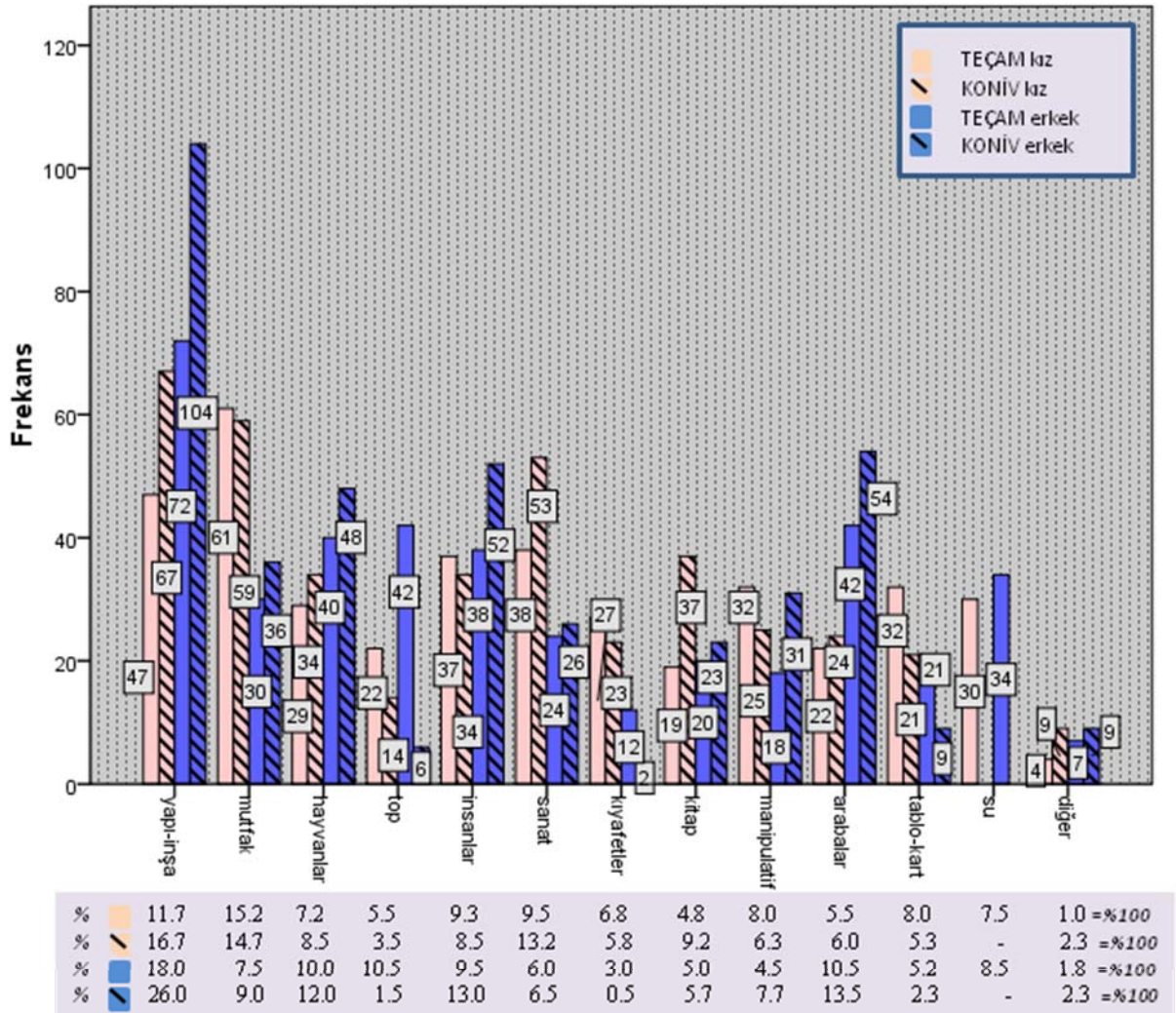
Araştırmaya TEÇAM anasınıfından katılan kız çocukları en çok mutfak köşesinde (%19.5) oynamıştır. Mutfak köşesini sırasıyla, sanat köşesi (%19.0), yapı-inşa köşesi (%16.5), evcilik köşesi (%14.0), su-masası (%10.2), sembolik oyun köşesi (%7.2), kitap köşesi (%6.3) ve fen köşesi (%6.3) izlemektedir. KONİV anasınıfına

devam eden kız çocukları ise en çok yapı inşa oyun alanı (%26.7), evcilik köşesi (%20.8), mutfak köşesi (%19.2), kitap köşesi (%8.5) ve fen köşesinde (%5.5) bulunmuştur (Tablo 62).

TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocukları en çok yapı-inşa oyun alanında (%26.5) oynamıştır. Yapı-inşa oyun alanını sırasıyla, su masası (%14.7), sanat köşesi (%14.2), fen köşesi (%10.5), mutfak köşesi (%9.3), evcilik köşesi (%8.7), kitap köşesi (%8.3) ve sembolik oyun köşesi (%6.0) izlemektedir. KONİV anasınıfına devam eden erkek çocukları ise çok yapı inşa oyun alanında (%41.5) oynamıştır. Yapı-inşa oyun alanını sırasıyla, sanat köşesi (%15.7), evcilik köşesi (%12.5), mutfak köşesi (%11.2), kitap köşesi (%9.5) ve fen köşesi (%7.3) izlemektedir.

TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları Alex ve Cathy ile KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları Ayşe ve Zeynep'in ve TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocukları Rob ve Wes ile KONİV anasınıfına devam eden erkek çocukları Mehmet ve Kemal'in tercih ettikleri oyuncak türlerinin aritmetik ortalaması Tablo 63'te gösterilmiştir.

Tablo 63. Cinsiyete Göre Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı



Araştırmaya TEÇAM anasınıfından katılan kız çocukları en çok mutfak malzemeleriyle (%15.2) oynamıştır. Mutfak malzemelerini sırasıyla, yapı-inşa oyuncakları (%11.7), sanat malzemeleri (%9.5), oyuncak insan figürleri (%9.3), manipülatif oyuncaklar (%8.0), tablo-kart oyuncakları (%8.0), su masasında yer alan oyuncaklar (%7.5), oyuncak hayvanlar (%7.2), kıyafetler (%6.8), toplar (%5.5), oyuncak arabalar (%5.5) ve son olarak kitaplar (%4.8) izlemektedir. KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları ise, en fazla yapı-inşa oyuncaklarıyla oynamıştır (%16.7).

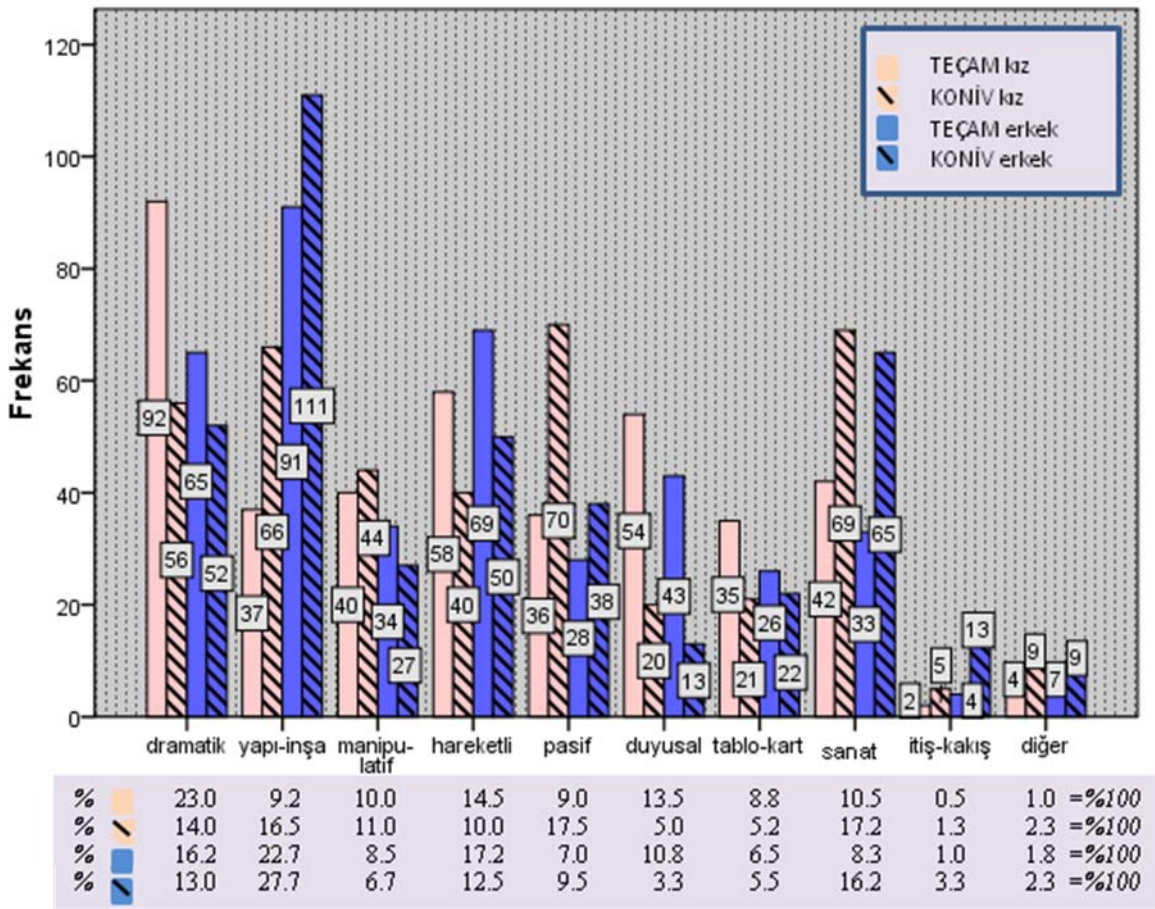
Yapı-inşa oyuncaklarını sırasıyla, mutfak malzemeleri (%14.7), sanat malzemeleri (%13.2), kitaplar (%9.2), oyuncak hayvanlar (%8.5) ile oyuncak insan figürleri (%8.5), manipülatif oyuncaklar (%6.3), oyuncak arabalar (%6.0), kıyafetler (%5.8), tablo-kart oyuncakları (%5.3) ve son olarak toplar (%3.5) izlemektedir (Tablo 63).

TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocukları en çok yapı-inşa oyuncaklarıyla (%18.0) oynamıştır. Yapı-inşa oyuncaklarını sırasıyla, toplar (%10.5) ile oyuncak arabalar (%10.5), oyuncak insan figürleri (%9.5), su-masasında yer alan oyuncaklar (%8.5), mutfak malzemeleri (%7.5), sanat malzemeleri (%6.0), tablo-kart oyuncakları (%5.2), kitaplar (%5.0), manipülatif oyuncaklar (%4.5) ve son olarak kıyafetler (%3.0) izlemektedir. KONİV anasınıfına devam eden erkek çocukları en çok yapı inşa oyuncaklarıyla (%26.0) oynamıştır. Yapı inşa oyuncaklarını sırasıyla oyuncak arabalar (%13.5), oyuncak insan figürleri (%13.0), oyuncak hayvanlar (%12.0), mutfak malzemeleri (%9.0), manipülatif oyuncaklar (%7.7), sanat malzemeleri (%6.5), kitaplar (%5.7), tablo-kart oyuncakları (%2.3), toplar (%1.5) ve son olarak kıyafetler (%0.5) izlemektedir.

Şener (1999), kamu ve özel anaokullarında yaptığı bir çalışmada, çocukların en çok oyuncak bebek, oyuncak hayvanlar ve yumuşak oyuncaklar ile oynadığını bulmuştur. Bu çalışma Şener'in çalışmasından farklı olarak, KONİV anasınıfına devam eden çocukların en çok yapı-inşa oyuncakları ile oynadığını göstermektedir.

TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları Alex ve Cathy ile KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları Ayşe ve Zeynep'in ve TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocukları Rob ve Wes ile KONİV anasınıfına devam eden erkek çocukları Mehmet ve Kemal'in oynadıkları oyun türlerinin aritmetik ortalaması Tablo 64'te gösterilmiştir.

Tablo 64. Cinsiyete Göre Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı



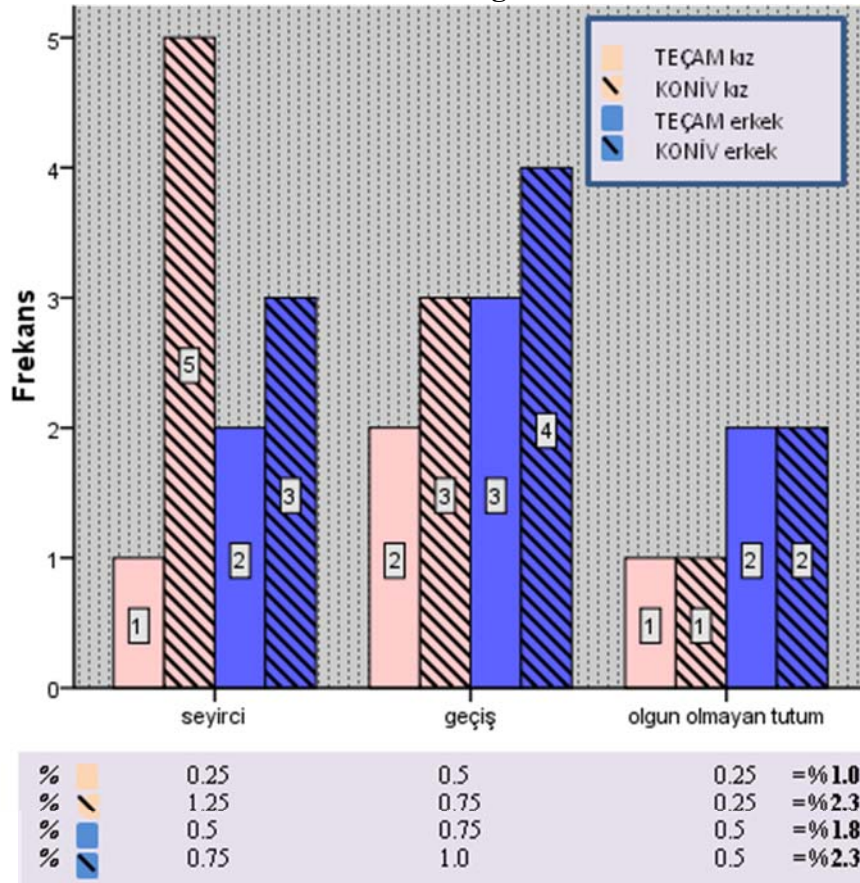
Tabloda görüldüğü gibi TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları en çok dramatik oyun (%23.0) oynamıştır. Dramatik oyunu sırasıyla, hareketli oyun (%14.5), duyuşsal oyun (%13.5), yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%10.5), manipülatif oyun (%10.0), yapı-inşa oyunu (%9.2), pasif oyun (%9.0), tablo-kart oyunu (%8.8) ve son olarak itiş-kakış oyunu (%0.5) izlemektedir. KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları ise, en fazla pasif oyun (%17.5) oynamıştır. Pasif oyunu sırasıyla, yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%17.), yapı-inşa oyunu (%16.5), dramatik oyun (%14.0), manipülatif oyun (%11.0), hareketli oyun (%10.0), tablo-kart oyunu (%5.2), duyuşsal oyun (%5.0) ve itiş-kakış oyunu (%1.3) izlemektedir (Tablo 64).

TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocukları en çok yapı-inşa oyunu (%22.7) oynamıştır. Yapı-inşa oyununu sırasıyla, hareketli oyun (%17.2), dramatik oyun (%16.2), duyuşsal oyun (%10.8), manipülatif oyun (%8.5), yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%8.3), pasif oyun (%7.0), tablo-kart oyunu (%6.5) ve son olarak itiş-kakış oyunu (%1.0) izlemektedir. KONİV anasınıfına devam eden erkek çocukları ise, en çok yapı inşa oyunu (%27.7) oynamıştır. Yapı- inşa oyununu sırasıyla yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%16.2), dramatik oyun (%13.0), hareketli oyun (%12.5), pasif oyun (%9.5), manipülatif oyun (%6.7), tablo-kart oyunu (%5.5) ve son olarak duyuşsal oyun (%3.3) ile itiş-kakış oyunu (%3.3) izlemektedir.

Smilansky ve Shefatya (1990) yaptıkları araştırmada, beş yaş grubu çocuklarda dramatik oyunun sıklıkla oynandığını ve dramatik oyunların desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Werth (1984) çocuğun bebeklikten beş yaşa doğru ilerledikçe, dramatik oyun oynama özelliklerinin arttığını belirtmiştir. Bu çalışma beş yaş grubunda yer alan TEÇAM anasınıfı çocuklarının dramatik oyunu, aynı yaş grubunda yer alan KONİV çocuklarına göre daha çok oynadığını bulmuştur.

TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları Alex ve Cathy ile KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları Ayşe ve Zeynep'in ve TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocukları Rob ve Wes ile KONİV anasınıfına devam eden erkek çocukları Mehmet ve Kemal'in oyun dışı davranışlarının aritmetik ortalaması Tablo 65'de gösterilmiştir.

Tablo 65. Cinsiyete Göre Oyun Dışı Davranışların Frekans Dağılımı



Dakikalık zaman aralıkları incelenerek belirlenen dört yüz gözlem içerisinde, TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları bir defa seyirci (%0.25), iki defa geçiş (%0.5), bir defa olgun olmayan tutum (%0.25) içerisinde gözlemlenmiştir. KONİV anasınıfında devam eden kız çocukları, beş defa seyirci (%1.25), üç defa geçiş (%0.75) ve bir defa olgun olmayan tutum (%0.25) içerisinde gözlemlenmiştir. TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocuklar, iki defa seyirci (%0.5), üç defa geçiş (%0.75), iki defa olgun olmayan tutum (%0.5) içerisinde gözlemlenmiştir. KONİV anasınıfına devam eden erkek çocuklar, üç defa seyirci (%0.75), dört defa geçiş (%1.0) ve iki defa olgun olmayan tutum (%0.5) içerisinde gözlemlenmiştir (Tablo 65).

Borja-Alvarez vd., (1991), kız çocuklarının değişen durumlara daha rahat uyum gösterdiklerini ve daha az olumsuz tutum geliştirdiklerini bulmuştur. Bu alışma Borja-Alvarez vd.'nin bulgularını destekleyerek, kız çocuklarının erkeklere göre daha az problem davranış gösterdiğini bulmuştur.

Williamson (1998), yapı-inşa oyun alanında oyun oynayan çocukların daha fazla olumsuz davranış sergilediğini bulmuştur. Bu çalışmada yer alan KONİV anasınıfı çocukları en çok yapı-inşa oyunları oynamaktadır. Yapı-inşa oyunu oynayan KONİV çocuklarının oyun dışı davranışlarının, Williamson'un çalışmasına benzer bir şekilde dramatik oyun oynayan akranlarına göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları Alex ve Cathy ile KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları Ayşe ve Zeynep'in ve TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocukları Rob ve Wes ile KONİV anasınıfına devam eden erkek çocukları Mehmet ve Kemal'in oyun davranış özelliklerinin aritmetik ortalaması Tablo 66'da gösterilmiştir.

Tablo 66. Cinsiyete Göre Oyun Davranış Özelliklerinin Frekans Dağılımı

DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER	f T kız	% T kız	f K kız	% K kız	f T erkek	% T erkek	f K erkek	% K erkek
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup	285	%71.0	248	%62.0	307	%77.0	248	%62.0
		Paralel	92	%23.0	116	%29.0	71	%17.0	124	%31.0
		İzole	19	%5.0	26	%7.0	14	%4.0	19	%5.0
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma	123	%31.0	155	%39.0	159	%40.0	155	%39.0
		Karşılık Verme	273	%68.0	235	%59.0	234	%58.0	237	%59.0
	Uyum	Uyumlu	368	%92.0	346	%87.0	359	%89.0	338	%85.0
		Uyumsuz	28	%7.0	45	%11.0	34	%9.0	53	%13.0
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu	197	%49.0	180	%45.0	209	%52.0	161	%40.0
		Nötr	192	%48.0	197	%49.0	161	%40.0	207	%52.0
		Olumsuz	6	%2.0	14	%4.0	23	%6.0	24	%6.0
	Akış	Gelişim	335	%84.0	304	%76.0	362	%90.0	295	%74.0
		Tekrar	61	%15.0	86	%22.0	31	%8.0	96	%24.0

TEÇAM anasınıfı çocukları ve KONİV anasınıfı çocuklarının oyunları sosyal durumları açısından değerlendirildiğinde, her iki anasınıfı çocuklarının da oyunlarını en fazla grup oyunlarının oluşturduğu gözlenmiştir. Bu oran TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocuklarında %71.0 iken, KONİV anasınıfına devam eden kız çocuklarında %62.0'dir. Her iki anasınıfında da grup oyunlarını paralel oyun ve izole oyun izlemektedir. TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocuklarında %77.0 iken, KONİV anasınıfına devam eden erkek çocuklarında %62.0'dir (Tablo 66).

Sosyal ilişkileri açısından değerlendirildiğinde; oyunların oluşum aşamasında TEÇAM anasınıfı çocukları ve KONİV anasınıfı çocuklarının da daha çok oyuna karşılık vererek katıldıkları gözlenmiştir. Bu oran TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocuklarında %68.0 iken KONİV anasınıfına devam eden kız çocuklarında %59.0'dur. Bu oran, TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocuklarında %58.0 iken, KONİV anasınıfına devam eden erkek çocuklarında %59.0'dur. Oyun sırasında TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları ve KONİV anasınıfına devam eden kız çocuklarının %92.0 ve % 87.0'lık oranlarla daha çok oyunun gelişimine uyum gösterdiği bulunmuştur. Oyun sırasında TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocukları ve KONİV anasınıfına devam eden erkek çocuklarının %89.0 ve %85.0'lik oranlarla daha çok oyunun gelişimine uyum gösterdiği bulunmuştur.

TEÇAM ve KONİV anasınıfı çocuklarının oyunlar içindeki tutumları değerlendirildiğinde; TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocukları oyun içerisinde sırayla % 49.0 oranında olumlu, %48.0 oranında nötr ve %2.0 oranında olumsuz bir tutum sergilerken, KONİV anasınıfına devam eden kız çocukları farklı olarak %49.0 oranında nötr, %45.0 oranında olumlu ve %4.0 oranında olumsuz bir tutum sergilemişlerdir. TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocukları oyun içerisinde sırayla %52.0 oranında olumlu, %40.0 oranında nötr ve %6.0 oranında olumsuz bir tutum sergilerken, KONİV anasınıfına devam eden erkek çocukları farklı olarak %52.0 oranında nötr, %40.0 oranında olumlu ve %6.0 oranında olumsuz bir tutum sergilemişlerdir.

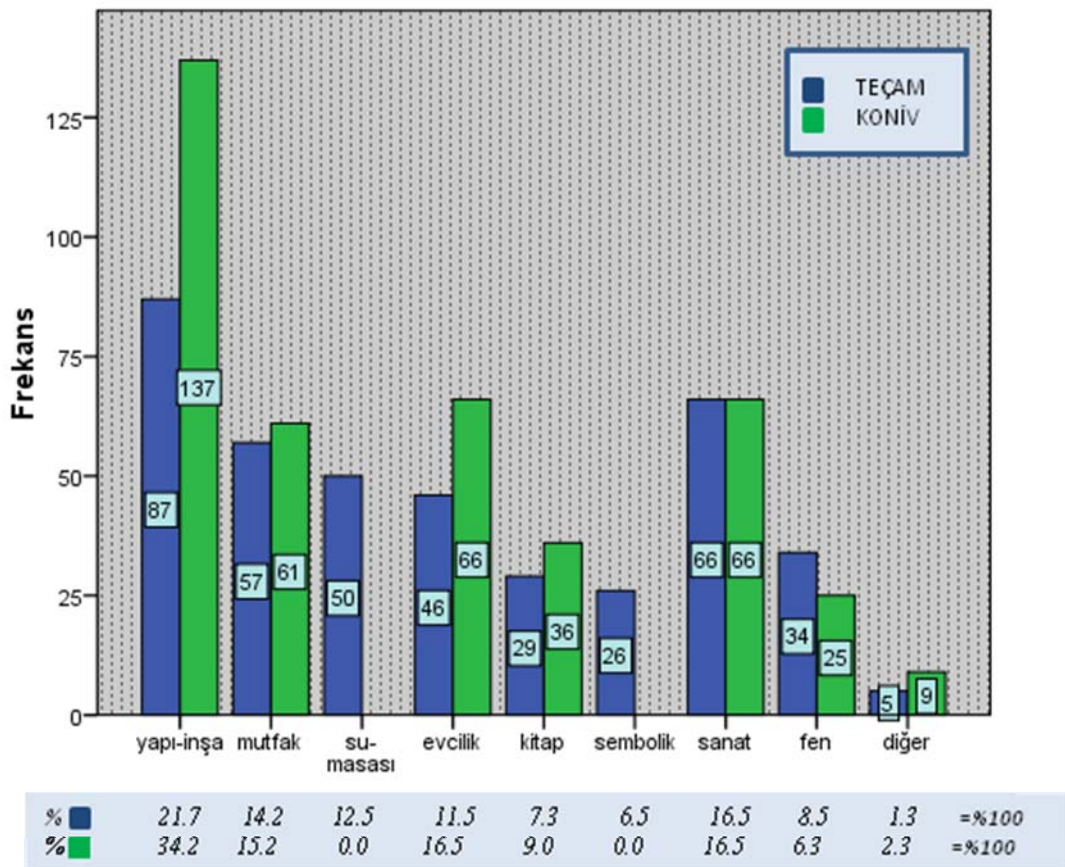
Oynanan oyunlar TEÇAM anasınıfına devam eden kız çocuklarında %84.0 oranında doğal bir akış içerisinde gelişim gösterip, %15.0 oranında benzer kalıpları tekrar ederken; KONİV anasınıfına devam eden kız çocuklarında %76.0 oranında doğal bir akış içerisinde gelişim gösterip %22.0 oranında benzer kalıpları tekrar ettiği gözlemlenmiştir. Oynanan oyunlar TEÇAM anasınıfına devam eden erkek çocuklarında ise, %90.0 oranında doğal bir akış içerisinde gelişim gösterip, %8.0 oranında benzer kalıpları tekrar ederken; KONİV anasınıfına devam eden erkek çocuklarında %74.0 oranında doğal bir akış içerisinde gelişim gösterip %24.0 oranında benzer kalıpları tekrar ettiği gözlemlenmiştir.

Knox (1997), çocukların oyun davranış özelliklerini incelediği çalışmasında beş yaş grubu çocukların oyun davranış özelliklerinin frekans-yüzde değerlerini saptamıştır. Bireysel olarak çocuklar birbirlerinden farklı sıklıklarda oyun davranış özellikleri göstermekle beraber, genel olarak iyi ilişki ve olumlu bir tutum içerisinde görülmüştür. Knox beş yaş grubu çocukların en çok grup oyunu oynadıklarını bulmuştur. Bu çalışma Knox'un bulgularını desteklemektedir. Diğer yandan Knox beş yaş grubu çocukların izole oyun davranışlarının, paralel oyun davranışlarından daha fazla olduğunu gözlemlemiştir. Bu çalışma ise Knox'dan farklı olarak, çocukların paralel oyun davranışlarının, izole oyun davranışlarından daha fazla olduğunu göstermektedir.

4.4. TEÇAM ve KONİV Anasınıfı Çocuklarının Oyun Davranışlarına Dair Ortak Bulgular

TEÇAM anasınıfına devam eden Alex, Cathy, Wes ve Rob ile KONİV anasınıfına devam eden Ayşe, Zeynep, Mehmet ve Kemal'in oyun alanı kullanımı aritmetik ortalaması Tablo 67'de gösterilmiştir.

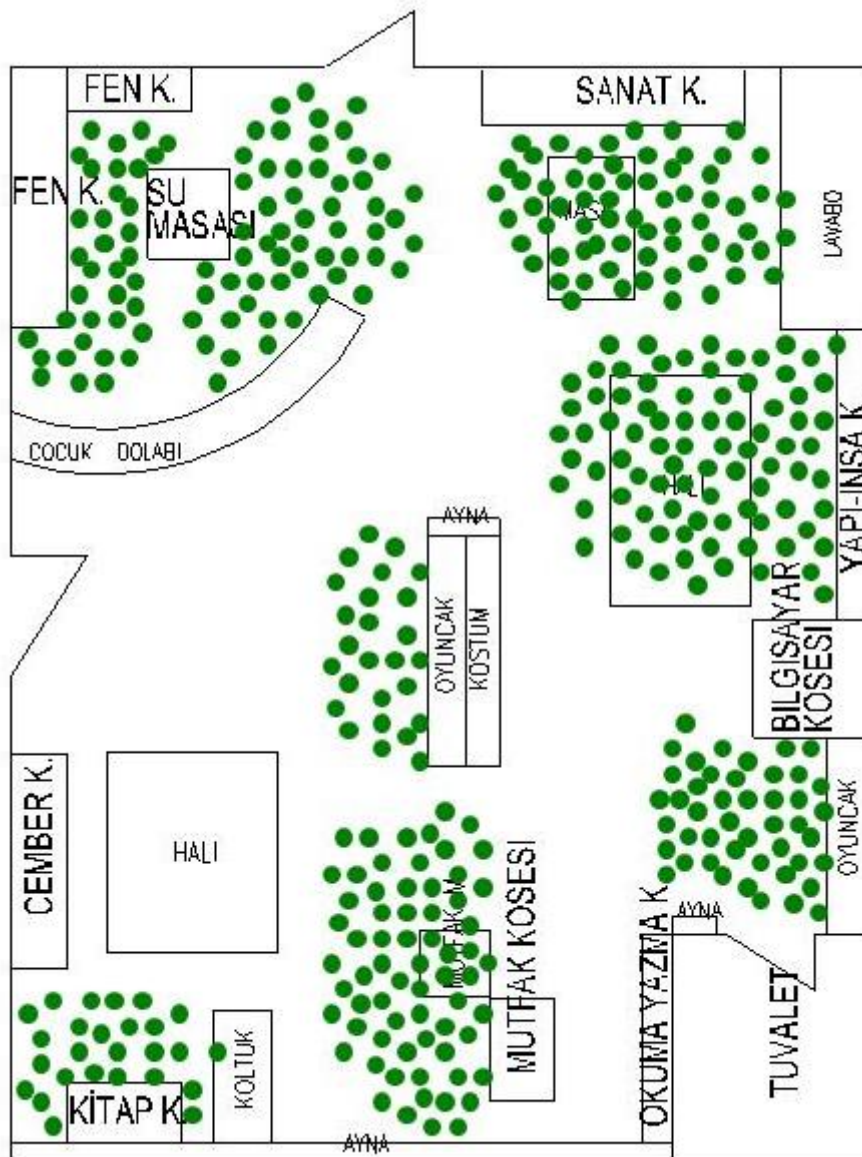
Tablo 67.
TEÇAM ve KONİV
Oyun Alanı Kullanımı Frekans Dağılımı



Her iki anasınıfına devam eden çocukların yapı-inşa oyun alanında ilk sırada ilk sırada oyun oynadıkları gözlenmiştir. Bu oran TEÇAM anasınıfı çocukları için %21.7 olurken, KONİV anasınıfı çocukları için %34.2 olmuştur. TEÇAM ve KONİV anasınıfına devam eden çocuklar ikinci sırada (%16.5) sanat köşesinde oyun oynamışlardır. KONİV anasınıfına devam eden çocuklar evcilik köşesini de sanat köşesi kadar (%16.5) kullanmışlardır. TEÇAM anasınıfı çocukları yapı-inşa alanı ve sanat köşesini takiben sıra ile mutfak köşesinde (%14.2), su-masasında (%12.5), evcilik

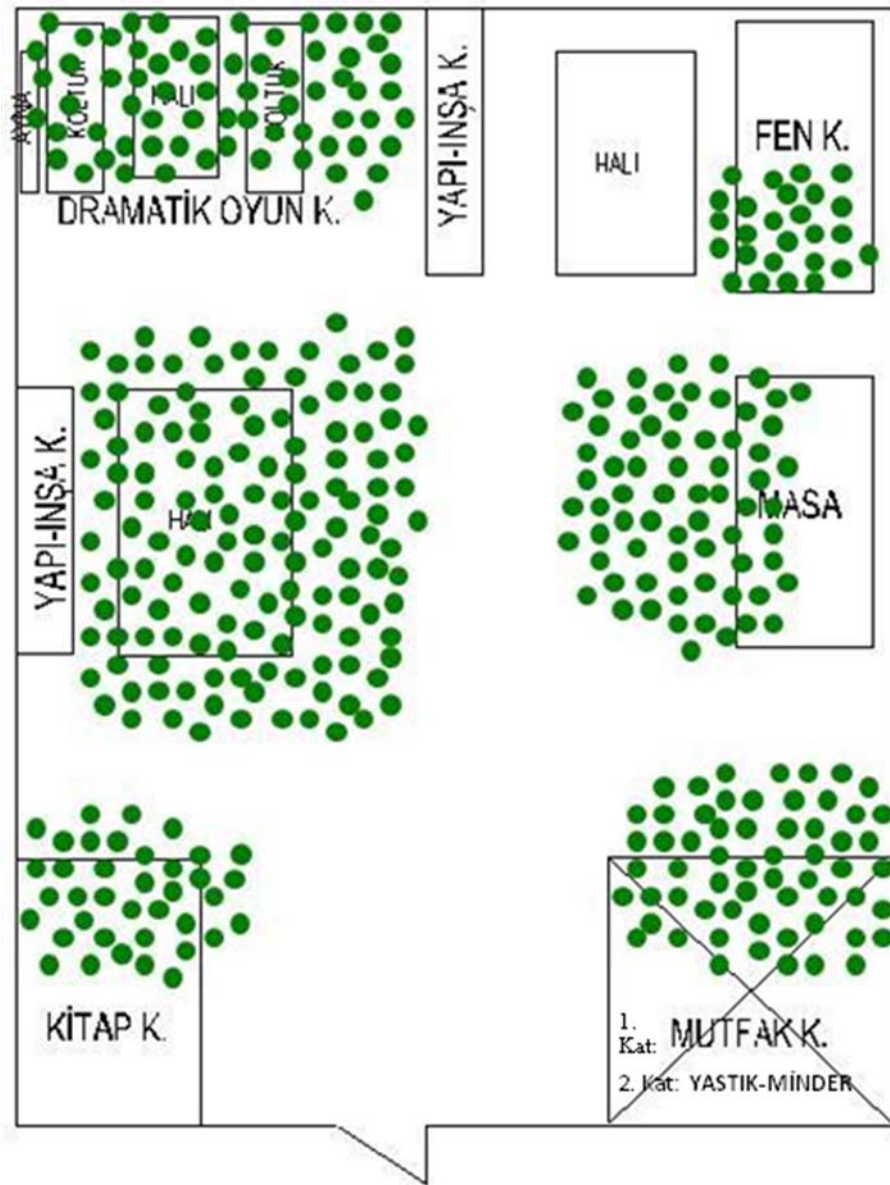
köşesinde (%11.5), fen köşesinde (%8.5), kitap köşesinde (%7.3), sembolik oyun köşesinde (%6.5) oyun oynamışlardır. KONİV anasınıfı çocukları ise yapı-inşa oyun alanı, sanat köşesi ve evcilik köşesini takiben, sıra ile mutfak köşesinde (%15.2), kitap köşesinde (%9.0), fen köşesinde (%6.3) oyun oynamışlardır. KONİV anasınıfı çocukları su-masası ve sembolik oyun köşesi olmadığından bu oyun alanlarında gözlemlenememiştir (Tablo 67).

Şekil 8.
TEÇAM Anasınıfı Çocukları Oyun Alanı Dağılımı



Şekil 8. TEÇAM anasınıfı çocuklarının sınıf içerisinde bulundukları alanları göstermektedir. Çocukların beş oyun dışı davranışı değerlendirmeye alınmayarak, kalan üç yüz doksan beş gözlem birebir olarak gösterilmiştir.

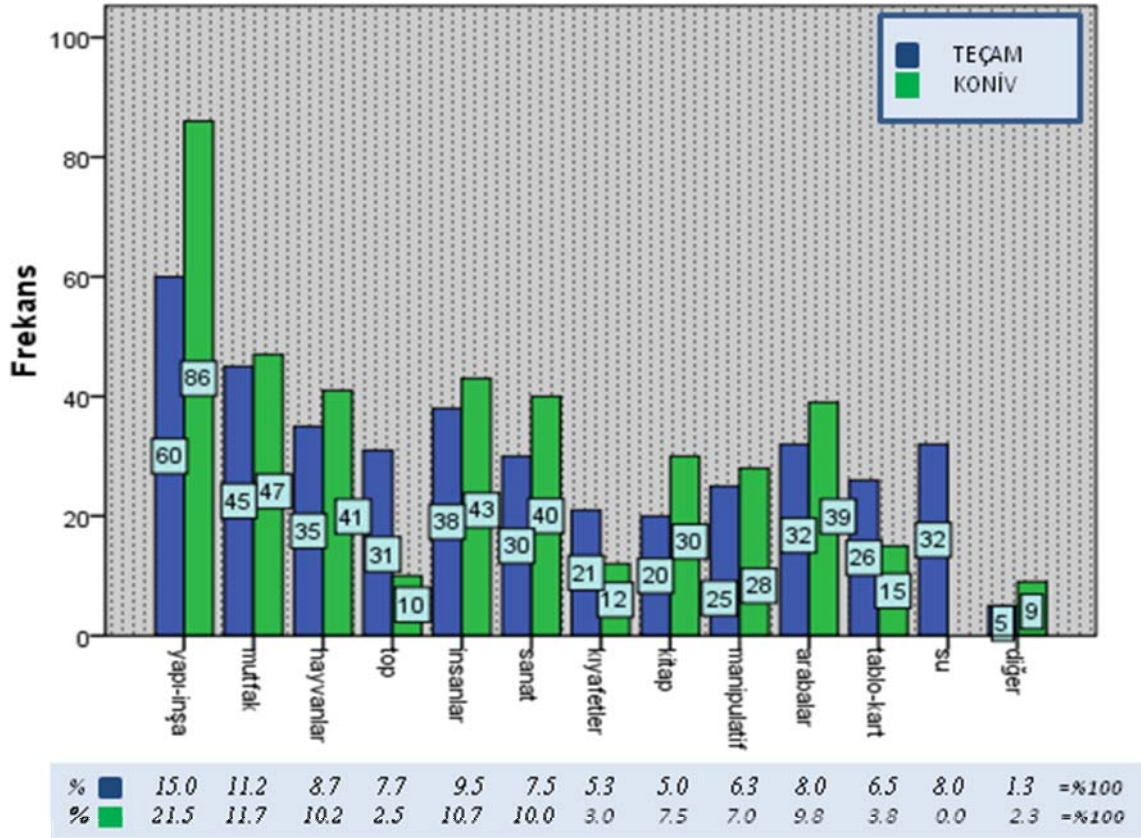
Şekil 9.
KONİV Anasınıfı Çocukları Oyun Alanı Dağılımı



Şekil 9. KONİV anasınıfı çocuklarının sınıf içerisinde bulundukları alanları göstermektedir. Çocukların dokuz oyun dışı davranışı değerlendirmeye alınmayarak, kalan üç yüz doksan bir gözlem birebir olarak gösterilmiştir.

TEÇAM anasınıfına devam eden Alex, Cathy, Wes ve Rob ile KONİV anasınıfına devam eden Ayşe, Zeynep, Mehmet ve Kemal'in tercih ettikleri oyuncakların aritmetik ortalaması Tablo 68'de gösterilmiştir.

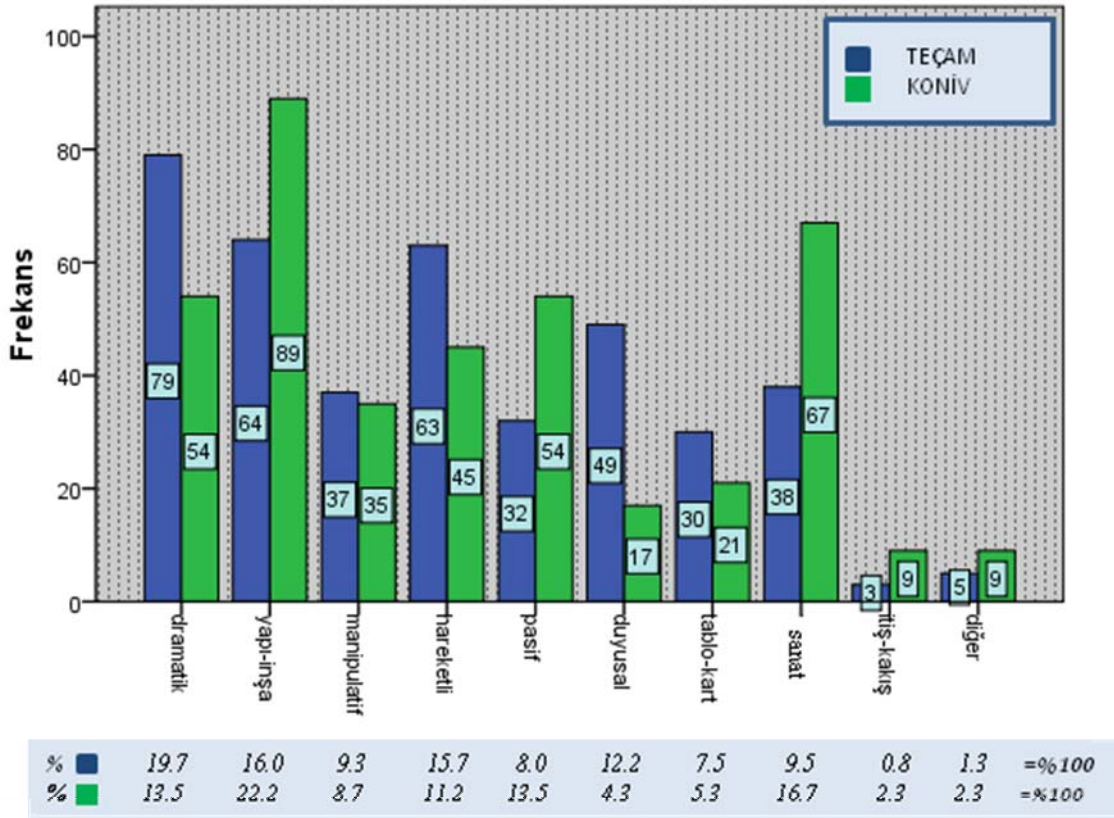
**Tablo 68. TEÇAM ve KONİV
Oyuncak Türlerinin Frekans Dağılımı**



TEÇAM ve KONİV anasınıfına devam eden çocuklar en çok yapı-inşa oyuncakları ile oynamışlardır. Bu oran TEÇAM anasınıfı çocukları için %15.0 ve KONİV anasınıfı çocukları için %21.5 olarak bulunmuştur. TEÇAM ve KONİV anasınıfına devam eden çocuklar ikinci sırada mutfak malzemeleri ile oynamaktadırlar. TEÇAM anasınıfı çocukları için mutfak malzemeleri ile oynama oranı %11.2 ve KONİV anasınıfı çocukları için %11.7'dir. TEÇAM anasınıfı çocukları yapı-inşa oyuncakları ve mutfak malzemelerini takiben sıra ile oyuncak insan figürleri (%9.5), oyuncak hayvanlar (%8.7), arabalar (%8.0) ile su masası oyuncakları (%8.0), toplar (%7.7), sanat malzemeleri (%7.5), tablo-kart oyuncaklar (%6.5), manipülatif oyuncaklar (%6.3), kıyafetler (%5.3) ve kitaplar (%5.0) ile oynamışlardır. KONİV anasınıfı çocukları yapı-inşa oyuncakları ve mutfak malzemelerini takiben sıra ile oyuncak insan figürleri (%10.7), oyuncak hayvanlar (%10.2), sanat malzemeleri (%10.0), arabalar (%9.8), kitaplar (%7.5), manipülatif oyuncaklar (%7.0), tablo-kart oyuncaklar (%3.8), kıyafetler (%3.0) ve toplar (%2.5) ile oynamışlardır (Tablo 68).

TEÇAM anasınıfına devam eden Alex, Cathy, Wes ve Rob ile KONİV anasınıfına devam eden Ayşe, Zeynep, Mehmet ve Kemal'in oynadıkları oyun türlerinin aritmetik ortalaması Tablo 69'da gösterilmiştir.

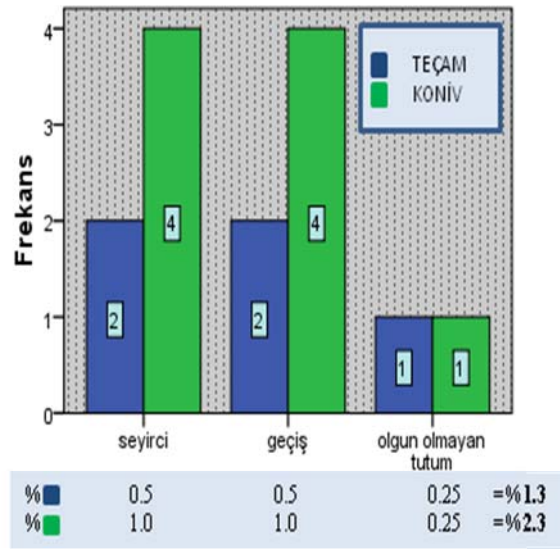
**Tablo 69. TEÇAM ve KONİV
Oyun Türlerinin Frekans Dağılımı**



TEÇAM anasınıfına devam eden çocuklar en çok dramatik oyun oynamışlardır (%19.7). KONİV anasınıfına devam eden çocuklar en çok yapı-inşa oyunu oynamışlardır (%22.2). TEÇAM anasınıfına devam eden çocuklar ikinci sırada yapı-inşa oyunu oynamışlardır (%16.0). KONİV anasınıfına devam eden çocuklar ikinci sırada yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinliklerinde bulunmuşlardır (%16.7). TEÇAM anasınıfı çocuklarında dramatik oyun ve yapı-inşa oyununu sıra ile hareketli oyun (%15.7), duyuşsal oyun (%12.2), yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinlikleri (%9.3), manipülatif oyun (%9.3), pasif oyun (%8.0), tablo-kart oyunu (%7.5) ve son olarak ile itiş kakış oyunu (%0.8) izlemektedir. KONİV anasınıfı çocuklarında yapı-inşa oyunu ve yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış sanat etkinliklerini sıra ile pasif oyun (%13.5) ile dramatik oyun (%13.5), hareketli oyun (%11.2), manipülatif oyun (%8.7), tablo-kart oyunu (%5.3), duyuşsal oyun (%4.3) ve son olarak itiş-kakış oyunu (%2.3) izlemektedir (Tablo 69).

TEÇAM anasınıfına devam eden Alex, Cathy, Wes ve Rob ile KONİV anasınıfına devam eden Ayşe, Zeynep, Mehmet ve Kemal'in oyun dışı davranışlarının aritmetik ortalaması Tablo 70'te gösterilmiştir.

**Tablo 70. TEÇAM ve KONİV
Oyun Dışı Davranışlar**



TEÇAM anasınıfına devam eden çocuklarda 5 defa oyun dışı davranış gözlemlenmiştir (%1.3). Bu davranışlardan en sık olanı seyirci durumu (%0.5) ile geçiş durumu (%0.5) olup, bunları olgun olmayan tutum (%0.25) izlemiştir. KONİV anasınıfına devam eden çocuklarda dokuz defa oyun dışı davranış gözlemlenmiştir (%2.3). Bu davranışlardan en sık olanı TEÇAM anasınıfında olduğu gibi seyirci durumu (%1) ile geçiş durumu (%1) olup, bunları olgun olmayan tutum (%0.25) izlemiştir (Tablo 70).

TEÇAM anasınıfına devam eden Alex, Cathy, Wes ve Rob ile KONİV anasınıfına devam eden Ayşe, Zeynep, Mehmet ve Kemal'in oyun davranış özellikleri olan, sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum alt boyutlarının aritmetik ortalaması Tablo 71'de gösterilmiştir.

**Tablo 71. TEÇAM ve KONİV
Oyun Davranış Özellikleri**

DAVRANIŞ	FAKTÖR	BİLEŞENLER	f	%	f	%
Sosyal Durum	Sosyal Oyun	Grup	297	%75.0	248	%62.0
		Paralel	81	%20.0	120	%30.0
		İzole	16	%4.0	22	%6.0
Sosyal İlişki	Oluşum	Başlatma	142	%36.0	155	%39.0
		Karşılık Verme	253	%63.0	236	%59.0
	Uyum	Uyumlu	363	%91.0	342	%86.0
		Uyumsuz	31	%8.0	49	%12.0
Tutum	Duygusal Durum	Olumlu	203	%51.0	170	%43.0
		Nötr	176	%44.0	202	%51.0
		Olumsuz	14	%4.0	19	%5.0
	Akış	Gelişim	348	%87.0	299	%75.0
		Tekrar	46	%12.0	91	%23.0

TEÇAM anasınıfı çocukları ve KONİV anasınıfı çocuklarının oyunları sosyal durumları açısından değerlendirildiğinde, her iki anasınıfı çocuklarının da oyunlarını en fazla grup oyunlarının oluşturduğu gözlenmiştir. Bu oran TEÇAM anasınıfı çocuklarında %75.0 iken KONİV anasınıfı çocuklarında %62.0'dir. Her iki anasınıfında da grup oyunlarını paralel oyun ve izole oyun izlemektedir (Tablo 71).

Sosyal ilişkileri açısından değerlendirildiğinde; oyunların oluşum aşamasında TEÇAM anasınıfı çocukları ve KONİV anasınıfı çocuklarının da daha çok oyuna karşılık vererek katıldıkları gözlenmiştir. Bu oran TEÇAM anasınıfı çocuklarında %63.0 iken KONİV anasınıfı çocuklarında %59.0'dur. Oyun sırasında TEÇAM anasınıfı çocukları ve KONİV anasınıfı çocuklarının %91.0 ve % 86.0'lık oranlarla daha çok oyunun gelişimine uyum gösterdiği bulunmuştur (Tablo 71).

TEÇAM ve KONİV anasınıfı çocuklarının oyunlar içindeki tutumları değerlendirildiğinde; TEÇAM anasınıfı çocukları oyun içerisinde sırayla %51.0 oranında olumlu, %44.0 oranında nötr ve %4.0 oranında olumsuz bir tutum sergilerken, KONİV anasınıfı çocukları farklı olarak %51.0 oranında nötr, %43.0 oranında olumlu ve %5.0 oranında olumsuz bir tutum sergilemişlerdir. Oynanan oyunlar TEÇAM anasınıfı çocuklarında %87.0 oranında doğal bir akış içerisinde gelişim gösterip, %12.0 oranında benzer kalıpları tekrar ederken; KONİV anasınıfı çocuklarında %75.0 oranında doğal bir akış içerisinde gelişim gösterip %23.0 oranında benzer kalıpları tekrar ettiği gözlemlenmiştir (Tablo 71).

4.5. TEÇAM ve KONİV Anasınıfı Çocuklarının Annelerinin Oyun ile İlgili Görüş ve Eğilimlerine Dair Bulgular

Ebeveynler, çocuklarına ayırdıkları zaman, sağladıkları materyaller ve çocuk yetiştirme tutum ve davranışları ile oyunu şekillendirmektedirler (Barnett ve Chick, 1986). Bu bölümde, anneler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, oyun-oyuncak ve oyuna bakış açısı alt başlıkları altında verilmiştir.

4.5.1. Annelerin Çocukların Oyun ve Oyuncaklarına Dair Görüşleri

TEÇAM anasınıfına devam eden çocuklardan Cathy, Rob ve Wes'in annesi, babaları ile birlikte, tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Bu üç annenin çocuklarını anaokuluna bırakmalarının temel nedeni, çalışıyor olmalarıdır. Alex'in annesi ise ikinci çocuğu olduktan sonra çalışmayı bıraktığını ifade etmiştir. Aile Alex'in çok şey öğreneceğini ve sosyalleşeceğini düşünerek okula göndermektedir. Bununla birlikte bütün anneler, okul öncesi eğitimin çocuklarının gelişimine olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir.

TEÇAM anneleri ile günlük rutinleri ve çocukları ile oyun fırsatları konusunda konuşulmuştur. Bütün anneler günlerinin yoğun bir şekilde geçtiğini belirtmişlerdir. Hafta içerisinde çocuklar okuldan geldikten sonra gün, akşam yemeği ve bir sonraki günün hazırlıkları ile geçmektedir. Bu süreç içerisinde çocuklar genellikle tek başlarına ya da kardeşleri ile oyun oynamakta ve televizyon seyretnmektedirler. Aileler çocukları ile daha çok kitap okumakta ve tablo/kart oyunları oynamaktadırlar. Hafta sonları ailelere çocukları ile daha çok etkinlikte bulunma fırsatı sunmaktadır. Komşu

ziyaretlerinde bulunmak, sinemaya gitmek, çocukları oyun alanlarına götürmek en sık yapılan hafta sonu etkinlikleridir.

TEÇAM anasınıfına devam eden çocukların annelerinin açıklamalarına göre, evde en çok oynadıkları oyuncaklar cinsiyete göre farklılıklar göstermektedir. Alex'in evde en çok zaman geçirdiği materyaller, Barbie ve Disney oyuncakları, tablo-kart oyuncakları, legolar, boyama kitapları ve hikâye kitaplarıdır. Alex, oyuncak bebek ve hayvanları ile daha çok kendisi oynarken; tablo-kart oyunlarına ve kitap okuma etkinliklerine annesi ya da babası katılmaktadır. Alex misafirlğe giderken, oyuncaklarından yanına oyuncak bebeğini almaktadır. *Cathy*'nin evde en çok zaman geçirdiği materyaller, Barbie bebekleri ve içi doldurulmuş hayvanlar, evcilik materyalleri, tablo-kart oyuncakları, boyamalı kitaplar ve hikâye kitaplarıdır. *Cathy*'nin annesi evcilik oyunlarında zaman zaman rol alırken, babası *Cathy* ile çok parçalı bulmacaları tamamlamak gibi tablo-kart oyunlarını oynamaktadır. *Cathy*, annesi ya da babası ile en çok hikâye okuma etkinliği yapmaktadır. *Cathy* misafirlğe giderken yanına bir oyuncak bebeğini ya da oyuncak ayıcığını almaktadır. *Wes*'in evde en çok zaman geçirdiği materyaller, oyuncak arabalar, trenler ve Kaptan Buzz oyuncak figürüdür. *Wes* babası ile en çok legolar ile oynarken, annesi ile hikaye okuma etkinliklerine katılmaktadır. *Wes*'in misafirlğe giderken yanına aldığı oyuncak Kaptan Buzz'dır. *Rob*'ın evde en çok zaman geçirdiği materyaller, oyuncak arabalar, trenler, uçaklar ve uzay mekiğidir. *Rob* evde en çok itfaiye arabası ile itfaiyecilik oyunu oynarken, annesi ile kitap okumakta, babası ile legoları kullanarak yapılar yapmaktadır. *Rob*'ın misafirlğe giderken yanına aldığı oyuncak, uzay mekiği ya da pilli itfaiye aracıdır.

TEÇAM anasınıfına giden çocuklar misafirlğe giderken yanlarına bir tek oyuncak almaktadırlar. Aileleri çocuğun yanına aldığı oyuncağın sorumluluğunu taşıması, çocuğun tüm oyuncaklarını yanına almasını istememesi için, genellikle tek bir oyuncak ile sınırlandırmaktadır. Çocukların oyuncak seçiminde en çok sevdikleri oyuncakla beraber, kız çocuklarının daha çok dramatik oyuna izin veren bebekleri, erkek çocuklarının daha gösterişli ve daha güçlü karakterler içeren oyuncağı seçtiği görülmüştür.

KONİV anasınıfına devam eden çocuklardan Zeynep'in annesi, babası ile birlikte, tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Zeynep'in anaokuluna gitmesinin temel nedeni anne ve babasının çalışıyor olmasıdır. Ayşe'nin ağabeyi, Mehmet'in ablası okul öncesi eğitim almıştır. Ailelerin Ayşe ve Mehmet'i anasınıfına göndermesi, çocuklar

arasında eğitim eşitliğinin sağlanması açısından önemlidir. Bununla birlikte bütün aileler çocuklarının anasınıfına gitmelerinin, çocuklarının gelişimine olumlu etkisi olduğunu düşünmektedir.

KONİV anneleri ile günlük rutinleri ve çocukları ile oyun fırsatları konusunda konuşulmuştur. Anneler günlerinin, günlük ev işleri ve çocukların ihtiyaçları ile ilgilenerek geçtiğini belirtmişlerdir. Hafta içerisinde çocuklar okuldan geldikten sonra gün, akşam yemeği, çocuğun temizlik ve yatma etkinlikleri ile geçmektedir. Bu süreç içerisinde çocuklar genellikle tek başlarına ya da kardeşleri ile oyun oynamakta ve televizyon seyretmektedirler. Aileler çocuklarına istediği oyuncak ile oynamalarına izin vermektedir. Kemal'in annesi, Kemal'in küçük kardeşi ile oyuncak paylaşımında sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Pek çok oyuncak içerisinde Kemal ve erkek kardeşi genellikle aynı anda aynı oyuncakı istemektedir. Büyük kardeşleri ile oynayan çocuklarda benzer bir durum, anneler tarafından dile getirilmemiştir. İlkokula giden ağabey ve ablalar, oyun arkadaşı olarak aynı mahalleden okula gittikleri yaşlıları ile oynamayı, ödev yapmayı tercih etmekte, eski oyuncaklarına fazla rağbet etmemektedirler. Hafta sonları, ailelere çocukları ile daha çok etkinlikte bulunma fırsatı sunmaktadır. Komşu ve akraba ziyaretlerinde bulunmak, çocukları oyun alanlarına götürmek en sık yapılan hafta sonu etkinlikleridir.

KONİV anasınıfına devam eden çocukların, evde en çok oynadıkları oyuncaklar arasında cinsiyete göre farklılıklar olduğu görülmüştür. *Ayşe*'nin evde en çok zaman geçirdiği materyaller, Barbie bebekleri, bez bebekler, evcilik oyuncakları, boyama kitapları ve hikâye kitaplarıdır. *Ayşe*, babası ile en çok kiralık çizgi/fantezi filmleri seyretmektedir. Annesi ile ise, evcilik oyunu oynamaktadır. *Ayşe* misafirlğe giderken yanına bir oyuncak almamaktadır. *Zeynep*'in evde en çok oynadığı oyuncaklar arasında da, Barbie bebekleri, bez bebekler, evcilik oyuncakları, boyama kitapları ve hikâye kitapları gelmektedir. *Zeynep* babası ile en çok kovalamaca türü hareketli oyunlar oynarken, annesi ile evcilik oyunları oynamaktadır. *Zeynep* misafirlğe giderken, sıkılabilir diyerek yanına boyama kitabı ve pastel boyalar almaktadır. *Mehmet*'in evde en çok oynadığı oyuncaklar arasında, arabalar, kamyonlar, legolar ve örümcek adam figürü gelmektedir. *Mehmet*, annesi ile hikâye kitabı okurken, babası ile kovalamaca türü hareketli oyunlar oynamaktadır. *Mehmet* misafirlğe giderken yanına örümcek adamı almakta, arkadaşlarının benzer ya da farklı kahraman figürleri ile macera oyunları oynamayı sevmektedir. *Kemal*'in evde en çok oynadığı oyuncaklar arasında arabalar, bat mobil, trenler, legolar ve batman figürü gelmektedir. *Kemal*, annesi ile hikâye kitabı okurken, babası ile legolarla yapılar yapmakta, batman figürü ile macera oyunları

oynamaktadır. Bu oyunlar sırasında Kemal, zaman zaman babası ile g  re  mektedir. Kemal misafirliğe giderken de batman ya da bat mobilini yanına almak istemektedir.

KONİV anasınıfına giden çocuklardan Ayşe ve Zeynep oyuncak bebeklerle oynamayı sevmekle beraber, Barbie bebeklerini her zaman yanlarına alma eğilimi göstermemektedir. Misafirli  e gittikleri ortamda yer alan oyuncak ya da materyallerle oyun oynayabilirken, Zeynep'in ailesi genellikle bir boyama kitabını yedek olarak yanlarında bulundurmaktadırlar. Böylece Zeynep oyun oynayamadığı ya da mutsuz olabileceği bir durumda boyama yaparak zaman geçirebilmekte ya da yeni bir duruma geçişi kolaylaştırılmaktadır. Erkek   ocukları Mehmet ve Kemal aksiyon figürü olan örümcek adam ve batman'i yanlarına almaktadır. KONİV anasınıfında yer alan erkek çocukların oyuncak tercihinin, TE  AM anasınıfı erkek çocuklarında olduğu gibi, gösterişli ve güçlü karakterler içeren oyuncak yönünde olduğu bulunmuştur.

4.5.2. Annelerin Oyuna Bakış Açısı

Çalışmaya katılan anneler ile yapılan mülakat sonucu, annelerin   ocuk oyunlarına bakı   açıları hakkında bilgiler edinilmiştir. Annelerin görüşleri aynı zamanda çocuklarının oyunları üzerindeki etkilerini görmek açısından önemlidir.

TE  AM anasınıfına devam eden çocukların annelerinin hepsi, oyunun çocuğun gelişimi açısından önemli olduğunu, oyun materyallerinin bilinçli olarak satın alındığını söylemişlerdir. *Alex*'in annesi, *Alex*'in oyuncak bebeklerinden bazılarının kendi eski oyuncakları olduğunu belirtmiştir. Kendisi   ocukken Barbie bebeklerle oynamayı sevdiği halde, anne olarak çocuğunun daha çok kitap okuma ve çok parçalı bulmacalar ile oynadığı oyunlara katıldığını söylemiştir. *Alex* kendi başına ya da arkadaşları ile dramatik oyun oynarken, anne daha çok gözetleyici ve düzen koruyucu bir rol üstlenmektedir. *Cathy*'nin annesi, *Cathy*'nin dramatik oyunlarına katılmakla beraber, oyunu genellikle bitirmemektedir. Oyun belli bir safhaya geldiğinde anne oyundan çekilerek, *Cathy*'nin devam etmesini istemektedir. Bununla birlikte, düzenli olarak hikâye kitapları okumaktadır. *Wes*'in annesi, erkek çocuklarının hareketli oyunlardan hoşlandığını, kendisinin bu oyunlara ara sıra *Wes*'in oyun içerisinde yapabileceği şeyleri hatırlatarak katıldığını belirtmiştir. Bu oyunlar sırasında *Wes*'in annesi, daha çok düzen koruyucu bir rol üstlenmektedir. *Rob*'ın annesi ise dramatik oyunlara bazen – oyun gereği- yeni durum ve sorunlar yaratarak katılmaktadır. Örneğin, *Rob*'ın oynadığı itfaiye/kurtarma temalı dramatik oyunlarda anne, yangın ya da kaza olayını organize etmektedir. Oyun içinde ise bitene kadar kalmamaktadır. Anne ve oğlun her seferinde beraber bitirdiği etkinlik, hikâye okumadır.

TEÇAM grubu anneleri ile yapılan görüşme, annelerin çocukları ile oyun oynadıklarını göstermektedir. Annelerin oyuna katılım şekli ve oyun içerisinde aldıkları roller değişmektedir. Annelerin oyuna katılım şekli, oyunun yapılandırılmış ya da gelişime açık bir etkinlik olması ile ve yetişkin bir ebeveyn olarak çocukların sınırını belirleme çabalarına göre değişmektedir. Anneler, gelişime açık olan oyunlara daha az katılmaktadırlar. Bunun nedeni oyun devamlı geliştiğinden, süresini net olarak belirlemek ve ev işlerini bu süreye göre organize etmek zordur. Aksine, anneler ev işlerini organize etmekte, bu organizasyon içine süresini bildikleri tablo-kart oyunları ve hikâye kitabı okumak gibi yapılandırılmış etkinlikleri daha rahat yerleştirmektedirler. Kitap okuma etkinlikleri kavram öğrenimi ve kelime dağarcığının gelişmesi yönünden daha akademik bir etkinlik gibi gözüktüğü de, anneler ile yapılan görüşmede, annelerin oyun ve akademik etkinlik arasında ayırım yapmadıkları görülmüştür. Annelerin çocukları ile oynadıkları oyun türünü ve katılım şeklini etkileyen en büyük etken fiziksel şartlardır (organizasyon ve zaman). TEÇAM anneleri çocuklarının oyunlarına etkin bir şekilde katılmadıkları zamanlarda, düzen koruyucu bir tavır içerisinde çocuklarının oyunlarını takip etmektedir.

KONİV anasınıfına devam eden çocukların annelerinin hepsi, oyunun çocuğun gelişimi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Anneler çocuklarının büyük kardeşlerinden kalan oyuncaklar, okulda kullanılan oyuncaklara benzer oyuncaklar ile fantezi karakter figürleri ile oynadıklarını belirtmiştir. Ayşe'nin annesi, Ayşe'nin Barbie bebekleri ile oynadığı oyunlara katıldığını belirtmiştir. Ayşe zaman zaman oyuncak bebeklerin kıyafetlerini değiştirirken (psiko-motor beceri açısından) zorlanmakta ve annesinden yardım istemektedir. Ayşe yap-boz türü oyunların ilk parçalarını yerleştirmekte zorlandığında, annesi birkaç parça yerleştirerek Ayşe'nin oyuna devam etmesini sağlamaktadır. Ayşe arkadaşları ile en çok evcilik türü oyunlar oynamakta, annesi bu oyunları izlerken olabilecek kavram ve mantık hatalarını düzeltmektedir. Ayşe'nin annesinin oyunlara katılımı, Ayşe'nin oyuna kendi başına devam edebilmesi ile azalmaktadır. Zeynep'in annesi, Zeynep'in oyunlarına ablası olmadığı zamanlarda katılmaktadır. Çünkü Zeynep ve ablası sık sık dramatik oyunlar oynamakta, Zeynep ablasından çok şeyler öğrenmektedir. Zeynep tek olduğu zamanlarda bu oyunları kendi kendine tekrar etmekte, oyun arkadaşına ihtiyaç duymamaktadır. Zeynep'in en çok oynadığı oyunlar evcilik türü ve okul temalı oyunlardır. Zeynep boyama kitaplarını sadece kendisi yapmak isterken, hikâye kitaplarını ablası ile birlikte okumaktadır. Mehmet'in annesi, Mehmet'in hareketli oyunlardan hoşlandığını belirtmiştir. Mehmet

kovalama, canavar oyunlarını ablası ve babası ile birlikte oynarken, oyuncak tabancalı macera oyunlarını arkadaşları ile oynamaktadır. Mehmet'in annesi, Mehmet'le en çok hikâye okuma türü etkinlik yapmaktadır. *Kemal*'in annesi, Kemal ile hikaye okumaktadır. Kemal legolar ve oyuncak tabanca içeren macera oyunlarını arkadaşları ile oynamaktadır. Kemal'in annesi bu oyunlarda düzeni koruyacak şekilde hareket etmektedir. Kemal arkadaşları ile legoları kullanarak yapılar, cisimler oluştururken, bu oyunlar daha dramatik oyun öğeler taşımaktadır. Kemal babası ile bu tip oyunlar oynadığında, daha formal davranmakta ve yapı-inşa oyun türü inşalar yapmaktadır.

KONİV grubu anneleri ile yapılan görüşme, annelerin çocukları ile oyun oynadıklarını göstermektedir. Annelerin oyuna katılım şekli ve oyun içerisinde aldıkları roller değişmektedir. Annelerin oyuna katılım şekli, çocukların ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Anneler, çocukların büyük kardeşleri ya da arkadaşları ile oynadıkları oyunlara daha az katılmaktadır. Hikaye okuma etkinliğine katılmak KONİV anneleri arasında ön plana çıkmıştır. Bunun temel nedeni, çocukların hikâye okurken yardıma ihtiyaçları olmasıdır. Kitap okuma etkinlikleri kavram öğrenimi ve kelime dağarcığının gelişmesi yönünden daha akademik bir etkinlik gibi gözükse de, KONİV anneleri ile yapılan görüşmede, annelerin oyun ve akademik etkinlik arasında ayırım yapmadıkları görülmüştür. Annelerin çocukları ile oynadıkları oyun türünü belirleyen en önemli etken *ihtiyaçtır*. KONİV anneleri de çocuklarının oyunlarına etkin bir şekilde katılmadıkları zamanlarda, düzen koruyucu bir tavır içerisinde çocuklarının oyunlarını takip etmektedir.

4.6. TEÇAM ve KONİV Anasınıfı Çocuklarının Öğretmenlerinin Oyun ile İlgili Görüş ve Eğilimlerine Dair Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere, çocuk oyunlarına bakış açıları ve uyguladıkları yöntemlere dair sorular yöneltilmiş, alınan cevaplardan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

TEÇAM anasınıfında görev yapan öğretmen, on iki yıllık bir öğretmenlik tecrübesine sahiptir. TEÇAM anasınıfı öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmen, çocuk oyunlarının çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Oyunlar çocukların öğrenmelerinde ve sosyal ve motor becerilerinin gelişiminde en doğal araçtır. Bununla birlikte öğretmen, çocukların sadece oynamış olmak için oyun oynamalarına izin verilmesi gerektiğini, çocuğun her oyun etkinliği içerisinde

gelişimsel bir ilerleme ya da akademik bir yön beklenmemesi gerektiğini söylemiştir. Öğretmenin serbest oyun zamanı içerisinde çocuklardan beklentileri, birlikte oyun oynayabilmeleri, oyuncakları paylaşabilmeleri ve sıra alıp-vermesini becerebilmeleridir. Bu beklentiler öğretmenin fiziksel, bilişsel, özbakım ve sosyal gelişim alanlarından, sosyal gelişimi daha çok önemseydiğini göstermektedir.

Öğretmenin çocuk oyunları içerisinde rolü konusunda TEÇAM öğretmeni, bu rolün farklı şekillerde olabileceğini söylemiştir. Öğretmen, bir öğretmenin gerektiğinde çocuk oyunları içerisinde aktif olarak yer alabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, çocukların arkadaşları ile oyun oynamak için uygun materyallere ve alana ihtiyacı olduğunu, öğretmenin görevinin çocuklara bu imkânları sağlamak olduğunu belirtmiştir.

KONİV anasınıfında görev yapan öğretmen, sekiz yıllık bir öğretmenlik tecrübesine sahiptir. KONİV anasınıfı öğretmeni ile yapılan görüşmede de öğretmen, çocuk oyunlarının çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin serbest oyun zamanı içerisinde çocuklardan beklentileri, arkadaşça oyun oynayabilmeleri, sınıf düzenine uymaları ve oynadıkları oyuncakları tekrar yerine kaldırmalarıdır. Bu beklentiler öğretmenin fiziksel, bilişsel, özbakım ve sosyal gelişim alanlarından, sosyal gelişimi ve kurallara uymayı önemseydiğini göstermektedir.

Öğretmenin çocuk oyunları içerisinde rolü konusunda KONİV öğretmeni, oyunun normal bir seyirde gelişmesi için gerektiğinde öğretmenin etkin bir şekilde oyuna katılabileceğini, bazı oyuncak ve materyallerin nasıl kullanılacağı gösterebileceğini, gerektiğinde ise düzen koruyucu bir rol içerisinde olabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, çocuklar arasında daha az sorun çıkması için yeterli sayıda oyuncak ve materyal sağlanması gerektiğini söylemiştir.

TEÇAM öğretmenin oyuna bakış açısı, tipik Amerikan eğitim anlayışı ile örtüşmektedir. Bu anlayışa göre çocuklar etkinlikler arasında bağımsız olarak hareket edebilmeli, etkinlikler çocukların etkin katılımını sağlayacak şekilde planlanmalıdır (Tobin, vd., 1989). KONİV anasınıfında görev yapan öğretmen oyuna, oyun oynanırken oluşacak durumları çözecek şekilde yaklaşmaktadır. Her iki öğretmende çocukların farklı oyun tür ve oyuncaklar ile oynamalarının normal olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf içi yöntem ve uygulamalarla ilgili olarak TEÇAM anasınıfında görev yapan öğretmen, *tematik* yaklaşımı benimseyerek, uyguladığını belirtmiştir. Buna göre öğretmen her hafta ya da gerektiğinde iki haftada bir tema seçerek, sınıfı bu tema içerisinde donatmaktadır. Sınıf içerisinde yer alan bütün köşeler, duvarlardaki uyarılar ve kavramlar seçilen temaya göre yeniden düzenlenmektedir. Bu düzen, oyuncaklar ve

köşelerin bir rotasyon içerisinde değişerek kullanılmasını gerektirmektedir. Bu rotasyon içerisinde blok köşesi ve yapı-inşa malzemeleri sabit kalmakta, sanat etkinlikleri ise her gün için yeniden planlanmaktadır. Örneğin, bir hafta boyunca arabalar raflardan indirilip kaldırılırken, yerine oyuncak hayvanlar konulabilmektedir. Bunun nedeni, tema içerisinde verilecek ilgili kavramlara yönelik oyun fırsatlarının önceden planlanarak, artırılmak istenmesidir.

Sınıf içi yöntem ve uygulamalarla ilgili olarak KONİV anasınıfında görev yapan öğretmen, bütün oyuncakların çocukların erişimine açık olduğunu belirtmiştir. Oyun alanları içerisinde sanat köşesi ve etkinlikleri her gün değişmektedir.

TEÇAM anasınıfında yer alan oyuncak tür ve çeşitleri, KONİV anasınıfına göre daha fazladır. Maliyetler arasında ise teorik olarak bir fark yoktur. TEÇAM okulunda bulunan sınıflar, farklı temalara yönelik malzemeleri edinmekte, her hafta birbirlerinden farklı temaları programlarına alarak, oyuncak ve malzemelerin sınıflar arasında rotasyonunu sağlamaktadır. Örneğin A sınıfı o hafta kara ulaşım araçlarını tema olarak belirlemiş ise, B sınıfı deniz araçlarını seçmektedir. Takip eden hafta temalarla birlikte, oyuncaklar da yer değiştirmektedir. TEÇAM anasınıfının uyguladığı bu yöntem, çocukların oyunlarına ve öğrenmelerine olumlu olarak yansımaktadır. Yapılan araştırmalara göre, Amerika'da beş gruba çocukların kelime dağarcığı ortalama 1500 iken, Türkiye'de ilköğretim birinci sınıf seviyesinde bu oran ortalama 500 civarındadır (Destefanis ve Firchow, 2009; Pilancı, 2009).

Bir başka araştırma anasınıflarında görev yapan bayan öğretmenlerin, daha sosyal oyunlar planladığını ve bu oyunlara katıldığını göstermiştir (Sandberg ve Samuelsson, 2005). Sosyal oyun her iki anasınıfında yüksek oranda oynanmakta iken, TEÇAM anasınıfı sosyal oyun oynama oranı daha yüksektir. Sosyal oyun oynama, beş yaş grubu çocukların tipik bir özelliği iken, önceden oyun planlaması yapılan TEÇAM anasınıfında sosyal oyun oranları daha yüksektir.

Öğretmen merkezli anasınıflarında çocukların serbest oyun oynama oranlarının kısıtlandığı, öğretmenin oyun içerisinde aldığı katılımcı rolün ise çocukların oyun gelişimini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Ashiabi, 2007). Öğretmenlerin dramatik oyunlara katılımı çocukların grup oyunu oynama oranını artırmakta ve çocukların birbirleri ile olan iletişimini olumlu yönde geliştirmektedir. Aynı araştırma öğretmenin eğitim ortamını materyaller ile zenginleştirmesinin, çocukların dramatik oyun oynama sıklığını da artırdığını göstermektedir. TEÇAM anasınıfı öğretmenin tematik bir yaklaşım içerisinde oyun materyallerini yeniden düzenlemesi, daha fazla oyun köşesi içerisinde farklı materyalleri kullanıma açması, çocuklara daha fazla oyun fırsatları sunmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırma, TEÇAM ve KONİV anasınıflarına giden beş yaş grubu (60-62 ay arası) sekiz çocuğun serbest zaman etkinliklerinin incelenerek, oyun ve oyun dışı davranışlarının tanımlanması, oyun davranış özelliklerinin belirlenmesi amacı ile 2006-2007 güz öğretim döneminde Arizona’da ve Konya’da yapılmıştır.

Araştırmaya Arizona’da yer alan anasınıfından 4 öğrenci, 4 anne ve 1 öğretmen, Konya’da yer alan anasınıfından 4 anasınıfı öğrencisi, 4 anne ve 1 öğretmen katılmıştır. Araştırmada nitel analiz yöntemlerinden gömülü teori kullanılarak, davranışlar derinlemesine analiz edilmiştir. Çocukların serbest oyun zaman etkinlikleri *video ile kayıt* edilmiş, öğretmen ve annelerin demografik bilgileri *kişisel bilgi formu* ile toplanmış, öğretmen ve annelerin oyun ile ilgili görüşleri *yarı-yapılandırılmış görüşmeler* ile alınmıştır. Çocukların serbest zaman oyun davranışları beş alt boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar (a) Oyun alanı kullanımı, (b) oyuncak türü, (c) oyun türü, (d) oyun dışı davranışlar, (e) oyun davranış özellikleridir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri çıkartılarak, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çocukların Kendine Has Oyun Davranışları ile İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan sekiz çocuğun gözlemleri sonucu, oyun davranış boyutları ve oyun davranış özellikleri tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan bütün çocuklar, oyun alanlarını ve oyuncakları birbirinden farklı oran ve şekillerde kullanmışlardır. Çocukların oynamak istedikleri oyunlar ve oynayış şekilleri farklı olduğundan, oynadıkları oyun türlerinin oranları da değişmektedir. Bu değişen oranlar bize aynı yaş grubunda yer alan her bir çocuğun, benzer gelişim özelliklerine sahip iken, oyuna farklı bireysel özelliklerini yansıttığını göstermektedir.

Çocukların gelişim dönemi özellikleri, oyun davranış özellikleri ile örtüşmektedir. Bu çalışma içerisinde çocukların *sosyal oyun*, *sosyal ilişki* ve oyun içerisindeki *tutumlarının* gelişim dönemi özelliklerine uygun olarak, daha çok sosyal oyun oynadıkları, olumlu sosyal ilişki ve tutum geliştirdikleri bulunmuştur. Oranlar ise, çocukların bireysel özelliklerine ve sınıfta uygulanan öğretim yöntemlerine göre değişmektedir. Oranlardaki değişimlerin yönü ve etkileyen faktörler, oyun alanı kullanımı, oyuncaklar, oyun türü ve oyun davranış özellikleri içerisinde açıklanmıştır.

Çocukların Oyun Alanı Kullanımına Dair Sonuçlar

Araştırma sonuçları TEÇAM ve KONİV anasınıfı çocuklarının alan kullanımları arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Serbest zamanda etkinlikleri süresince oyun alanı kullanımı arasında göze çarpan ilk fark, TEÇAM anasının çocuklara daha fazla oyun alanı (köşesi) sunmasıdır. Her iki sınıfta da, yapı-inşa, mutfak, evcilik, kitap, sanat ve fen köşeleri bulunurken, TEÇAM anasında KONİV anasınıfından farklı olarak, *su-masası oyun alanı* ve *sembolik oyun köşesi* bulunmaktadır. TEÇAM grubu çocukların su masası ve sembolik oyun köşesinde bulunma oranı, %19'dur. Çocukların oyun alanları arasında görülen bu çeşitlilik farkı, TEÇAM grubu çocukların farklı etkinliklere girerek, daha zengin oyun tecrübeleri edinmelerine yardımcı olmaktadır.

TEÇAM ve KONİV anasınıfı çocuklarının serbest zaman etkinlikleri süresince oyun alanı kullanımında görülen ikinci fark, yapı-inşa oyun alanında görülmektedir. KONİV çocuklarının yapı-inşa oyun alanında bulunma oranı %34.3 iken, TEÇAM grubu çocuklar için bu oran %21.8'dir. Yapı-inşa oyun alanı bloklar ve legolar ile donatılmasının yanında, geniş ve sade olması nedeni ile başka oyunların oynanmasına da yer vermektedir.

Çocukların Oyuncak Tercihlerine Dair Sonuçlar

Araştırma sonuçları TEÇAM ve KONİV anasınıfı çocuklarının serbest zamanda oyuncak tercihleri arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Serbest zaman etkinlikleri süresince oyun oynanan oyuncaklar arasında göze çarpan ilk fark, su masasında yer alan duyuşal materyallerdir. TEÇAM anasınıfı çocuklarının su masasında yer alan materyaller ile oynama sıklığı %8 iken, KONİV anasında su masası bulunmamaktadır.

TEÇAM ve KONİV anasınıfı çocuklarının serbest zaman etkinlikleri süresince oyuncak tercihlerinde görülen ikinci fark, yapı-inşa oyuncaklarında görülmektedir. KONİV grubu çocukların blok ve legolar ile oynama oranı %21.5 iken, TEÇAM grubu çocuklar için bu oran %15'dir. TEÇAM grubu çocukların daha farklı ve değişen oyuncaklar ile oynama şanslarının olması, onların oyuncak kullanım yelpazesini genişletmekte, tek bir oyuncak türüne yönelmelerini engellemektedir.

TEÇAM ve KONİV anasınıfı çocuklarının serbest zaman etkinlikleri süresince oyuncak tercihlerinde görülen üçüncü fark, materyal olarak topların kullanılmasıdır. KONİV grubu çocuklarının serbest zaman etkinlikleri süresince toplarla oynama sıklığı %2.5 iken, TEÇAM grubu çocukların toplarla oynama sıklığı %7.8'dir. Her iki

anasınıfında da çocuklar toplarla en çok bahçede oynamaktadır. Sınıf dışı ortam ve oyun zamanları bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Sınıf içine bakıldığında, TEÇAM anasınıfında plastik bowling, golf, beyzbol gibi oyuncaklar oyun köşelerinde bulunmakla beraber, portatif basketbol potası serbest zaman etkinliklerinde sık sık kullanıma açılmaktadır.

TEÇAM ve KONİV anasınıfı çocuklarının serbest zaman etkinlikleri süresince oyuncak tercihlerinde görülen diğer farklar, sanat malzemelerinin kullanımında ve kitap okumada görülmektedir. KONİV grubu çocukları TEÇAM grubu akranlarına nazaran daha fazla sanat malzemeleri ile oynamıştır. Bunun nedeni, serbest zaman etkinlikleri süresince KONİV anasınıfında yapılandırılmış, tüm öğrencilerin katılımı ile gerçekleşen sanat etkinliklerinin olmasıdır. Bu durum doğal olarak çocukların sanat malzemelerini kullanmalarını sağlamaktadır. TEÇAM anasınıfında, çember zamanında düzenli olarak kitap okunmaktadır. Kitap okumada ise okuma etkinliklerinin çember zaman içerisinde yapılandırılmış olması, TEÇAM grubu çocukların serbest zaman etkinlikleri boyunca çember etkinliklerinde yapmamış oldukları diğer etkinliklere yönelmesine neden olmaktadır.

Çocukların Oyun Türlerine Dair Sonuçlar

Araştırma sonuçları, TEÇAM ve KONİV anasınıfı çocuklarının serbest zamanda oynadıkları oyun türleri arasında farklar olduğunu göstermiştir. TEÇAM grubu çocuklar ilk sırada dramatik oyunlar oynarken (%19.8), KONİV grubu çocuklar yapı-inşa oyunları (%22.3) oynamaktadır. KONİV grubu çocuklar ikinci sırada yaratıcı oyunlar (%16.8) ve üçüncü sırada dramatik oyunlar oynamaktadır (%13.5). Yaratıcı oyun türü frekansının KONİV çocukları arasında yüksek olmasının nedeni, sanat etkinlikleri ile ilgilidir. KONİV anasınıfında sanat etkinlikleri yapılandırılmış olarak tüm çocukların katılımı ile yapılmaktadır. Sanat etkinliklerinin sonunda bir ürün oluşturulduğundan, yaratıcı oyun türü frekansı artmaktadır. Sanat etkinliklerinde oluşturulan ürünlerin niteliği ve çocukların yaratıcılığına olan katkısı bu çalışmanın boyutları arasında olmamakla beraber, oluşturulan ürünler çoğunlukla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, serbest zaman etkinlikleri boyunca oynanan oyun türleri arasında görülen bir başka fark, pasif oyunlarda gözlemlenmiştir. TEÇAM anasınıfında pasif oyun türü %8 iken, KONİV anasınıfında bu oran %13,5'tir. KONİV anasınıfında çocukların kitap okuma etkinliklerinin yüksek olmasının yanında,

çocuklara yönelik öz-bakım becerilerini desteklemeye yönelik öğretmen temelli etkinliklerin olması, pasif oyun türünü arttırmaktadır.

Serbest zaman etkinlikleri boyunca oynanan oyun türleri arasında, duyuşal oyunlarda fark gözlemlenmiştir. TEÇAM grubu çocukların duyuşal oyun oynama oranı %12,3 iken, KONİV grubu çocuklarının duyuşal oyun oynama oranı %4,3'tür. Su masası ve materyallerinin KONİV anasınıfında olmaması, KONİV grubu çocuklarının duyuşal oyun oynama fırsatını azaltmaktadır.

Araştırma sonuçları, itiş-kakış oyunlarının her iki anasınıfında da oldukça düşük bir düzeyde oynandığını göstermiştir. TEÇAM grubu çocukların itiş-kakış oyun oynama oranı %0.8 ve KONİV çocuklarının itiş-kakış oyun oynama oranı %2.3'tür. Bunun nedeni, oyun amaçlı fiziksel temasların KONİV grubu çocuklar arasında rahatsızlık verici bir durum olarak görülmemesidir. Amerikan toplumunda ise fiziksel temas, bireyin özeline, bireyin yaşam alanına müdahale olarak kabul edilmektedir. Her iki grupta gözlemlenen itiş-kakış oyunları da fantezi karakterler ve mücadeleler içermektedir.

Çocukların Oyun Dışı Davranışlarına Dair Sonuçlar

Araştırma sonuçları, TEÇAM ve KONİV grubu çocukların serbest zamanda gösterdikleri oyun dışı davranışların, her iki sınıfta da oldukça düşük bir düzeyde olduğunu göstermiştir. TEÇAM çocukları KONİV grubu akranlarına göre daha çok seyirci ve geçiş durumunda gözlemlenmiştir. Her iki oyun dışı davranışının görülme sıklığı TEÇAM grubu için %0,5 ve KONİV için %1'dir. Anasınıfları arasında oyun alanı ve oyuncak bakımından yukarıda açıklandığı şekilde farklar vardır. TEÇAM anasınıfının sahip olduğu oyun alanı çeşitliliği ve farklı materyaller, çocuklara daha çok oyun fırsatı vermektedir. Amerikan eğitim anlayışının tipik bir yaklaşımı olan çocukların bağımsız hareket edebilmeleri ilkesi, çocukların bireysel isteklerine saygı gösterirken, davranışlarının sorumluluğunu almasını da gerektirmektedir. Çocukların bağımsız olabilmesi için dışarıdan kontrolün düşük, oyun fırsatlarının önceden planlandığı, açık uçlu ve esnek etkinlik fırsatları sunmanın alt boyutlarından biri, çocukların içerden güdümlü olarak sınıf ve toplum kurallarına uymalarının sağlanmasıdır.

Etkili yönlendirme konusunda KONİV anasınıfında melez bir anlayış görülmektedir. Bu melez anlayış bir eğitim felsefesine dayanmaktan çok, çocukların serbest zaman etkinliklerinin tekrar tekrar izlenmesi sırasında, dolaylı olarak kendisini

göstermiştir. Gözlemlere ek olarak, öğretmenler ile yapılan görüşmeler konuya ilişkin teorik ve uygulamalı bilgiler vermektedir. Buna göre melez anlayış, (a) çocukların istedikleri şekilde oynayabilmeleri ile grup isteklerinin önce gelmesi, (b) çocukların istedikleri şekilde oynayabilmeleri ile sabit oyun fırsatlarının sunulması, (c) çocukların davranışlarının sorumluluğunu alarak öğrenmeleri ile büyüklere duyulan saygı nedeni ile kurallara uyulması arasında yoğrulmuştur. Öngörülen bu üç karşılıklı iletişimin kendi içinde ve birbirleri ile olan etkileşimleri, KONİV anasınıfında görülen oyun dışı davranışları etkilemektedir. Oyun dışı davranış oranının, genel oyun davranışlarına göre oldukça düşük bir düzeyde olması (%2.3), çocukların yetişkinlerin beklentilerini yerine getirdiğini göstermektedir.

Çocukların Oyun Davranış Özelliklerine Dair Sonuçlar

Oyun davranış özellikleri üç alt boyutta incelenmiştir: Sosyal durum, sosyal ilişki ve tutum. *Sosyal durum*, oyunun sosyal olması ile ilgilidir. TEÇAM grubu çocukların daha çok grup halinde oyun oynadığı görülmüştür (%75). KONİV çocukları için bu oran %62'dir. Buna bağlı olarak, KONİV çocuklarının, TEÇAM grubu akranlarına göre %10 daha çok paralel oyun oynadığı saptanmıştır (%30).

Sosyal ilişki boyutu, oyunun oluşum aşaması ve oyuna uyum ile ilgilidir. Tüm çocuklar aralarında en düşük %3, en yüksek %5 fark olsa da, benzer oranlarda sosyal ilişkiye girdiği görülmüştür. Oyunun oluşum aşamasında çocuklar en çok devam eden bir etkinliğe katılarak oyunu yapılandırmışlar, oyunun gelişimine büyük oranda uyum göstermişlerdir.

Çocukların oyun içerisindeki *tutumlarına* bakıldığında genel olarak, olumlu ve nötr bir tavır sergilemişlerdir. Oyunun gelişime açık olması boyutunda ise, KONİV çocuklarının oyun içerisindeki benzer oyun kalıplarını TEÇAM grubu akranlarına göre daha fazla tekrar ettiği bulunmuştur. TEÇAM grubunda çocuklar benzer oyun kalıplarını %12 oranında tekrar ederken, KONİV grubunda bu oran %23'tür.

Cinsiyetin Çocukların Oyun Davranışları Üzerinde Etkisine Dair Sonuçlar

Cinsiyetin oyun üzerindeki rolü, oyun alanı, oyuncak kullanımı tercihleri, oyun türleri, oyun dışı davranışlar ve oyun davranış özellikleri içerisinde incelenmiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyetin çocukların oyun davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Cinsiyetin oyun davranışları üzerindeki etkisi, TEÇAM ve KONİV çocukları arasında paralellik gösterirken, etkinin büyüklüğü arasında farklar olduğu görülmüştür.

Oyun alanı kullanımına bakıldığında, TEÇAM grubu kız çocuklarının ilk sırada mutfak (%19.5), ikinci sırada sanat (%19) ve üçüncü sırada yapı-inşa (%16.5) oyun alanında bulunduğu görülmüştür. KONİV grubu kız çocukları ise ilk sırada yapı-inşa (%26.7), ikinci sırada evcilik (%20.8) ve üçüncü sırada mutfak (%19.2) oyun alanında bulunmuştur. TEÇAM erkek çocukları en çok yapı-inşa (%26.5), ikinci sırada su masası (%14.7) ve üçüncü sırada sanat (14.2) oyun alanında görülmüştür. KONİV grubu erkek çocukları ise en çok yapı-inşa (%41.5), ikinci sırada sanat (%15.7) ve üçüncü sırada evcilik köşesinde oyun oynarken görülmüştür (%11.2). Her iki anasınıfında da kız çocuklarının yapı-inşa oyun alanında, erkeklere nazaran daha az bulunduğu görülmüştür. Bunun yanında, KONİV grubu kız çocukları, TEÇAM grubu kız çocuklarına göre yapı-inşa oyun alanında %10,2 oranında daha çok bulunurken, KONİV erkek çocukları ile TEÇAM grubu akranları arasında bu oran %15'tir. Bu farkın başlıca nedeni, TEÇAM anasınıfında çocuklara sunulan ancak KONİV anasınıfında olmayan iki farklı oyun alanıdır. TEÇAM grubu kız çocuklarının su masası ve sembolik oyun köşesinde bulunma oranları %17.4, ve erkek çocuklarının bu iki alanda bulunma oranları %20.7'dir. Oyun alanı fırsatlarının az olması, çocukların belli oyun alanlarında daha çok bulunmalarına neden olmaktadır.

Çocukların yapı-inşa oyun alanında görülen farklılıklara paralel olarak, *oyuncak* tercihlerinde de cinsiyete göre farklılıklar olduğu görülmüştür. TEÇAM kız çocukları en çok mutfak malzemeleri ile (%15,3) oynarken, yapı-inşa malzemeleri ikinci sırada gelmektedir (%11,8). KONİV grubu kız çocukları en çok yapı-inşa malzemeleri ile oynarken (%16,8), mutfak malzemeleri ikinci sırada gelmektedir (%14,8). TEÇAM grubu erkek çocukları en çok yapı-inşa malzemeleri ile oynarken (%18), ikinci ve üçüncü sırada eşit bir dağılımla toplar ve arabalar gelmektedir (%10,5). KONİV grubu erkek çocukları TEÇAM grubu akranlarına paralel olarak yapı-inşa malzemeleri ile daha çok oynarken (%26), arabalar ikinci sırada (%13,5) ve oyuncak insanlar üçüncü sırada (%13) gelmektedir. Oyuncak türleri içerisinde, kız çocuklarının dramatik oyunlara daha uygun olan oyuncaklar ile oynadığı bulunmuştur. TEÇAM anasınıfı kızları ile KONİV anasınıfı kız çocukları arasında yapı-inşa malzemeleri ile oynama yüzdeleri arasında yüzde beşlik bir fark görülmüştür. Bununla birlikte TEÇAM anasınıfı çocukları, KONİV anasınıfında bulunmayan su masasında yer alan oyuncaklar ile yüzde sekiz oranında oynamışlardır.

Araştırma sonuçları *oyun türleri* arasında da cinsiyete bağlı olarak farklar bulunduğunu göstermiştir. TEÇAM grubu kız çocukları en çok dramatik oyun (%23) ve ikinci sırada hareketli oyunlar (%14.5) oynarken, KONİV grubu kız çocukları ilk sırada pasif oyunlar (%17.5), ikinci sırada yaratıcı oyunlar (%17.3), üçüncü sırada yapı-inşa oyunları (%16.5) ve dördüncü sırada dramatik oyun (%14) oynamışlardır. TEÇAM grubu erkek çocukları ilk sırada hareketli oyunlar (%17.3), ikinci sırada dramatik oyunlar (%16.3) oynarken görülmüştür. KONİV grubu erkek çocukları ise en çok yapı-inşa (%27.8), ikinci sırada yaratıcı ve üçüncü sırada dramatik (%13) oyunlar oynamıştır. Kız çocukları erkek akranlarına göre daha fazla dramatik oyun oynamaktadır. Erkek çocukları ise en fazla yapı-inşa ve hareketli oyunlar oynamaktadır. TEÇAM grubu erkek çocukları ikinci sırada dramatik oyun oynarken (%16.3), dramatik oyunu oynama sıklıkları, KONİV grubu kız çocuklarından fazladır (%14).

Araştırma sonuçları, kız ve erkek çocuklarının *oyun dışı davranışları* arasında cinsiyete bağlı olarak farklılıklar olduğunu göstermiştir. KONİV grubu ve TEÇAM grubu erkek çocuklarının oyun dışı davranışlarının, kız akranlarına göre daha çok olduğu gözlemlenmiştir. KONİV anasınıfı erkek çocuklarının, TEÇAM grubu erkek akranlarına ve KONİV grubu ve TEÇAM grubu kız çocuklarına göre daha fazla seyirci ve geçiş davranışları gösterdiği bulunmuştur.

Annelerin Çocuk Oyunlarına Bakış Açısı ve Katılımı

Anneler ile yapılan görüşmeler, teorik olarak annelerin çocuk oyunlarına olumlu baktığını ve çocuklarının sağlıklı gelişimi için önemli bulduklarını göstermiştir. Uygulama boyutunda ise anneler, çocuklarının oyununa katılmakta, etkinlikler yapmaktadır. Kitap okuma etkinliklerinin anneler arasında öne çıkan etkinlik türü olduğu bulunmuştur. Her iki kültürde de annelerin, kız çocuklarının dramatik oyunlarına kısmen katıldıkları, oyun bitene kadar oyun gelişimi içerisinde kalmadıkları görülmüştür. Bununla birlikte iki kültür arasında annelerin, çocuklarının oyununa katılım şeklini belirleyen etkenler arasında fark olduğu bulunmuştur. TEÇAM grubu anneler arasında oyuna katılımı etkileyen etmenler olarak *organizasyon* ve *zaman* faktörleri ön plana çıkarken, KONİV grubu anneleri arasında çocuğun *ihtiyaç* faktörü ön plana çıktığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin Çocuk Oyunlarına Bakış Açısı ve Katılımı

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler, teorik olarak öğretmenlerin çocuk oyunlarına olumlu baktığını ve çocukların sağlıklı gelişimi için önemli bulduklarını göstermiştir. Uygulama boyutunda ise, her iki anaokulunda da çocuklar serbest oyun etkinlikleri süresince istedikleri oyunu oynayabilmektedir. İki anasınıfı arasında öğretmenlerin oyuna yaklaşımları arasında farkın, TEÇAM anasınıfında oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasıdır. Öğretmenlerin oyun hazırlıklarının çocukların serbest zaman oyun davranışlarını etkilediği görülmüştür. Çocuklara sunulan oyun ve oyuncak imkânları, TEÇAM anasınıfı öğretmenin uyguladığı *tematik* yaklaşım içerisinde daha fazla olmaktadır. TEÇAM anasınıfı çocuklarının serbest zaman oyun davranışları, daha geniş bir oyun yelpaze içerisinde, gelişim özelliklerine göre daha eşit bir dağılım içerisinde olduğu görülmüştür. KONİV anasınıfı etkinlikleri ise daha dar bir oyun yelpazesi içinde, daha yapılandırılmış bir şekilde oynanmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu araştırma, KONİV ve TEÇAM anasınıflarına giden beş yaş grubu (60-62 ay arası) sekiz çocuğun serbest zaman etkinliklerini inceleyerek, oyun ve oyun dışı davranışlarını tanımlamış, oyun davranış özelliklerini belirlemiştir. Bu doğrultuda araştırmacılara, resmi kuruluşlara, öğretmenlere ve ebeveynlere verilebilecek öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, çocukların serbest zaman oyun davranışlarını incelemek üzere yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda, serbest zaman etkinlikleri ile birlikte yapılandırılmış oyun etkinlikleri de incelenebilir.
- Bu araştırma, bir batı ülkesi olan Amerika Birleşik Devletleri ile Türkiye arasında yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda, başka bir çocuk gelişim ekolüne veya kültüre sahip ülkeler örneklem grubuna alınabilir.
- Bu araştırma, çocukların genel oyun tür ve oyun davranışlarını ortaya koymaktadır. Bundan sonraki araştırmalarda tek bir oyun türü seçilerek, çevre faktörleri derinlemesine incelenebilir.

- Bu araştırma, çocukların oyun davranışları sınıf ortamında incelemiştir. Bundan sonraki araştırmalarda çocukların oyun davranışları, evde incelenebilir.
- Bu araştırma, çocukların sınıf içi oyun davranışlarını ele almıştır. Bundan sonraki çalışmalarda çocukların dış oyun alanı davranışları incelenebilir.
- Bu çalışma, öğretmenlerin oyun hakkında ki görüşleri alınarak yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda öğretmenlerin sınıf içi oyun uygulamaları incelenebilir.
- Bu çalışma, annelerin oyun hakkındaki görüşleri alınarak yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda ebeveynlerin oyun ile ilgili tutum ve davranışları incelenebilir.
- Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalar da farklı araştırma modelleri kullanılabilir.

5.2.2. Resmi ve Özel Kurumlara Yönelik Öneriler

- Resmi ve özel kurumlar çocuk oyunları konusunda bir analiz yapmalı, oyunu bir öğretim yöntemi olarak programlarına almalıdır.
- Resmi ve özel kurumlarda öğretmenlere yönelik amaç ve kazanımlar doğrultusunda oyun planlama, hazırlama konularında hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Resmi ve özel kurumlarda serbest oyun zamanı içerisinde kurgulanan oyunlar ve materyalle çeşitlilik göstermelidir.
- Resmi ve özel kurumlarda serbest oyun zamanı içerisinde kurgulanan oyun süreçlerinde çocuklar etkin kılınmalıdır.
- Resmi ve özel kurumlar ebeveynlere çocuk oyunlarını kurgulama ve oyuna katılım konusunda destek vermelidir.

5.2.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler bilgi ve tecrübelerini kullanarak çocukların oyun etkinliklerini zenginleştirmelidirler.
- Öğretmenler teoride edindikleri oyun bilgilerini uygulamaya dönüştürebilecekleri bir uygulama süreci/oyun yaklaşımı için talep oluşturmalarıdır.
- Öğretmenler aileleri çocuk oyunları ve oyuna katılım konusunda bilinçlendirmelidirler.
- Öğretmenler çocuklara sundukları oyun fırsatlarını önceden planlayarak, amaç ve kazanımlar çerçevesinde oluşturmalarıdır.
- Öğretmenler çocuklara daha geniş bir oyun yelpazesi ile materyaller sağlamalarıdır.
- Öğretmenler çocukların dramatik oyunlarını desteklemeli, oyun köşelerini dramatik oyunu destekleyecek materyaller ile donatmalarıdır.
- Öğretmenler etkinliklerini çocuğu merkeze alacak şekilde düzenlemelidirler.
- Öğretmenler kız ve erkek çocuklarının birlikte oyunlarını desteklemelidirler.

5.2.4. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Ebeveynler çocuklarına farklı oyun fırsatları verecek etkinlikler öğrenmelidirler.
- Ebeveynler çocukları için öğretmen tarafından planlanan amaç ve kazanımlar ile paralel etkinlikler yapmalarıdır.
- Çocuk oyunlarına sadece anneler katılmamalı, babaların katılımı da teşvik edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ahioğlu, E.N. (1999) *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı.
- Ainsworth, M.D.S; Blehar, M.C. and Waters E. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi*. Pegem, Ankara.
- Andresen H. (2005). Role play and language development in the preschool years. *Culture Psychology*, 11(4): p.415 - 429.
- Aral, N., Gürsoy F. ve Köksal A. (2000). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. Turan Ofset, İst.
- Arianne, S. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Ph.D. Thesis, Seattle Pacific University, Seattle.
- Ashiabi, G. W. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 35, No. 2, 199-207.
- Astington, J. W. (2001). The paradox of intention: Assessing children's metarepresentational understanding. In B. F. Malle, L. J. Moses, ve D. A. Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition (pp. 85-103)*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Athey, I. (1988). The relationship of play to cognitive, language and moral development, in Bergen, D. (Ed.) *Play as a Medium for Learning and Development*. Portsmouth, N. H.: Heinemann Educational Books, Inc., pp. 81-101.
- Atik, B. (1986). *Okulöncesi çağındaki normal gelişim Gösteren Çocuklar İle Down Sendromlu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Tiplerinin ve Oyun İçindeki Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Aukrust, V. G., Edwards, C. P., Kumru, A., Knoche, L. and Kim, M. (2003). Young children's close relationships outside the family: Parental ethnotheories in four communities in Norway, United States, Turkey, and Korea. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (6), 481-494.
- Ayres, A. J. (1985). *Developmental Dyspraxia and Adult Onset Apraxia*. Los Angeles: Sensory Integration International.

- Bağlı, M.T. (2004). Play, cognitive development, and the social World: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37-2.
- Ball, G., Marshall, J., Linda J. and Karen A. (2005). Physical Activity, Aerobic Fitness, Self-Perception, and Dietary Intake in At Risk of Overweight and Normal Weight Children, *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*; 66, 3, s. 162.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. xiii, 617 pages.
- Barnett, L. (1990). Developmental benefits of play for children. *Journal of Leisure Research*, 22 (2), 138-153.
- Barnett, L. and Kleiber, D. (1982). Concomitants of playfulness in early childhood: cognitive abilities and gender. *The Journal of Genetic Psychology*, 141, 115-127.
- Barnett, L. and Kleiber, D. (1984). Playfulness and the early play environment. *The Journal of Genetic Psychology*, 144, 153-164.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü. *Okul Öncesi Dergisi* 43. s: 10-12.
- Bergen, D. (1988). *Play as a Medium for Learning and Development*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, Arousal, and Curiosity*. New York: McGraw Hill.
- Berlyne, D. E. (1966). *Curiosity and exploration*, Science, 153, 25-32.
- Belsky, J. and Most, R. (1981). From exploration to play: a cross sectional study of infant play behavior. *Development Psychology*, 17, 630-639.
- Bloch, M. and Pellegrini, A. (1989). Ways of looking at children, context, and play, in Bloch, M. ve Pellegrini, A. (Eds.). *The Ecological Context of Children's Play*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp., pp. 1-15.
- Bloch, M. and Adler, L. (1994). *African children's play and the emergence of the sexual division of labor*. in J. Roopnarine, J. Johnson, F. Hooper (Eds), SUNY Press, NY, pp.148 - 178.
- Borja-Alvarez, T., Zarbatany, L. and Pepper, S. (1991). Contributions of male and female guests and host to peer group entry. *Child Development*, 62, 1079-1090.

- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space And Time: A Future Perspective. *American Psychological Association*. 619–647.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Toward an experimental ecology of human development*. *American Psychologist*, 32, 513-530.
- Bronfenbrenner, U. and Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27 (8), 687-708.
- Bullock, J. R. (2005). Learning through block play. *Journal of Early Childhood Education*.. Volume 19, Number 3, 16-18.
- Bundy, A. (1991). Play theory and sensory integration. In Fisher, A.G., Murray E.A. and Bundy, A.C. (Eds.). *Sensory Integration:Theory and Practice*. Davis Cooperation, p.46-68.
- Büyüköztürk Ş.; Çakmak, E.; Akgün, Ö.; Karadeniz, Ş.; ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem, Ankara.
- Casby, M. (1997). Symbolic play of children with language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, v.40, n.3, p.468-480.
- Cheyne, J. A. and Rubin, K. (1983). Playful precursors of problem solving in preeschoolers. *Developmental Psychology*, 19, 577-584.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt.
- Cohen, D. (1987). *The Development of Play*. New York: New York University Press.
- Connolly, J. A. and Doyle, A. B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*. Vol 20(5), 797-806.
- Comenius, H.A. (1954). *Didaktik*. Dusseldorf and München.
- Corbin, J. and Strauss, A. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Craddock M.T. (2003). *The play behaviors of hospitalized children*. Master Thesis, Department of Family and Consumer Sciences, West Virginia University, Morgantown, West Virginia.
- Crijnen, A. A., Bengi-Arslan, L. and Verhulst, F. C. (2000). Teacher-reported problem behaviour in Turkish immigrant and Dutch children: a cross-cultural comparison. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 102, 439–444.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. New York; Harper and Row Pub., Inc.
- Çakıroğlu-Wilbrandt, E. (2008). Montessori eğitiminin temelleri ve kaynaştırma eğitiminde önemi. *Montessori Yöntemiyle Kaynaştırma Eğitimi*, Ankara.
- Çelen, N. (1999). *Ana-Babaların Çocuğun Oyun Hakkına İlişkin Tutumları Cumhuriyet ve Çocuk*. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:2, Ankara.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Damast, A.M., Tamis-Lemonda, C. S. and Bomstein, M.H. (1996). Mother –child play: sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviours. *Child Development*, (67), 1752-1766.
- Danby, S. and Baker, C. (1998). How to be masculine in the block area. *Childhood*, Vol. 5, No. 2, 151-175.
- Davashlıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 24–32.
- Demirdalıcı, A. (2003). *Çorum il merkezinde okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini, planlama, uygulama ve oyuncak seçimi kullanımı becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Destefanis, J. and Firchow N. (2009). *Developmental milestones: Your 6-year-old child*. www.fresno.schools.net adresinden 10 Şubat 2010 tarihinde alınmıştır.
- Dishion, T.; McCord, J. and Poulin, F. (1999). When Interventions Harm: Peer Groups and Problem Behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*;28(4):502-12.
- Doğanay, J. (1998). *Ana sınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncaklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Anabilim Dalı.
- Dunn, J. and McGuire, S. (1992). *Sibling and peer relationships in childhood*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 67-105.
- Ellis, B., Rogoff, B. and Cromer, C. (1981). Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology* 17 pp. 399–407.
- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi , Ankara.

- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1985). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Farrell, M. (1957). Sex Differences in block play in early childhood education. *Journal of Educational Research*, December, 51.
- Farver, J. A., Kim, Y. K. and Lee-Shin, Y. (2000). Within cultural differences. Examining individual differences in Korean-American and European-American pre-schoolers' social pretend play. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 31, 583-602.
- Farver, J., Wimbarti, S. (1995). Indonesian children's play with their mothers and older siblings. *Child Development*, 66, 1493-1503.
- Fenson, L. ve Schell, R. (1985). The origins of exploratory play. *Early Child Development and Care*, 19, 3-24.
- Frasher, R. S., Nurss, J. R., Brogan, D.R. (1980). Children's Toy Preferences Revisited: Implications for Early Childhood Education. *Child and Youth Care Forum*. Volume 9, Number 1, 26-31.
- Freud, S. (1961). *Civilization and its discontents*. New York: W. W. Norton ve Company.
- Frobel, F. (1946). *Theorie des Spiels*. Weimar.
- Frost, J. L. and Sunderlin, S. (1985). *When children play*. Association for Childhood Education International, Circle Pines, MN pp. 215-219.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine Publishing Co.
- Gmitrova, V. and Gmitrov, G. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive competence in kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 241-246.
- Goldstein, J. H., Buckingham, D., Brougère, G. (2004). *Toys; Games and Media*. Routledge.

- Greaves K, Hoyt M. and Baranowski T. (1990). Children's activity rating scale: Children's physical activity from age 4 to 7. *Reserach Quarterly Exercise Sport*, 61.
- Guba E. and Lincoln Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage, CA, 1989.
- Güler, T. ve Kargı, E. (2008). *Play behaviours of preschool children: a cross-cultural analysis of play contents*. XXIX International Congress of Psychology, International Journal of Psychology, Vol. 43 (3/4) pp. 70, Berlin.
- Güney, N. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5–6 yaş çocukların bilişsel üşlupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Guimaraes, S. and McSherry, K. (2002). The Curriculum Experiences of Pre-School Children in Northern Ireland: Classroom Practices in Terms of Child-Initiated Play and Adult-Directed Activities. *International Journal of Early Years Education*, volume 10 pp.: 85-94
- Haight, W. L., and Miller, P. J. (1993). *Pretending at home*. Albany, NY: SUNY Press.
- Hannikainen, M. (2007). Creating togetherness and building a preschool community of learners: the role of play and games in: Jambor, T. ve Van Gils, J. 2007. *Several perspectives in children's play. Scientific reflections for practitioners*. Antwerpen and Apeldoorn: Garant, pp. 147-160
- Harkness, S. and Super, C. M. (1985). Child-environment interactions in the socialization of affect. In: *The Socialization of Emotions*, pp. 21-36, M. Lewis and C. Saarni (Eds.). Plenum Press, New York, NY, 1985.
- Harris, A. W., Bradley, K. D. (2003). You can't say you can't play: intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly* 18, 185–205.
- İvrendi, B., A. ve Işıkoğlu, N. (2008). Mothers and fathers' beliefs about play in early childhood. *Çağdaş Eğitim*, 33(355), 4-12.
- Johnson, C.L. (1997). Prevalence of Overweight among Preschool Children in the United States, 1971 through 1994, *AIDS Weekly Plus*, Atlanta May 19, s.15.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi Sayı:151*, MEB Yayınlar Dairesi, Ankara.
- Karsten, L., (1998). Growing up in Amsterdam: Differentiation and segregation in children's daily lives. *Urban Studies*, v.3, p.565-581.

- Kelly, C.A. and Dale, P.S. (1989). Cognitive skills associated with the onset of multiword utterances. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. V.32, p.645-656.
- Kerkez, F. (2006). *Oyun ve egzersizin yuva ve anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda fiziksel ve motor gelişime etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kinsman, C. and Berk, L., (1979). Joining the block and housekeeping areas: Changes in play and social behavior. *Young Children* V. 35, p. 66–75.
- Klesges, R. C., Klesges, L. M., Eck, L. H. and Shelton, M. L. (1995). A Longitudinal Analysis of Accelerated Weight Gain in Preschool Children. *Pediatrics*. Vol. 95 No. 1 pp. 126-130.
- Knox, S. (1974). A play scale. In Reilly, M. (Ed.). *Play as Exploratory Learning*. Beverly Hills: Sage Publications, Inc. p. 247-266.
- Knox, S. H. (1997). *Play and play styles of preschool children*. PhD thesis, University of Southern California, California.
- Krasnor, L.R. and Pepler, D. J. (1980). The study of children's play: some suggested future directions, in Rubin, (Ed.) *New Directions for Child Development: Children's Play*, 9, 85-95.
- Küçükkaya, E. (1989). *5-6 yaş kız ve erkek çocukların motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi*. Y.Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Lamb, M. (1985). *The role of the father in child development*. John Wiley ve Sons Inc. Fourth Edition.
- Lane, A. R. and Thornburg, K.R. (1981). Props and Teacher-Direction: Influence on Activity Participation by Kindergarten Children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, Vol. 9, No. 3, 207-210.
- Lash, M. (2008). Classroom Community and Peer Culture in Kindergarten. *Early Childhood Education*, 36, 33–38.
- Leseman, P.M., Rollenberg, L. and Rispen, J. (2001). Playing and working in kindergarten: *Cognitive co-construction in two educational situations*. *Advances in Early Education And Day Care*, Emerald Publishing, 13.
- Levy, J. (1978). *Play Behavior*. Malabar, Florida: Robert E. Kruger Pub. Co., Inc.

- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., and Watson, S. (2000) Notes and discussion: relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal Of Language veCommunication Disorders*, 35 (1), 117-127.
- Lieberman, J. (1977). *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity*. New York: Academic Press.
- Lowenthal, B., Landerholm, E. and Augustyn, K. (1994). *Three Aspects of Early Childhood Special Education Assessment, Family Interviews, Learning Styles and Parent-Child Interactions*. Presented at the Conference of the Chicago Metro Association for the Education of Young Children, Chicago, 4-23.
- Mandel, R., (1995). Second-generation noncitizens: Children of the Turkish migrant diaspora in Germany. Stephens, S. (Ed.), *Children and Politics of Culture*, Princeton.
- McCune, N.L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31-2, p.198-206.
- McKenzie, T.; Sallis J.; Broyles S. and Zive M. (2002). Childhood movement skills: Predictors of physical activity in Anglo American and Mexican American Adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*; 73, 3, s.238.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. (36-72 Aylık Çocuklar İçin). Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Montaigne, M. (1998). *Denemeler*. Çeviren: Sebahattin Eyuboğlu, Cem Yayınevi.
- Morrison, G.S. (1998). *Early Childhood Education Today*. Upper Saddle River, New Jersey.
- Ogura, T. (1991). A Longitudinal study of the relationship between early language development and play development. *Journal of Child Language*, V.18, p.273-294.
- O'Brien, M., Huston A.C., and Risley R.T. (1983). Sex-typed play of toddlers in a day care center. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Volume 4, Issue 1, Pages 1-9.
- Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. İmge Kitapevi Yayınları.
- Pan, W.H.L. (1994), "Children's play in Taiwan", in J. Roopnarine, J. Johnson, F. Hooper (Eds), *Children Play*, SUNY Press, NY, pp.31 – 50.
- Parten, M. (1933). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.

- Pellegrini, A. D. (1984). Identifying Causal Elements in the Thematic-Fantasy Play Paradigm. *American Educational Research Journal*, Vol. 21, No. 3, 691-701.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton, New York.
- Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*. London: Rutledge ve Kegan Paul.
- Piaget, J. (1985). *Equilibration of cognitive structures*. University of Chicago Press
- Pilancı, H. (2009). 7-9 Yaş arasındaki Türk öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C.2, S.9.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Anı Yayın, Ankara.
- Pepler, D.J. (1982). Play and divergent thinking, in Pepler, D.J. ve Rubin, K.H. (Eds.) *The Play of Children, Contributions to Human Development, Vol 6*. Basel, Switzerland: Karger, A. G. Pp 64-78.
- Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncaklar*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Provenzo, E.F. and Brett, A. (1984). *The complete block book*. Syracuse University Press, New York.
- Ramani B., G. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. Ph.D. Thesis, University of Pittsburgh.
- Rayna, S. (2001). The Very Beginnings of Togetherness in Shared Play Among One to Four Years Old Children. *International Journal of Early Years Education*, vol. 9, 2, 109-115.
- Riggs, K. J. and Peterson, D. M. (2000) Counterfactual thinking in pre-school children: mental state and causal inferences. In P. Mitchell and K. J. Riggs (Eds.) *Children's Reasoning and the Mind*. Hove: Psychology Press, pp. 87-99.
- Rodriguez, C. and Cuauhtemoc, N. (2009). *An examination of behavioral, psychological, socio-cultural and environmental factors that may explain gender differences in children's physical activity*. Ph.D., University of California, San Diego and San Diego State University, 2009 , 166 pages.
- Rogers, D.L. (1985). Relationships between block play and the social development of young children. *Early Child Development and Care*, V. 20, Issue 4 , p. 245 – 261.
- Rogers, C. and Sawyers, J. (1988). *Play in the lives of children*. Washington, DC: NAEYC.
- Roopnarine, J. L. and Carter, D. B. (1992). *Parent-child socialization in diverse cultures*. Ablex Publishing, Volume 5.

- Roopnarine, J. L., and Bright, J. A. (1993). The social individual model: Mixed-age socialization. In J. L. Roopnarine ve J. Johnson (Eds.), *Approaches to early education* (2nd ed.). New York: Merrill.
- Roopnarine, J. and Johnson, J. (1994). The need to look at play in diverse cultural settings, in Roopnarine, J., Johnson, J., ve Hooper, F. (Eds.). *Children's Play in Diverse Cultures*. New York: State University of New York Press, pp. 1-8.
- Rosenthal, M. (1994). Social and non-social play of infants and toddlers in family day care. In Goelman, H. ve Jacobs, E. (Eds.) *Children's Play in Child Care Settings*. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- Rubin, K.H. (1989). *The Play Observation Scale (POS)*. Waterloo: University of Waterloo.
- Rubin, K., Fein, G. and Vandenberg, B. (1983). Play. In Mussin, P. (Ed). *Handbook of Child Psychology*, Vol IV. New York: John Wiley and Sons. p. 694-774.
- Rubin, K.H., Watson, K., and Jambor, T. (1978). Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*. 49, p.534-536.
- Russ, S., Schafer, E. (1999). Affect in Fantasy Play, Emotion in Memories, and Divergent Thinking. *Creativity Research Journal*, Volume 18, Issue 3, p.347 – 354.
- Salzmann, C.G. (2006). *Çocukları yanlış eğitmenin yolları*. Çev: Ali Çankırılı, Zafer Yayınları.
- Sandberg, A. and Samuelsson, P.I. (2005). An interview study of gender difference in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood education Journal*, v.32-5, p.297-305.
- Saracho, O. N. and Spodek, B. (1998). Preschool children's cognitive play: A factor analysis. *International Journal of Early Childhood Education*, 3, 67-76.
- Saracho, O.N. (1999). A factor analysis of pre-school children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19 (2), 165-180.
- Sarı, K. (2001). *Temel Psikomotor Becerilerin Gelişimine Farklı Eğitim Kurumları ve Deneklerin Özlük Niteliklerine Bağlı Değişkenlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Schaffer, H.R. (2004). *Introducing Child Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Schwartz, W. (1994). *A guide to communicating with Asian-American families*. Available online: [<http://eric-web.tc.columbia.edu/guides/pg2.html>].

- Schwartzman, H. (1983). Child-structured play, in Manning, F. (Ed) *The World of Play*. N. Y.: Leisure Press. Pp. 200-214.
- Senemoğlu, N. (1999). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbacılık.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sheridan, D. (1999). *Play in Early Childhood: From Birth to Six Years*. NFER Publishing Company.
- Shim, J. (2007). *Low-Income Children's Pretend Play: The Contributory Influences of Individual and Contextual Factors*. Ph.D. Thesis, University of North Carolina.
- Sigafoos, J., Roberts-Pennell, D. and Graves, D. (1999). Longitudinal assessment of play and adaptive behavior in young children with developmental disabilities. *Developmental Disabilities*, 20 (2), 147-161.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged pre-school children*. New York: Wiley.
- Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: its relevance to behavior and achievement in school, in Klugman, E. ve Smilansky, S. (Eds.) *Children's Play and Learning*. N.Y.: Teacher's College Press. pp. 18-42.
- Smilansky, S. and Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, social-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, Psychological and Educational Publications.
- Smith, P. and Dutton, S. (1979). Play and training in direct and innovative problem solving, *Child Development*. 50, 830-836.
- Smith, P. and Vollstedt, R. (1985). On defining play: an empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56, 1042-1050.
- Soto L. D. and Negron, L. (1994). Mainland Puerto Rican Children. J. L., Johnson, J. E. ve Hooper, F. H. (Eds.). *Children's play in diverse cultures*, State University of New York Press, Albany.
- Stanley, G. (2004) *Symbolic play in children with autism spectrum disorder*. Unpublished Master Thesis, Canada: The University of Guelph The Faculty of Graduate Studies, Mater of Arts.
- Suizzo, M-A. (2002). French parents' cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 26, No. 4, 297-307.

- Sun, L-C. and Roopnarine, J. L. (1996). Mother-infant, father-infant interaction and involvement in childcare and household labor among Taiwanese families. *Infant Behavior and Development, Elsevier, Volume 19, Number 1, p. 121-129(9).*
- Sutton-Smith, B. (1967). The role of play in cognitive development. *Young Children, 6, 364-369.*
- Şener, T. (1998). *Ankara'da okul öncesi eğitim kurumlarında oyun politikası*. II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara Üniversitesi, Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Takata, N. (1971). The play milieu- a preliminary appraisal. *American Journal of Occupational Therapy, 25, 281-284.*
- Takeuchi, M. (1994). Children's play in Japan. In J. L., Roopnarine, J. E. Johnson, ve F. H. Hooper (Eds.), *Children's play in cultures* (pp. 51-72). Albany: State University of New York Press.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Kahana-Kalman, R., Baumwell, L. and Cyphers, L. (1998). Predicting variation in the timing of language milestones in the second year: an events history approach. *Journal of Child Language, V. 25: 675-700.*
- Temel, F., Avcı, N., Ersoy, Ö. ve Turla, A. (1999a). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki 0-6 Yaş Çocukların Fiziksel Gelişimlerinin İncelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, IV, 3, s.43-50.*
- Temel, F.; Ersoy, Ö.; Turla, A. ve Avcı, N. (1999). Ankara köylerindeki 0-6 yaş çocuklarının gelişim durumlarının incelenmesi üzerine bir araştırma. Baykan S. (Ed.), *Ankara'nın Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerinde 0-6 Yaş Çocuklarının Beslenme Durumları ve Köylerinde 0-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Durumlarının İncelenmesi, II. Kitap, MEB.*
- Tezel Şahin F. (2003). Okul öncesi dönemde oyuncaklar ve oyun materyalleri. *Mesleki Eğitim Dergisi, Ocak, sayı: 640, s.78-82.*
- Tobin, J., Wu, D., and Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures*. New haven, CT: Yale University Press.
- Tobin, J. (1997). Playing doctor in two cultures. The United States and Ireland. In J. Tobin (Ed.). *Making a place for pleasure in early childhood education* (pp. 119-158.). New Haven, CT: Yale University Press.
- Trevlas, E., Matsouka, O., Zachopoulou, E. (2003). Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children. *Early Child Development and Care, Volume 173, Issue 5, 535 – 543.*

- Truhon, S. (1983). Playfulness, play and creativity: a path analytic model. *The Journal of Genetic Psychology*, 143, 19-28.
- Tuğrul, B. (2002). The Impact of Different Activity Programmes on Children's Play Behavior and Their Interactions. *Defectologia*, number 4, 81-91.
- Turnuklu, A. and Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27 (3), 291-306.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2001). *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.
- Tülin, G., Kargı E. (2008). *Play Behaviors of Preschool Children: a Cross-Cultural Analysis of Play Contents*. XXIX. International Congress of Psychology, International Journal of Psychology, Vol. 43 (3/4) pp. 70, Berlin, 2008.
- Uluğ O.M. (1997). *Oyun psikolojisi: Niçin oyun? Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. 1. baskı, İstanbul, Göçebe Yayınları, s.48-61.
- Van Hoorn, J., (1987). Games that mothers and babies play, in P. Monighan-Nourot, B. Scales, J. Van Hoorn, M. Almy (Eds), *Play and Diverse Cultures: Implications for Educators*. Teachers College Press, New Haven, CT, pp.38 - 62.
- Vanderberg, B. (1980). Play, problem solving and creativity. In Rubin, K. (Ed.). *Children's Play*. Jossey-Bass Publishing, p.49-68.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12(6), 62-76.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, ve E. Souberman, eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wellman, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*. MIT Press, Cambridge.
- Werth, L.H. (1984). The many faces of play. *Early Child Development and Care*, volume.17-1, p.3-12.
- White, R. (1960). *Competence and the psychosexual stages of development*. Nebraska Symposium on Motivation, 97-144.
- Whiting, B. B., and Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williamson, P., (1998). *The relationship between aggressive behavior and choice of play in kindergarten*. Ph.D Thesis, Caldwell University.
- Yaşar, F. (1996). *Elazığ Ve Malatya İllerindeki Çocuk Yuvası ve YetiştirmeYurtlarında Kalan Korunmaya Muhtaç Çocukların Fiziksel ve Psiko-Sosyal Sorunlarının*

Araştırılması. Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Tıpta Uzmanlık Tezi, s.23-54, Elazığ.

Yavuzer, H. (2000). *Çocuğunuzun ilk altı yılı.* (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ziyagil, M.A., Zorba, E., Bozatlı, S. ve İmamoğlu, O. (1999). 6-14 Yaş Grubu Çocuklarda Yaş, Cinsiyet ve Spor Yapma Alışkanlığının Sürat ve Anaerobik Güce Etkisi. *C.B.Ü. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 9-18.

EK-1. Çocuk Bilgi Formu

Kod:

Çocuğun adı:

Ebeveynlerin adı:

Adres:

Telefon:

Doğum tarihi:

Kardeşler ve yaşları:

Anne meslek:

Baba meslek:

EK- 2. Öğretmen Görüşme Formu

Görüşmeler aşağıda yer alan sorulara verilen cevaplar ile sınırlandırılmamış, görüşmenin konu üzerinde kalması amacı ile kullanılmıştır.

1. Göreviniz nedir ve hangi sorumlulukları içermektedir?
2. Ne kadar zamandır öğretmenlik yapıyorsunuz?
3. Çocukların oyun oynaması, oyun ile meşgul olmaları konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. Çocuk oyunları içerisinde öğretmen olarak nasıl bir rol üstlenmektesiniz?

EK- 3. Anne Görüşme Formu

Görüşmeler aşağıda yer alan sorulara verilen cevaplar ile sınırlandırılmamış, görüşmenin konu üzerinde kalması amacı ile kullanılmıştır.

1. Bana ailenizden bahsedin.
2. Tipik bir gününüz nasıl geçer?
3. _____ sevdiği oyunlar, oyuncaklar nelerdir?
4. Beraber neler yaparsınız?
5. Çocuğunuzun oyun oynaması, oyun ile vakit geçirmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?

EK-4. Resimler



