

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN  
ANNELERİNİN OYUN ALGISİNİN İNCELENMESİ**

**CHILDREN’S MOTHERS’ PERCEPTION OF PLAY IN  
EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**Sabiha EREN**

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,  
Sabiha EREN'in hazırladığı "Erken ocukluk D¼nemindeki ocukların Annelerinin  
Oyun Algısının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlk¼đretim  
Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak  
kabul edilmiştir.

*Başkan* Unvan, İsim SOYİSİM .....

*¼ye (Danışman)* Unvan, İsim SOYİSİM .....

*¼ye* Unvan, İsim SOYİSİM .....

*¼ye* Unvan, İsim SOYİSİM .....

*¼ye* Unvan, İsim SOYİSİM .....

#### ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından...../...../..... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca...../...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

# ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN OYUN ALGISİNİN İNCELENMESİ

**Sabiha EREN**

## ÖZ

Bu araştırma erken çocukluk dönemindeki çocukların annelerinin oyun algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Nicel-nitel karma yöntemde yürütülen bu çalışmada likert tipi ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'nın 6 merkez ilçesinde anasınıfı, anaokulu, ilkokul 1. ve 2. sınıfa devam eden çocukların annelerinden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 425 anne oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anneler hakkında bilgi edinmek amacıyla 'Demografik Bilgi Formu', annelerin oyun algılarını belirlemek amacıyla 'Çocukların Oyunlarında Annelerin Algısı' ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın ilk kısmında Lynn Barnett Morris tarafından geliştirilen 'Çocukların Oyunlarında Annelerin Algısı' ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış, ikinci kısmında ölçeğin uygulanması ve son olarakta amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilen 15 anneyle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda annelerin oyun algılarının anne eğitim düzeyi, mesleği, yaşı, çocuğun yaşı ve okulun bulunduğu ilçelere göre değişiklik gösterdiği bulunurken, kardeş sayısı ve çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Nitel çalışma sonucunda da annelerin %44'ünün oyunu çocuklarının gelişim ve öğrenmesi için önemli olarak gördükleri belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:**erken çocukluk eğitimi, anne algısı, oyun, okul öncesi eğitim

**Danışman:**Yard. Doç. Menekşe BOZ, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretimAnabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

# CHILDREN'S MOTHERS' PERCEPTION OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**Sabiha EREN**

## ABSTRACT

This research is done to find out the play perception of the mothers of young children. The study is conducted with both quantitative and qualitative (mixed) methods, the likert scale and the semi-structured interview are used with non-experimental survey. The study group consists of 425 women who are mothers of kids between 4-8 years old attending to preschool, nursery class, primary school at first and second grade levels in 6 central boroughs of Ankara and chosen proportionately. The "Demographic Information Form" is used to gather information about the mothers, "Mothers' Perceptions of Their Children's Play" Scale and semi structured interview which is prepared by researcher are used to determine their perceptions of their own children's play. During the first phase of the study, "Mothers' Perceptions of Their Children's Play" Scale which has been developed by Lynn Barnett Morris was adapted to Turkish. In its second phase, this scale was carried out and finally 15 mothers were selected with purposive sampling for the interviews. The study finds out that mothers' perception of play differs for their levels of education, jobs, date of birth and school districts; however, it does not differ for the number of siblings and the gender of child. As a result of the qualitative study, 44% of the mothers indicated that play is important for their children's development and learning.

**Keywords:** early childhood education, mother perception, play, preschool education

**Advisor:**Yard. Doç. Menekşe BOZ, University of Hacettepe, Department of Primary Education, Division of Preschool

## ETİK BEYANNAMESİ

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

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

beyan ederim.

İmza  
Sabiha EREN

## TEŞEKKÜR

Tez süreci benim için oldukça uzun ve zorlu bir süreçti. Bu süreçte başta maddi manevi varlığıyla her an yanımda ve bana destek olan eşim Ahmet Burak'a, verilerimi doğuma giderken bile toplamama katlanarak hayatımızın neşe kaynağı olan kızım Zeynep Mina'ya, bebeğimin bakımı konusunda terk-i diyar ederek yanıma taşınan, beni destekleyen annem, babam ve kardeşlerime teşekkür kelimesi oldukça az kalacaktır.

İlk tez danışanı olduğum, tüm süreçte sabırla, özveriyle bana katlanan, ilgisini, sevgisini hep üzerimde hissettiğim verdiği destekle, çalışmama gösterdiği çabayla bir ömür minnet duyacağım değerli danışmanım Yard. Doç. Menekşe Boz'a,

Her ne kadar uzakta olsakta manevi desteğini her zaman hissedeceğim hocam Doç. Dr. Erol Duran'a,

Tezime verdikleri değerli görüş ve önerileri için tez jürim Prof. Dr. Belma Tuğrul'a, Prof. Dr. Mübeccel Gönen'e, Yard. Doç. Arif Yılmaz'a, Yard. Doç. Serap Sevimli Çelik'e,

Veri toplama sürecinde ki emeklerini unutmayacağım canım arkadaşlarım Filiz Erdönmez Barata ve Ezgi Berk İba'ya, tezim bitsin diye çabalarken tüm hislerimi paylaşan kader arkadaşım Şifa Çakmak Teloğlu'na, arkadaşlarım Ayça Ülker Erdem, Emine Hande Aydos, Feyza Özkan, Dila Yazıcı, İpek Özbay ve Hilal Karakuş'a sonsuz teşekkürler.

Sevgi ve saygılarımla...

## İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ .....	v
TEŞEKKÜR .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ .....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xi
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	5
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi: .....	6
1.3. Problem Cümlesi: .....	7
1.3.1. Alt Problemler: .....	7
1.4. Sayıtlar: .....	7
1.5. Sınırlılıklar: .....	7
1.6. Tanımlar: .....	7
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli: .....	7
1.7.1. Oyunun Önemi: .....	9
1.7.2. Oyun İle İlgili Görüş ve Kuramlar: .....	11
1.7.2.1. Bronfenbrenner Ekolojik Sistem Kuramı: .....	11
1.7.2.2. Klasik Oyun Kuramları: .....	13
1.7.2.2.1. Yetişkin Hayatına Hazırlık: .....	13
1.7.2.2.2. Tekrarlama: .....	13
1.7.2.2.3. Fazla Enerji Tüketimi: .....	14
1.7.2.2.4. Rahatlama ve Eğlenme: .....	14
1.7.2.3. Modern Oyun Kuramları: .....	14
1.7.2.3.1. Freud'a Göre Oyun (Kişilik Gelişimi Kuramı): .....	14
1.7.2.3.2. Erikson'a Göre Oyun (Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı): .....	15
1.7.2.3.3. Piaget'e Göre Oyun (Bilişsel Gelişim Kuramı): .....	15
1.7.2.3.4. Vygotsky'e Göre Oyun (Sosyokültürel Gelişim Kuramı): .....	16
1.7.3. Oyun Aşamaları: .....	16
1.7.3.1. Bilişsel Oyun Aşamaları: .....	17
1.7.3.2. Sosyal Oyun Aşamaları: .....	18
1.7.4. Oyun Türleri: .....	19
1.7.4.1. Yapılandırılmış- Yapılandırılmamış Oyun: .....	19
1.7.4.2. Güvenli Oyun: .....	20
1.7.4.3. Hayali Oyun: .....	21
1.7.5. Oyunda Cinsiyetçilik: .....	22
1.7.6. Çocukların Oyun Seçimi: .....	23
1.7.7. Çevrenin ve Kültürün Oyuna Etkisi: .....	24
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	26
2.1. İlgili Araştırmalar Özet .....	32
3. YÖNTEM .....	33

3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	33
3.2. Çalışma Grubu.....	34
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri .....	34
3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları .....	36
3.3.1. Demografik Bilgi Formu .....	36
3.3.2. Annelerin Oyun Algısı Ölçeği.....	36
3.3.3. Anne Görüşme Formu .....	37
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı .....	38
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi.....	38
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi .....	38
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	42
3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği .....	43
3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliği .....	43
3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği.....	43
3.6.3. Araştırmanın Güvenirliği .....	43
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	44
4.1. Nicel Veriler .....	44
4.2. Nitel Veriler .....	60
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	68
5.1. Sonuçlar.....	68
5.2. Öneriler .....	70
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler .....	70
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler.....	71
KAYNAKÇA .....	72
EKLER DİZİNİ .....	79
EK-1: ETİK KOMİSYON ONAY BİLDİRİMİ .....	80
EK-2: MEB İZİNİ .....	81
EK-3: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU .....	81
EK-4: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU .....	84
EK-5: AİLE GÖRÜŞME FORMU .....	86
EK-6: ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ.....	87
EK-7. ANNE OYUN ALGISI ÖLÇEĞİ .....	88
EK-8: ORJİNALLİK RAPORU.....	91
ÖZGEÇMİŞ .....	92



## ÇİZELGELER DİZİNİ

<b>Tablo 3.1.</b>	Tanımlayıcı özelliklerin dağılımı.....	35
<b>Tablo 3.2.</b>	Test Tekrar Test Analizi.....	40
<b>Tablo 4.1.</b>	Annelerin Oyun Algısına İlişkin Alt Boyutları.....	44
<b>Tablo 4.2.</b>	Annelerin Oyun Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları .....	45
<b>Tablo 4.3.</b>	Annelerin Oyun Algılarının Çalışma durumuna Göre Ortalamaları .....	52
<b>Tablo 4.4.</b>	Annelerin Oyun Algılarının Anne Yaşına Göre Ortalamaları	56
<b>Tablo 4.5.</b>	Annelerin Oyun Algılarının Çocuğun Doğum Tarihine Göre Ortalamaları .....	58
<b>Tablo 4.6.</b>	Annelere Göre Oyunun Tanımı.....	60
<b>Tablo 4.7.</b>	Annelerin Oyunun Önemine Bakış Açısı .....	61
<b>Tablo 4.8.</b>	Annelerin Oyun Aktivitelerine Bakış Açısı.....	62
<b>Tablo 4.9.</b>	Annelerin Çocuklarının Oyun Türleriyle İlgili Görüşleri .....	63
<b>Tablo 4.10.</b>	Annelerin Çocuklarının Kiminle Oynadığıyla İlgili Görüşleri..	64
<b>Tablo 4.11.</b>	Annelerin Çocuklarının Nerede Oynadığıyla İlgili Görüşleri..	65
<b>Tablo 4.12.</b>	Annelerin Oyunla ilgili Kuşak Farkı Görüşleri .....	66

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 3.1.</b> Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni .....	33
<b>Şekil 3.2.</b> Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	41



## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**PF:** Oyun Özgürlüğü

**MR:** Annelik Stili

**PS:** Güvenli Oyun

**IP:** Hayali Oyun

**GT:** Cinsiyetçilik

**I:** Oyunun Önemi

**CC:** Çocukların Seçimi

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı



## 1. GİRİŞ

Oyun, insan hayatında süregelen bir şekilde var olmuş fakat yıllar geçtikçe farklı şekiller kazanmış bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanlık tarihi kadar eski olan oyun, bilinen Mısır uygarlığından bu yana uzun yıllardır varlığını sürdürmüş hem gelişim hem de eğitim açısından önemli bir etkinlik olarak süregelmiştir. Bu denli bir geçmişe sahip olan oyunu, araştırmacılar, kuramlarcılar, eğitimciler farklı bakış açılarına göre tanımlamaya çalışmışlardır. Oyunun nasıl ortaya çıktığını, çocukların neden oyun oynadıklarını, oyunun gelişim ve eğitime yansımaları gibi konular kuramlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

Piaget oyunu bilişsel gelişimsel açıdan ele alarak tanımlamaya çalışmıştır. Piaget'e göre oyun, davranışlarımızda daima olan, zihinsel gelişimi destekleyen önemli bir unsurdur (Baykoç Dönmez, 2000). Çocuklar oyunla öğrenmeye başlarlar ve çevreleriyle ilk iletişimlerini oyunla sağlarlar (Duman,2010). Piaget, oyunu zihinsel açıdan ele aldığı kuramında oyunun çocuğun zihinsel yapısından kaynaklandığına vurgu yaparak oyun aşamalarını bu düşüncesinden yola çıkarak düzenlemiştir.

Gelişimin holistik olduğunu düşünürsek oyun çocuğun sadece zihinsel değil tüm gelişimleriyle yani çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimleriyle de yakından ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Oyun çocuğun sağlıklı gelişimi açısından sadece fiziksel ve bilişsel değil aynı zamanda sosyal ve duygusal olarak da önem taşımaktadır (Frost, Wortham & Reifel, 2005; Aral, Gürsoy, Köksal, 2000).

Freud, birçok araştırmacıdan farklı olarak oyunu çocuğu tanıma açısından ele almıştır. Çocuğun oyun oynayarak korkularından kurtulabileceğini, çatışmalarını atlatabileceğini, sosyal olarak ilerleyerek öz düzenleme kazanabileceğini savunmuştur (Toksoy, 2010). Oyun, çocuklara arkadaşlarıyla veya bakıcılarıyla oynarken yetişkin rolüne girerek korkularıyla yüzleşme ve yaratarak, keşfederek yönetecekleri bir dünya imkanı sağlamaktadır (Ginsburg,2007).

Çocuk oyun aracılığıyla çevresiyle etkileşime girer, hem dünyayı hem de kendini keşfeder. Oyun çocukların çevrelerini tanımaları ve dünyayı anlamlandırmaları için etkili bir yoldur.

Önceleri oyun, çocuğun işi olarak, yaşam becerilerini öğrenmelerinin ve sevdikleri şeyleri bulmalarının en etkili yollarından biri olarak (Aamondt, 2013) veya çocukluğun sonunda ulaşılan olgunluk için ön denemeler olarak görülürken (Gross,

1899) son zamanlarda, oyun, öğrenme, çocuğu tanıma veya çocuğun eğitiminde kullanmak için etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Oyun, eğitim alanında zevk alarak, eğlenilerek sadece kişinin kendisi için yapılan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu,2012).

Rubin ve arkadaşlarına (1983) göre oyun; çocuğun özgürce seçim yaptığı, hoş vakit geçirdiği, sadece hayatın taklidi olmayıp yaşantısına uygun, aktif rol aldığı içten güdümlü bir davranıştır. Yakın zamanlarda yapılan araştırmalara bakıldığında oyunu öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç olarak görmekteyiz (Hendrick ve Weissman,2006; Yıldız ve Perihanoğlu, 2004). Oyun, akılı, bedeni ve ruhu birleştiren aktif bir öğrenme şeklidir (Lery,1978, Akt. Sevinç, 2004). Oyun, erken çocukluk döneminde temel kavramların öğrenilmesinde ve geliştirilmesinde çocuğa uygun öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Sarı, 2011). Oyun oynayan çocuk merak eder, dener, yapar ve yaşayarak öğrenir. Böylece oyun, çocukta kalıcı ve kolay öğrenmenin oluşmasını sağlar.

Bununla birlikte oyun çocuk için bir ihtiyaçtır. Birleşmiş Milletler “çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal sosyal ve ahlaksal bakımlardan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için, hukuk kuralları ile korunan yararları oyuna serbestçe katılma hakkını tanır.’ maddesiyle oyunun çocukların bir hakkı olduğunu savunmuştur ([http://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23c.html](http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html)). Gelişimsel açıdan nasıl beslenmek, uyku uyumak gibi ihtiyaçlar önemli ise aynı oranda çocukların oyun oynamaya ihtiyaçları da vardır.Oyun oynayan çocuğun bedensel, ruhsal, bilişsel gelişimi ve kişilik gelişimi olumlu yönde gelişir (Güney Karaman, 2009).

Genel olarak oyun, zevk veren, kendiliğinden başlayan, motive eden, gönüllü, öğrenmeyi kolaylaştıran, eğlenceli bir aktivitedir. Oyun belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin sağlanmasına zemin hazırlayan en doğal öğrenme ortamıdır (Dönmez, 1992).

Oyun evrenseldir ve doğuştan gelmektedir; bu durum özellikle erken çocukluğun temel yıllarındaki bütünsel gelişimin en önemli parçalarından biridir (Brown,2010). Erken çocuklukta oyun önemlidir çünkü oyun, çocukların, hayal güçlerini becerilerini ve fiziksel, bilişsel ve duygusal dayanıklılıklarını geliştirirken; onlara yaratıcılıklarını kullanma imkanı sağlar (Ginsburg, 2007). Oyun oynayan çocuk, grup içinde nasıl

çalışılacağını, müzakere edileceğini, sorunları nasıl çözeceğini, paylaşmayı, kişisel savunma yeteneklerini geliştireceğini öğrenir (Ginsburg,2007). Çocuğun nesnelerele etkileşimi soyut düşünme becerisini, yaratıcılığının gelişimine katkıda bulunmaktadır (Vygotsky, 1967). Birçok çalışmada oyunun erken çocukluk dönemindeki sağlıklı gelişimi desteklediği görülmüştür (Alman,2004; Brown, 2010; Gleave,2009; White & Rockel,2008). Bu dönemde diğer dönemlerden farklı olarak çocukların oyunu, hayatı anlamak için bir araç olarak görmesidir (Aksoy, 2014).

Bunların ışığında çocukların oyun oynaması için gerekli ortamların oluşturulması, zengin içerikli materyallerin sunulması ve en önemlisi fırsatların verilmesi yani çocukların oyun oynamalarının desteklenmesi gerekmektedir. Ebeveynlerin oyun algısı tam da bu durumda etkili olmaktadır. Oyuna nasıl bakıldığına ilişkin görüşlerin önemi çocuklara sağlanacak fırsatların sağlanmasını da beraberinde getirmektedir. Bu durum çocuğun yakın çevresi olan ailenin algısına göre oyun oynama davranışlarını etkilemektedir.

Ebeveyn algısı ve sosyal uyum çalışmaları sadece çocukların gelişimlerini değil aynı zamanda belirli aktivitelere katılımı ve çocukların yapması beklenen davranışları da etkilemektedir. Çalışmalar göstermektedir ki; oyunla ilgili ebeveyn algıları çocukların fiziksel aktiviteler ile uğraşmaları üzerinde önemli bir role sahiptir (Little,2010a).

Ebeveynler çocuklarını oyunda izlerken veya çocukları tarafından yönlendirilen bir oyuna katıldığında, çocukların gözünde, onlara ve isteklerine göre dizayn edilmiş bir dünyayı izleme gibi eşsiz bir fırsata kavuşurlar (Ginsburg,2007). Oyun yalnız çocuk için değil aile içinde oldukça önem taşımaktadır. Çocukların oyunlarına katılan anne-babalarda uzun süren aile bağlarının oluştuğu bilinmektedir. Aynı zamanda bu ailelerde birbirini destekleyen, işbirliğinin iyi olduğu ve çocuklarıyla oyun aracılığıyla iyi iletişimin oluştuğu görülmektedir (Çalışandemir,2014).

Yaşları düşünüldüğünde erken çocukluk döneminde oyun ailede başlayan etkileşimli bir süreçtir. Önce çocuk anne babasıyla oyun oynar bunun için anne babanın oyuna bakışı, algısı bu süreci etkileyen en önemli faktördür. Alan yazını incelendiğinde çocuğun yaşamında oyunun önemine ilişkin bilişsel, sosyal, motor, duygusal ve kişilik gelişimleri üzerine birçok çalışma yapılmasına rağmen ailelerin oyun algısına yönelik çok az araştırma bulgusuna rastlanılmaktadır.

Bu araştırma Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler kuramına dayanmaktadır. Bu kurama göre çocuk çevresinde ki ilişki içinde bulunduğu herkesten etkilenir ve

onları etkiler (Baydar vd. 2010). Bronfenbrenner, bireylerin içerisinde büyüdükleri çevreleri ve hayat boyu süren uyum süreçlerini ifade etmek için *kültürel-çevresel* (ekolojik sistem) kuramı önermiştir. Bu kuram çocuğun toplumun gerçek bir üyesi olarak geçen sürece odaklanmaktadır. Ekolojik sistem kuramına göre insan gelişimi, sürekli olarak daha karmaşık hale gelen karşılıklı etkileşimler yoluyla oluşur. Bu karşılıklı etkileşimler, aktif, sürekli gelişen *biyo-psikolojik* bireyler, nesnelere ve çevredeki semboller arasında gerçekleşmektedir (Bronfenbrenner, 1995). Ekolojik kuram çocuğun merkezinde olduğu mikro, mezo, eko ve makro sistemlerden oluşur. Eğitim sisteminin temelinde çocuğun yer aldığı düşünüldüğünde yaklaşımın ilk katmanını oluşturan mikro sistemde çocuğun günlük hayatta iletişimde olduğu anne-baba, öğretmen, arkadaş, bakıcı gibi kişiler yer almaktadır. Ekolojik yaklaşıma göre birey etkileşimde olduğu kişilerden etkilenecek şekilde değişim ve gelişim göstermektedir (Bronfenbrenner, 1989).

Ailenin çocuğun oyun oynamasına yönelik algısı çocuğun sosyal gelişiminde büyük bir öneme sahip olmasına rağmen oyunla ilgili yapılan çalışmalar daha çok çocukların oyun davranışlarının fiziksel, bilişsel ve dil gelişimlerine etkisi üzerine yapılmıştır (Duman, 2010; Yılmaz, Bolat ve Sığmaç, 2006; Arı, Bal, Tuğrul, Uzmen ve Aydoğlan, 2004). Araştırmalar oyunla öğrenme düşüncesini desteklerken, ailelerin oyun algısı ve bunun çocukları sonraki akademik görevlere hazırlaması hatta toplumsal görevleri yerine getirmeye katkı sağladığıyla ilgili daha az çalışma vardır (Fisher ve arkadaşları, 2008). Ebeveynlerin oyun algısı ve görüşleri, çocuğu oyun oynamaya teşvik etmelerinin ve oyuna katılmalarının bir göstergesi olmaktadır (Palmar, Harkness ve Super, 2004). Ebeveynler çocukların oyunlarına katılarak, onlara gerekli oyun ortamlarını sağlayarak çocukların gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar. Çünkü erken çocukluk döneminde çocukların bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayan oyun ortamlarını en iyi sağlayanlar ebeveynlerdir (Erbay, Durmuşoğlu Saltalı, 2012). Annelerin çocuklarının oyunlarını nasıl algıladıkları, onların oyuna katılmalarına ve oyun oynamak için özenmelerini sağlamaktadır (Parmar, Harkness, & Super, 2004)

Bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki çocukların annelerinin oyun algıları ve oyuna ilişkin görüşleri incelenmektedir. Bununla birlikte bazı değişkenlere göre annelerin oyun algılarındaki farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## 1.1. Problem Durumu

Oyunun, çocuğun gelişiminde ve eğitiminde önemli olduğu kuramlar, araştırmalar tarafından açıkça ortaya konulmaktadır. Oyun, Piaget'e göre çocuğun zihinsel gelişiminin aynasıdır. Çocuk oyunu içinde motor, dil, sosyal-duygusal gelişiminde aktif rol alır (Egemen, Yılmaz, ve Akil, 2004). Oyun, çocuğun dünyayı keşfederek anlamlandırmasını sağlayan bir olgudur. Vygotsky oyunu, çocuk için oyunun bilişsel gelişim açısından yararlarını, ileriki yaşantılarında başarılı bir eğitim boyunca ortaya çıkacak öğrenme ve gelişimin önemli bakımlardan bir prototipi olarak görmektedir (Nicolopoulou, 2004). Çocukların dünyaya, olaylara, insanlara bakışları ve kim oldukları oyunla ortaya çıkmaktadır (Sevinç, 2004).

Oyunun faydaları birçok araştırma tarafından desteklenmesine rağmen, günümüzde çocuk tarafından başlatılan oyunlara gösterilen önem azalmakta ve çocukların hayatından çıkmaya başlamaktadır (Zigler & Bishop-Josef, 2004). Birçok teknolojik araçlar, dijital medya ve televizyon, güvenli oyun ortamlarının eksikliği, okuma-yazma ve geleneksel eğitime göre verilen öğretim ve yapılandırılmış etkinlikler gibi pek çok unsur oyuna karşı tehlike oluşturmaktadır (Elkind, 2008).

Erken çocukluk dönemi çocuğun bütünsel gelişimi açısından oyunun oldukça önemli olduğu yıllardır. Araştırmalar oyunun çocuğun temel ihtiyacı ve sağlık bakımından önemini vurgulamaktadır Ancak çocuğun oyun davranışlarına etki eden faktörlerin belirlenmesine yönelik araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir (Aksoy, Dere-Çiftçi, 2014).

Oyun çocuğun doğuştan itibaren içgüdüsel olarak başlattığı bir eylem olmakla beraber çocuk etkileşim içinde bulunduğu çevreden etkilenen, etkileyen gelişen bir varlıktır. Bu bağlamda ilk etkileşimde bulunduğu ortam ailedir. Yani çocuk ilk anne, baba ya da ona bakan kişiyle etkileşime girer. Onlar davranışlarıyla çocuğu etkiler (Aamodt, Wang, 2013).

Vygotsky, çocukların yalıtılmışlık içinde gelişmediklerini, daha çok bir toplumsal çerçevede geliştiklerini vurgulamaktadır. Bu çerçeveler, aile gibi sosyal ilişki ve etkileşim sistemi olabilir (Nicolopoulou, 2004).

Annelerinin çocuğun oyunlarını algılayış biçiminin anlaşılması bu bağlamda önemlidir. Çocuğun gelişim yörüngesini ve katıldığı ekolojilerin niteliklerini etkileyecek bir diğer faktör de ailenin demografik özellikleridir. Bu özelliklerin en önemlileri çocukla beraber yaşayan yetişkinlerin ve diğer çocukların sayısı, yaşları,



cinsiyetleri, çocukla ilişkilerinin nitelikleridir (Baydar, vd. 2010). Bu bağlamda bu araştırma, annelerin demografik değişkenlerinin oyun algısını etkileyebileceği ve bu farklılıkların tanımlanması açısından da önemli bir çalışma niteliğindedir.

Bu araştırmada, erken çocukluk dönemindeki çocukların annelerinin oyun algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:**

Bu araştırma; erken çocukluk dönemindeki 4-8 yaş çocukların annelerinin oyunla ilgili algılarının belirlenmesini ve bu algılarını çeşitli değişkenler (yaş, öğrenim durumları, meslekleri, çocuğun yaşına) açısından incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırmalarda, oyunun erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimi için önemi vurgulanmaktadır (Yıldız ve Perihanoğlu, 2004; Yılmaz-Bolat ve Sığırtmaç, 2006; Durualp ve Aral, 2010; Akman,1988). Çocukların gelişiminde ve eğitiminde önemi büyük olan annelerin herhangi bir konudaki algıları, görüşleri hem kendi davranışlarını hem de çocuklarına karşı davranışlarını etkilemektedir. Oyunla ilgili yapılan çalışmalarda çocukların oyunlarında annelerinin rolünden oldukça az bahsedilmiş olduğu görülmektedir. Ebeveynler çocukları için oyun ortamını kuran ve inşa edenlerdir yani ebeveynlerin oyun algısı çocukların oyun davranışlarını birinci dereceden etkilemektedir. Ebeveynlerin çocuklarının oynadıkları oyunlara attıkları değer hakkındaki inanış ve düşünceleri çocuklarıyla olan etkileşimlerine ve çocuğun gelişimine etki etmektedir (Morris, 2013). Ebeveynler oyundaki belirli elementlerin çocuğa yararlı olduğuna inandıkları zaman hem nicel hem de nitel olarak çocuğun günlük yaşamı içerisinde oyuna daha fazla yer ayırmaktadırlar (Morris, 2013).

Uluslararası literatürde, çalışmalarda oyun algısında ve çocuklarının oyunlarındaki etkileşimde annelerin babalara göre önemli derecede farklılık gösterdiği görülmektedir. (Haight, Parke ve Black 1997; Tamis-LeMonda, 2004). Bu çalışmada da annelerin oyun algılarına odaklanılmış, annelerin oyun algılarında hangi değişkenlerin etken olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Oyun, çocukların dünyayı nasıl yorumladığını dile getirdiği, çocuk gelişimi ve eğitimine katkıda bulunduğuna inanılan bir etkinlik olduğu için oyuna yönelik algılar, hem okul öncesi eğitim programlarındaki aile eğitimi ve katılımı çalışmaları hem de okul dışında çocukların ebeveynleriyle geçirdikleri zamanlarındaki oyunlarının kalitesinin artırılması açısından önem taşımaktadır (Göncü,2001).

### 1.3. Problem Cümlesi:

Erken çocukluk dönemindeki çocukların annelerinin oyun algıları bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

#### 1.3.1. Alt Problemler:

1. Erken çocukluk dönemindeki çocukların annelerinin oyun algısı;

- annenin yaşına,
- annenin öğrenim durumuna,
- annenin mesleğine,
- annenin sahip olduğu çocuğun yaşına,

göre farklılaşmakta mıdır?

2. Erken çocukluk dönemindeki çocukların annelerinin oyuna ilişkin görüşleri nasıldır?

### 1.4. Sayıtlar:

Çalışmaya katılan annelerin sorulara içten ve gerçekçi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Çalışma grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar:

Bu araştırmadan elde edilen veriler 2014- 2015 yılı ile sınırlıdır.

Bu araştırma Ankara ili 6 merkez ilçesindeki çalışma grubunda yer alan okul öncesi, 1. Ve 2. Sınıf öğrencilerinin anneleriyle sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar:

**Oyun:**Oyun, çocukların isteyerek içinde bulunduğu, tüm gelişim alanlarını destekleyen, belli bir amaca yönelik olmayan, kurallı veya kuralsız olarak oynanabilen bir öğrenme sürecidir(Baykoç Dönmez, 1992).

### 1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli:

Oyunla ilgili bildiklerimiz, görüşlerimiz, algılarımız, yorumlarımız eğer oyunun değerini tanımlayabiliyorsa çocuğun oyundan faydalanma kapasitesi de nitelikli olarak o derece artar. Oyun çocuk için bir süreç, bir eylem olduğu gibi eğitimciler

açısından da bir araç ve bir amaçtır. Bu nedenle oyunu tanımlayabilen tek bir tanım yapmak imkansız görünmektedir.

Yetişkin bakış açısıyla bazen boşa harcanan zaman olarak algılanan oyun, çocuğun becerilerinin gelişmesini sağlayan bir süreçtir. Çocuk oyun içerisinde kendini tanıır, ifade eder. Tüm bunlar için bir araç olan oyun aynı zamanda bireylerin en aktif olduğu en doğal gerçekleşen öğrenme alanıdır (akt. Egemen vd. 2004).

Boratow (2006) "*oyunun çocuklar için sadece eğlenerek dinlenmelerini sağlayan ve daha az ölçüde de büyüklerin, günlük yaşam etkinliklerinden ayırdığı boş zamanlarında, herhangi bir üretim çabasına girmeden yapılan eylem*" olduğunu ifade etmektedir.

İnsanın yaşadığı sürece boyunca çocuk oyunları her zaman yer almış ve oyunun önemli olduğu görüşü süregelmiştir (Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2009). Tarihsel süreç içinde oyunla ilgili görüşlere bakıldığında oyunun öneminin vurgulandığını görülmektedir.

Emily adlı eserinde Rousseu (1712-1778) "Çocuğun bedenini her zaman işler halde tutunuz. Bedeni sağlıklı, güçlü olan bir çocuk fikri olarak da gelişir ve akıllı olur" tanımıyla oyunun fiziksel açıdan önemli olduğu yönüne vurgulama yapmıştır.

Pestalozzi (1746-1827) oyunun amaçlı olması gerektiğini belirtmiş, Frobel (1782-1852) oyunun çocuğun kendini anlatma biçimi olduğunu söylemiştir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Lazarus'a göre ise oyun "kendiliğinden ortaya çıkan, hedefi olmayan, mutluluk getiren bir aktivite" iken, Montaigne'ne göre çocukların en gerçek uğraşları oyundur (akt. Egemen vd. 2004).

Birçok düşünür oyuna farklı açılardan bakmışlar ve oyunu bu bağlamda tanımlamaya çalışmışlardır. Fakat son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar, etkili ve kalıcı öğrenmede oyunun büyük bir etkiye sahip olduğunu ve oyundan yararlanılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Piaget, Vygotsky, Brunner gibi bilim adamları da çocuğun zihinsel gelişiminde oyunun etkili olduğunu vurgulamıştır. Piaget oyunun öğrenme üzerinde etkisi olduğundan bahsetmektedir. Piaget özümleme ve düzenlemenin zihinsel gelişim açısından önemini vurgularken çocuğun oyun esnasında nesnelere etkileşime girdiğine ve özümleme –düzenleme yaparak öğrenmeler gerçekleştirdiğine dikkat çeker (Smith, 1988). Piaget' göre oyun, şemaların tekrarlanmasını sağlayarak var olan becerilerin gelişmesini ve

dışsal bir amacı olmadığından oyunda başarısızlıktan bahsedilmediği için çocuğun güven ve egosunun devamını sağlar (Ogelman, 2014).

Vygotsky'e göre oyun toplumsal bir sembolik etkinlik olarak görülmekte ve çocukların, anababalar, diğer yetişkinler tarafından aktarılan mevcut kültürel dünyanın kavramsal kaynaklarını benimsemelerinin oyun ile gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Nicolopoulou, 2004). Eğitim kademelerinden okul öncesinin odak noktası, ilkokula girişte ve ilkokul sürecinde, çocukların akademik performanslarını artırmak olduğundan beri yıllar içinde oyunun tanımı ve oyun merkezli eğitim çok farklı formlar almıştır (Huisman ve arkadaşları, 2013).

Maria Montessori (1870-1952) de çocuğun en önemli işinin oyun olduğunu, oyuncaklarının da en önemli araçları olduğunu belirtmiştir. Montessori, "çocuklar oyun oynarlarken, becerilerini geliştirirler; pek çok şeyi öğrenir, çevrelerini tanır ve insan ilişkileri bakımından denemelerde bulunurlar" diyerek oyuna eğitim açısından bakmıştır.

Freud (1865-1939) ise oyuna fonksiyonel açıdan bakarak çocuğun oyununu, hayal ve sinirsel belirtileri olan anlamlı davranışlar olarak tanımlamıştır. Freud oyunu, çocuğun dış dünyayı anlaması ve ona uyum sağlamasının bir yolu olarak ifade etmektedir. Çocuk oyun sayesinde kendini bulur ve olgunlaşarak dış dünyada yaşadığı sosyal çatışmaları çözebilir. (Piaget, 1896-1982, Akt. Ellialtıoğlu,2005).

Tüm bu tanımlar düşünüldüğünde oyun, belli bir amacı kendi içinde taşıyan, kesin yer ve zaman kuralları çerçevesi dışında herhangi bir sınırlandırılması olmayan bir doğrultuda özgürce kabul edilmiş, bilinçli, akabinde gerilim duygusunun eşlik ettiği, gönüllü bir etkinlik ya da eylem olarak adlandırılır (Akt. Hazar, 2006).

### **1.7.1. Oyunun Önemi:**

Oyun çocuğun bir çok kazanım edinmesini sağlayan doğal bir öğrenme ortamıdır. Frobel oyunun çocuğun dünyasındaki top yekün bir kazanım olduğunu belirtmektedir (Koçyiğit, Tuğrul ve Kök, 2007). Oyun oynamak sağlık belirtisidir. Çocuk oyun içerisinde büyük ve küçük kas motor becerilerini geliştirir. Motor becerilerin geliştirilmesine uygun hazırlanmış, çocukların aşabileceği güçlüklerle ve uygun materyallerle düzenlenmiş bir çevre, çocukların bu becerilerini informal ve eğlenceli bir yoldan kazandırılmasını sağlar (Berk, 2013). Genelde motorik özelliklere dayanan eğitsel oyunlar, farklı çevre şartlarında, her zaman ve her

mevsimde yapılabilmesi sebebiyle, fiziksel, zihinsel ve sağlık açısından gelişimin sağlanabilmesinde çok önemli bir araçtır (Kale ve Erşen, 2003).

Oyuna ğrenme açısından bakıldığında zihinsel becerilerin geliştirilmesindeki rolü yadsınamaz. Gelişimin doğum öncesinden sonra en hızlı ilerlediği yıllar olarak bilinen okul öncesi dönemin en baskın özelliklerinden biri oyunun en temel öğrenme aracı olarak kullanılmasıdır.

Çünkü ocuk oyunda ve oyunla gerçek hayatta karşılaşacağı problemlere olası çözüm yolları geliştirmeyi öğrenir. –mış gibi oyunla 2 yaşından itibaren yetişkinleri taklit etmeye başlayan ocuk daha sonra nesnelere amacının dışında var olan ihtiyaçlarını kapatmak için de kullanmaya başlar. Örneğin ilk zamanlarda tarağı sadece tarak olarak kullanırken ilerleyen zamanlarda telefon, mikrofon olarakta kullanabilir (Hazar, 2006).

Oyunun ğrenmeye olan katkısının yanı sıra aynı zamanda çocuklar yaratıcılıklarını da oyun yoluyla ifade ederler. Balke (1997) ocukların oyunlarında ve sanatlarında benzerlik görmektedir. Balke oyundaki ifade edici öğelerin, sanatçının içindeki unsurlarla benzerlik gösterdiği görüşündedir. Sanatçıların araçlarla oynadığı gibi çocuklar da oyuncaklarla oynar.

Oyun aynı zamanda çocuğun sosyal gelişim becerilerine de katkı sağlar. Erikson'a göre oyun, çocuğun başarısızlık hissetmeden yeni bir şeyler gerçekleştirmesine olanak tanıyarak öz benlikleri ve sosyal çevreleri hakkında yeni bir şeyler öğrenmelerini sağlayan bir araçtır (Berk, 2013). ocuk bir topluluğa ait olmayı ve o topluluğun çıkarlarını kendi isteklerinden nde tutmayı oyun aracılığıyla öğrenir. Oyundaki kurallara uymak çocuğa aynı zamanda toplumunda da kurallar olduğunu ve bu kurallara, insanlara saygı duyarak ve adaleti gözeterek uyması gerektiğini ğretir (Hazar, 2006).

ocuk oyun oynarken kendi yeteneklerini, yeterliliklerini fark eder. Bununla birlikte eğer çocuğun oyunlarını gözlemlersek onların ilgilerini gereksinimlerini, desteklenmesi gereken alanlarını görebiliriz çünkü ocuk oyununda kendi duygu dünyasını yansıtır. ocuk oyunları yoluyla korkularını, mutluluklarını, endişelerini, kızgınlıklarını dışa vurur. Bu yolla kendilerini ifade becerileri gelişir ve dillerini etkili şekilde kullanırlar (Aksoy, Dere-ifti 2014).

“ocuğun işi” olarak tanımlanan oyun için, çocukların gelişimlerini destekleyecek, yeni tecrübeler kazanmalarını sağlayacak oyun ortamları hazırlanmalı ve çocuklara

tek başına, yetişkinlerle veya arkadaşlarıyla oyunlar oynayabileceği kaliteli ortamlar sunulmalıdır. Çocuk, yeteneklerini ortaya çıkardığı oyun sayesinde yetişkinler tarafından daha iyi tanınarak kaliteli eğitim ortamları sağlanabilmektedir (Duman, 2010).

### **1.7.2. Oyun İle İlgili Görüş ve Kuramlar:**

#### **1.7.2.1. Bronfenbrenner Ekolojik Sistem Kuramı:**

Bronfenbrenner'in ekoloji kuramında evrim 3 aşamada tanımlanmaktadır. İnsan gelişiminin ekolojisi 1973-1979 yıllarında yayımlanmıştır. Ekoloji kuramı 1980- 1993 yılları arasında gelişimsel süreçler ile bağlantılı olarak ve kişiliğin rolüne büyük dikkat çekilerek yenilenmiştir. Kuramda yakınsal süreçler ise 1993-2006 yılları arasında tanımlanmış olup biyoekolojik kuramın kalbine yerleşmiştir (Tudge ve Rosa, 2013).

Çocuğun büyüme ve gelişmesinde bu kuramda iç ve dış etkilerin önemi ele alınmıştır. Bronfenbrenner (1979) tarafından bir çocuğun sosyal ve kültürel yaşantıların etkisinde büyüdüğü söylenmektedir.

Bronfenbrenner'in Biyoekoloji kuramı çerçevesinde iç içe geçmiş haldeki birbirini karşılıklı etkilemekte olan yapıların etkisi söz konusudur. Bu kuram süreç, birey, bağlam ve zaman (PPCT) şeklinde birbiri ile etkileşimde ve ilişkide olan dört yapıdan meydana gelmektedir. Asıl yerin oluşturulması ve de tam anlamın belirlenmesi amacıyla çevre ve süreçler arasında önemli bir ayırım yapılır. Yakınsal süreçler, yakın çevre içinde sürmekte olan etkileşim formları şeklinde ifade edilmektedir. Sürekli yaşanmakta olan yakınsal süreçler içine bir bebeğin beslenmesi ya da teselli edilmesi, bir çocuk ile oynanması, çocukların birbirleri ile yaptıkları aktiviteler, yalnız ya da grup oyunları, yeni becerilerin öğrenilmesi, problem çözme becerisi, spor aktiviteleri, karmaşık görevlerin yerine getirilmesi, yeni bilgilerin edinilmesi dahildir. Gelişimin makinesinin yakınsal süreçler olduğu varsayılmaktadır. Gelişimi etkilemekte olan yakınsal süreçlerin yönünün gücünün ve formunun gelişen insanın özelliklerinin ortak bir fonksiyonu şeklinde sistematik olarak değişmekte olduğu söylenebilir. Süreçler yakın veya uzak her iki çevrede de yer almaktadır. Sosyal devamlılıkların ve değişikliklerin gelişimsel sonuçların doğası göz önünde bulundurulduğunda yaşam seyri boyunca zamanla devam ettiği söylenebilir. Bireyin gelişiminin, çevresiyle arasında gerçekleşen yakınsal ilişkinin ve bu ilişki sürecini etkileyen kişisel özelliklerin, bağlam, süreç ve zaman gibi boyutlarda incelenmesi bu kurama göre gereklidir (Kurt, 2015: 15).

Bronfenbrenner tarafından kuramda aşağıda bulunan dört ekolojik sistemden bahsedilmektedir (Bronfenbrenner, 1979):

- Mikrosistem: Bronfenbrenner tarafından mikrosistem kişinin en yakınındaki sosyal ve fiziksel çevresi olarak tanımlanmaktadır. İnsanı meşgul eden faaliyetler, roller ve ilişkiler sözlü ve sözlü olmayan davranışlar ile ifade edilebilecek olan aktivite örnekleri olarak tanımlanabilmesi mümkündür.
- Mezosistem: Bronfenbrenner tarafından aktif katılımı olan gelişen insanın iki ya da daha fazla alan arasında bulunan karşılıklı ilişki düzeneği olarak tanımlanmaktadır. Ev ve okul arasında bir ilişki düzeneğinin zamanla oluşması buna örnek verilebilir.
- Ekzosistem: Gelişmekte olan bireyin direkt olarak içinde bulundurmayan fakat bireyin bulunduğu çevreyi, orada yaşamakta olanları etkileyerek onları sınırlandıran ve hatta olayları belirlemede olan bir yapıdır. Ekzosistemin parçaları arasında, gelişen insanın ihtiyaçlarına cevap verecek kararların alınması, onun adına hareket etmekte olanların çabalarıyla kaynakların bölüşümü gibi ortamları etkilemekte olan bağlantılar bulunmaktadır. Ekzosistemde altı çizilen konulardan biri toplumun en önemli parçası halinde gelişen insanın içinde bulunduğu yakınsal alanla bağlantılı birinci ve ikinci dereceden ağların insan gelişiminde önemli olmasıdır.
- Makrosistem: Her kişinin alt kültürü farklıdır. Bu alt kültürlerde gerçekleşen farklı etkinliklere katılınması insanların inanç sistemleri ve ideolojileri tarafından sağlanmaktadır. Mevcut durumda bir aile, din ve kültürle doğan her çocuğun yaşantısının şekillendirilmesinde ait olduğu toplumun değerler sistemi belirleyicidir. Makrosistem tarihsel, sosyal, teknolojik, kültürel ve alt-kültürel güçler ile şekil kazanır ve belirlenir.

Oyunla ilgili çocuklar ilk iki basamak olan mikrosistem ve mezosistemde, rol yapmaktadırlar. Çocuklar anne, baba, öğretmen, amca, büyük abla gibi rollerin yanı sıra uzun uzun aile bireylerinin özelliklerini de canlandırır. Bu çocukların oyunlarına yansımaktadır. Bir sonraki basamak olan ekzosistemde medya ve ikinci el kaynakların kullanımı görülmektedir. Çocuklar dünyayı gözlemleyerek ve bunları hayali olarak yorumlayarak kültürlerindeki baskın inanış ve değerleri öğrenmektedirler (<https://sites.google.com/site/abbp97103/6-bronfenbrenner>).

Çocuğun gelişimini etkileyen bir çok faktör bulunmaktadır, bu faktörlerden aile ve sosyal çevre ekolojik yaklaşım kuramıyla ön plana çıkmıştır. Bu düşüncenin yaygınlık kazanmasıyla birlikte çocukların merkezde olduğu yaklaşımlardan ailenin gereksinimlerinin çocuğunun gelişimini etkilediği yaklaşımlara doğru bir geçiş olmuştur (Temel,2013).

Bu araştırma Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşım kuramına dayanmaktadır. Okul öncesi dönemdeki gelişim ekolojilerinden "ebeveynlik davranışları ve çocukla ilişkisi" göz önüne alınarak çalışmanın ana unsuru olan erken çocukluk döneminde ki çocukların anneleri de ilk sistem olan mikrosistem içindeki kişinin en yakınında bulunanlar kapsamında çocukların en yakınında yer aldıkları için önem arz etmektedir. Ülkemizde ailelerde iş bölümü yaygın biçimde cinsiyetçiliğe bağlı olarak yapıldığı için çocuk bakımından çocuk ilişkisi de ağırlıklı olarak annelere düşmektedir. Bunun için erken çocuklukta anne-çocuk ilişkisi diğer gelişim ekolojilerden daha az etkilenmektedir (Baydar vd. 2010).

#### **1.7.2.2. Klasik Oyun Kuramları:**

Oyunun neden oynandığını açıklamaya çalışan kuramlardır. 'Çocuk neden oyun oynar?' sorusuna yanıt vermeye odaklanılmıştır.

#### **1.7.3.2.1. Yetişkin Hayatına Hazırlık:**

Oyunu çocuklar için yetişkinlik hayatına hazırlık olarak gören Karl Gross (1860-1896), çocukların oyun sırasında kendilerini bir şey üretme zorunluluğunda hissetmeyip, sonucu düşünmek yerine sürece odaklanarak hayata hazırlandıklarını söylemiştir. Oyunları, temelde iki kısma ayırmak mümkündür (Gross, 1860-1896, Akt. Altunay, 2004);

1. Deneyimsel Oyunlar: Bu kategoriyi adlandırırken genel işlevsel oyunlar ifadesi de kullanılabilir. Çocukların burada duyuşsal ve motor faaliyetleri gelişmektedir.
2. Sosyoekonomik Oyunlar: Çocuklar bu kategoride sosyal faaliyetleri oyuna dönüştürür. Özel işlevsel oyunlar olarak da adlandırılan bu kategoriye taklit, evcilik, kovalamaca gibi oyunlar da girer.

#### **1.7.2.2.2. Tekrarlama:**

Stanley Hall'ün "tekrarlama kuramı" evrim nedeniyle insanların zamanla kültürel değişime uğramasıyla, çocukların gelişim süreçleriyle de oyunda ki değişim süreci benzerlik göstermektedir (Sevinç, 2004.) Buna göre oyunla birlikte çocuklar,



insanların yaşadığı psikolojik ve fiziksel aşamaları aynı şekilde yaşamaktadır (Duman, 2010). Bunların yanında, Hall'e göre, çocuklar önceki oyunlarından öğrendiği duygu deneyimleriyle gerçek yaşam problemlerinde daha tutarlı tepkiler göstermeye başlar (Aydın, 2010). Hall oyunsal davranışının yaşa göre değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir (Garvey,1990).

#### **1.7.2.2.3. Fazla Enerji Tüketimi:**

Herbert Spencer'in "fazla enerji tüketimi kuramı"na göre çocuklarda ortaya çıkan enerji fazlalığının rahatsızlığa sebep olmaması için oyun yoluyla harcanması gerekmektedir (Sevinç, 2004). Fazla enerjisini oyun yoluyla atan çocuk; zarar verebilecek davranışlarını ortadan kaldırır ve sosyalleşerek sağlıklı bir birey haline gelir. Spencer'a göre çocukların oyun esnasında ki kavga içeren davranışlarının içgüdüsel olduğunu ve hayvanlardan farklı olarak insanların fazla enerjilerini oyunla ('işlevsel olmayan etkinlikler') atmaktadırlar (Duman,2010).

#### **1.7.2.2.4. Rahatlama ve Eğlenme:**

Moritz Lazarus'un "rahatlama ve eğlenme kuramı"na göre gün içinde yaşanan olaylar insanların hem bedenen hem de zihnen yorulmasına neden olmaktadır. Bu yüzden insanlar dinlenerek rahatlamaya ihtiyaç duymaktadır ancak bu sadece uykuyla mümkün değildir. Çocuklar da dinlenerek rahatlamak için kovalamaca, avcılık, tırmanma, avcılık gibi oyunlara ihtiyaç duymaktadır (Sevinç, 2004). Lazarus oyunu "Kendi kendine ortaya çıkan, hedefi olmayan, mutluluk getiren bir aktivite" olarak tanımlamaktadır (Durualp ve Aral, 2011).

#### **1.7.2.3. Modern Oyun Kuramları:**

Modern oyun kuramlarında oyunun nasıl oynandığına odaklanılmıştır. Buradan yola çıkarak oyun kategorileri ortaya koyulmuştur.

##### **1.7.2.3.1. Freud'a Göre Oyun (Kişilik Gelişimi Kuramı):**

Sigmund Freud (1856-1938), un geliştirdiği "Kişilik Gelişim Kuramı" na göre erken çocukluk döneminde ki çocukların temel ihtiyaçlarının eksik kalması onların her açıdan sağlıklı bireyler olmasını engelleyerek kişilik gelişimini de etkiler (Senemoğlu, 1999). Freud oyunu "engellerden ve gerçek dünyanın yasaklarından kurtulup, çocuğun güvenli bir ortamda kabul edilmeyen, saldırgan ve gerçek yaşamda tehlikeli olabilecek duygu ve davranışlarının açığa vurulması" olarak tanımlar (Sevinç, 2004).

Freud oyunu bir terapi olarak görür ve bunu şu şekilde açıklar; çocuk oyun oynarken korku ve kaygılarıyla başa çıkma becerileri geliştirir (Aydın, 2010).Freud çocuğun oyun sayesinde gerçek hayatta yapamayacağı, kuralların olmadığı, istediği gibi davranışlar sergileyebileceğini savunmuştur. Böylece çocuğun oyun oynamayı bitirmesiyle kişilik gelişimi tamamlanarak mantık süreci başlamaktadır (Duman, 2010).

#### **1.7.2.3.2. Erikson'a Göre Oyun (Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı):**

Eric Erikson (1902-1999)'un ortaya attığı“psiko-sosyal gelişim kuram”ına göre çocuk oyunla endişelerini, beklentilerini ortaya koyarak gerçek duygu ve düşüncelerini ifade edebilmektedir (Sevinç, 2004). Erikson'un kuramına göre kişilik gelişimi için sağlıklı bir şekilde tamamlanması gereken dönemler vardır ve bu evrelerdeki krizler çözüme kavuşturularak atlatılmazsa bir sonraki dönemde başka karmaşalarla karşılaşılır (Duman, 2010).

Erikson'a göre kişilik gelişimi olumlu sosyal deneyimlerle kazanılır. Bu süreçte çocuk gerçek dünya sorunlarıyla başa çıkmak için oyunu araç olarak kullanır. Geçmişin, şimdinin ve geleceğin yansımaları içeren oyun, çocuğun gelişim dönemleri ilerledikçe değişiklik gösterir. Bu yüzden oyunun sağlıklı kişilik gelişiminin anahtarı olduğu söylenebilir. Oyun, çocuklar için bir ihtiyaçtır ve Erikson'a göre çocuklar bu ihtiyaçları sayesinde hayalleriyle dünyaya hakim olmaya ve uyum sağlamaya çalışmaktadırlar (Tüfekçioğlu, 2001).

#### **1.7.2.3.3. Piaget'e Göre Oyun (Bilişsel Gelişim Kuramı):**

Piagete göre zeka, birbirine zıt iki kavramı yani “özümseme” ve “uyum” arasındaki dengeyi bulmak için vardır. Çevresindeki her bilgiyi örgütlü ve düzenli şekilde zihninde anlamlandırmaya çalışan insan bunları özümser ancak dış çevrede her gün deneyimlenen yeni bilgi ve durumlar bu örgütlü yapıyı yeniden şekillendirmeyi gerektirir. Her bilgi kendisiyle daha önceden ilişkilendirilmiş olanla karşılaştırılır, ardından eski bilgiler bu yeni bilgilerle güncellenir yani yeni durumlara “uyum” sağlanır. Bu durum zekanın yerine getirdiği rutin bir eylemdir ancak “oyun” bundan farklı olarak özümsemeyi uyumdan daha çok geliştirir. Çünkü eski ve yeni durumlar arasında bağ bulamayan zihin, bu durum ve bilgiler için sıfırdan bir çerçeve inşa eder yani yeni özümseme durumlar ortaya çıkar ve zihin hep dinamik kalır (Nicolopoulou, 2004).

Piaget'e göre oyunlar insan bilişsel gelişimi ile uyumlu bir sıra izler. "Duyu-devinim", "işlem öncesi" ve "somut işlemler" dönemlerini içeren ilk 7 yıl aynı zamanda sırasıyla "alıştırma oyunu" "sembolik oyun" ve "kurallı oyun" dönemlerini içerir. 1,5 yaşına kadar olan dönemdeki alıştırmalık oyun, belli sistematik amaçlarla değil, nesnelerin hareketlerin tekrarından ve başarısından alınan hazla şekillenir (Nicolopoulou, 2004).

Piaget sadece nesne hareketlerinin gelişime katkısının sınırlı olacağını düşündüğünden "kurallı oyunun" önemine vurgu yapar. Çocuğun başkalarıyla sosyalleşerek kurallı oyunlar oynaması benmerkezcilikten kurtulmasını, sosyal normlara uygun davranışlar geliştirmesini sağlarken aynı zamanda işbirliğini, grup için çaba sarf etmeyi ve iletişimi geliştirerek zihinsel gelişime katkı sağlar (Pilten, 2013).

#### **1.7.2.3.4. Vygotsky'e Göre Oyun (Sosyokültürel Gelişim Kuramı):**

Vygotsky oyunu ele alırken, oyununun ne zaman ortaya çıktığını bunun hangi kökenlere dayandığını ve en önemlisi de oyunun gelişim üzerinde ki işlevselliğine odaklanmıştır. Vygotsky'e göre oyun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarının üçüne de katkı sağlamaktadır. "Yakınsal gelişim alanı" olarak tanımladığı çocuğun kendi yapabildikleriyle başkalarının yapabildikleri arasındaki fark oyunla ortaya çıkmaktadır. Yani çocuk -mış gibi yaparak kendisiyle oyunda rol yaptığı kişinin yapabilecekleri arasında bir fark yaratmış olur. Ve bu durum çocuğun kendi kendini bilişsel olarak geliştirmesiyle sonlanır (Uluğ, 2014).

Aynı zamanda çocuğun oyunda büründüğü roller onun kendi kültürünü ve toplumun yapısını anlamasını kolaylaştırarak, çocuğun sosyal, duygusal becerilerini de geliştirirken aynı zamanda çocuğu kendi kültürüne göre hazırlamaktadır (Uluğ, 2014; Aydın, 2010). Vygotsky oyunu, bilişsel bir süreç olarak görmektedir ve bu bilişsel sürece vurgu yaparken aynı zamanda çocuğun etkinliklerinin ve duygusal durumunun da göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır (Vygotsky, 1933).

#### **1.7.3. Oyun Aşamaları:**

Çocuk oyunların özellikleri; içeriklerine, yaşlarına ve toplumsal, sosyo-ekonomik durumlara göre farklı özelliktedir. Bu özelliklere göre araştırmacılar tarafından oyun sınıflandırılmıştır. Araştırmalar açısından oyunun sınıflandırılmasının kolaylık

sağlayacağı düşünülmektedir. Oyun aşamaları bilişsel ve sosyal oyun olarak iki temel sınıflandırmaya sahiptir (Kurt, 2015).

### **1.7.3.1. Bilişsel Oyun Aşamaları:**

Piaget çocukların gelişim düzeylerine göre oynadıkları oyunlarında farklılık gösterdiği görüşündedir. Bilişsel gelişim kuramına göre Piaget çocukların oyun materyalleri kullanma durumuna göre;

- a. Alıştırma oyunları
- b. Sembolik oyunlar
- c. Kurallı oyunlar

Alıştırma oyunları çocukların ilk yıllarında ortaya çıkan ve 18 aya kadar, çocuğun duyu-motor döneminde devam eden oyunlardır. Çocukların bu dönem de yaptığı davranışlar belli bir amaca yönelik değildir yalnızca haz aldıkları hareketlerin tekrarlayarak, ebeveynlerini taklit ederler. Piaget'ye göre çocuk nesnelere kullanırken veya ebeveynini taklit ederken ebeveyn bu durumdan keyif alır davranışı tekrarlar bu devinim devam ettiği sürece şemalar ortaya çıkmaktadır (Aksoy, Dere-Çiftçi, 2013; Nicolopoulou, 2004).

Sembolik oyun aşamasında çocuklar bir nesneyi başka bir nesnenin yerine koyarak gerçek amacının dışında kullanmaya başlar ve yakınında sık etkileşimde bulunduğu insanları yaptığı davranışları yapmaya başlar. Bu dönem 2 yaşında başlar 3 yaşının sonuna kadar devam eder. Çocuk aslında bu dönemde taklit ederken aynı zamanda ayırd etmeyi, bütünleştirmeyi, ve anlamayı öğrenmeye başlar. Bu dönemde ki –miş gibi oyunlar sayesinde keşfedip hayal kurarak doyuma ulaşır (Aksoy, Dere-Çiftçi, 2013; Nicolopoulou, 2004).

Piaget'nin tartıştığı bu kurallı oyun çocuklarda 4-7 yaş arasındaki dönemlerde görülmektedir. Çocukların zevk aldığı bu oyunlarda gerçek dünyanın kuralları uygulanmaktadır. Çocuklar oyun esnasında kurallar oluştururlar, bu kurallara uyarlar ve oyun sonunda bir kazanan olur. Bu kazanılan zafer sonucunda çocuklar bir doyuma ulaşır ancak bu doyum kurallar sonucu ortaya çıktığı için "meşru" sayılmaktadır(Aksoy, Dere-Çiftçi, 2013; Nicolopoulou, 2004).

Smilansky (1968) tarafından çocuklar ile yapılan çalışmalarda, Piaget'in oyun evreleri daha da genişletilmiştir. Birbirinden farklı olan ardışık şekilde dört oyun evresi belirlenmiştir. Her evrenin içinde farklı yapı ve davranışlar bulunmakta, daha

karmaşık özellikler ve bileşimleri bünyesinde içermekte olduğu bilinmektedir (Aydın, 2010):

- İşlevsel Oyun: Gelecek oyun evrelerinin temelini bu oyun evresi oluşturmaktadır. Bu evre içinde psikomotor ve dil becerileri alıştırmaları yapıp, çevre tanınarak objeler amacına uygun kullanılmaya çalışılır.
- Yapı-inşa Oyun: Çocukları bu evrede nesnelere nasıl kullanılacağına ilişkin araştırmalar yaparlar. Bununla birlikte nesnelere kullanılmasıyla bir şeyler inşa etme, yaratma isteği sergilerler.
- Dramatik Oyun: Piaget'nin sembolik oyunuyla benzerlik gösteren dramatik oyunda çocuk bir nesneyi bir diğere yerine koyar. Çocukların hayal güçlerini geliştirerek okul yıllarındaki akademik başarısına da katkı sağlamaktadır.
- Kurallı Oyun: 7-8 yaşında başlayan bu oyunla çocuk belirli sınırlar içinde oynamayı öğrenir. Oyunda oluşturulan kurallar sayesinde çocuk arkadaşlarına uyum sağlar ve onlarla bir çeşit sosyal anlaşma yapar.

#### **1.7.3.2. Sosyal Oyun Aşamaları:**

İkel sosyal davranışlardan işbirlikçi sosyal davranışlara doğru bir gelişmeye Parten'in (1932) oyun evrelerinde rastlanmaktadır. Parten'e göre çocukların oyunda tercih etmiş oldukları etkileşim tarzına göre, altı farklı sosyal oyun etkileşimi söz konusudur. Bunlar amaçsız bir şekilde sınıfta oynanan oyun, seyirci davranışı, izole oyun, paralel oyun, beraber oyun ve işbirlikçi oyundur (Gardner ve Gardiner, 1993).

**Amaçsız Bir Şekilde Sınıfta Oynanan Oyun:** Gerçekte çocuk oyun oynamamakta ancak kendisini, çevresinde meydana gelen ve anlık ilgisini çeken şeyleri seyrederek meşgul etmektedir. Eğer etrafında heyecan verici bir şey yoksa çocuk bedeniyle oynayarak, sandalyelerin üzerine çıkıp, inerek kendini meşgul eder (Karaman, 2012).

**Seyirci davranışı:** Çocuk burada zamanın çoğunu başka çocukları izleyerek geçirmektedir. Oyunları hakkında onlara soru sorar, önerilerde bulunur ama aktif şekilde oyunda bulunmaz (Gardner ve Gardiner, 1993).

**İzole oyun:** Tek başına kendi materyaliyle oynayan çocuk grup aktivitelerinde arkadaşlık kurmaz. Yakınında bulunan çocukların oyunundan etkilenmez ve bağımsız oynamaya devam eder. Sosyal kontakta bahsedilemez. Diğer

çocuklarınki ile, yaptığı aktivitelerle oynadığı oyuncakların ilişkisi bulunmaz (Karaman, 2012).

**Paralel Oyun:** Aynı ortamda ancak birbirinden bağımsız bir şekilde çocukların diğer çocuklar ile oynadıkları oyun dönemine denir. Birbirlerinden ve çevrelerinden etkilenmeden paralel oyun dönemindeki çocukların oyunları bağımsız olarak sürer. Çocukların arasında sözel iletişimin de oldukça az olduğu görülür. Bireysel özelliklere ve oyun tipine göre değişebilmekle birlikte bu dönem iki ile dört yaş arasında kapsamaktadır (Sevinç, 2004).

**Berber Oyun:** Çocuğun diğer çocuklar ile birlikte oynayıp gruba katıldığı bu durumda iletişimin karşılıklı olduğu görülmektedir. Çocuk tarafından arkadaşlarının oyunlarının değiştirilmek, desteklenmek veya engellenmek istenmesi mümkündür. Oyunun organizasyonu bir amaca göre yapılmaz. Rol ayırımından ve işbirliğinden söz edilemez. İlişkinin sürdürülmesi için materyal kullanılır. Çocuklar birlikte oynanan oyunlar içinde birbirleri ile fikir ve oyuncak alışverişinde bulunurlar. Aynı oyunda bulunularak aynı malzemeler kullanılır. Doğaçlama şeklinde çocukların istekleri doğrultusunda oyun gelişmektedir (Karaman, 2012: 28).

**Kooperatif (İşbirlikçi) Oyun:** Çocuklar bu aşamada beraber bir şey inşa etme, yarışma, dramatize edilmek üzere senaryolar kurma ya da kuralları belirlenmiş oyunlar oynama doğrultusunda bir gelişimdedirler. Oyun bu düzeyde planlanmış şekilde, belirli katkılar, beklentiler çerçevesindedir. Sosyal yaşamın yansıtılması bakımından birbirini tamamlayan rollerin dağılımı önemli rol oynamaktadır (Sevinç, 2004).

#### **1.7.4. Oyun Türleri:**

##### **1.7.4.1. Yapılandırılmış- Yapılandırılmamış Oyun:**

Kurallı oyunlardan bir kısmının kurallarının ya da süresinin kesin olarak belirlenmiş olmaları nedeni ile değiştirilmesi mümkün değildir. Kurallı oyunlarında yer aldığı yapılandırılmamış oyunlar çocuklara kendinden bir şey katmaz, yaratıcılıklarını sınırlar ve böylece çocukların sosyal ihtiyaçlarını doyurmaz. Oyunun kuralları bu oyun etkinliğinde başkası tarafından belirlenmektedir. Çocuklar gruplarını oluşturarak bu belirlenen kurallara göre oyunlarını oynarlar. Satranç ve kart oyunları buna örnek verilebilir (Shmukler, Naveh, 1985).

Oyun köşesinde bireysel olarak, büyük ya da küçük gruplar halinde oynanan oyunlar ise yapılandırılmamış oyunlardır. Kiminle ve nerede oynamak istediğine çocuklar

kendileri karar verir. Yapılandırılmamış oyunlar sayesinde çocukların sosyal iletişimi artar. Bu oyunlar aynı zamanda çocukları sınırlandırmayan, hayal güçlerini geliştiren yaratıcılığını geliştiren ve çocukların oyunun içine kendilerini rahatlıkla katabildiği oyunlardır. Evcilik, kukla oyunları, dramatik oyunlar bu oyun türüne girmektedir (Shmukler, Naveh, 1985).

#### **1.7.4.2. Güvenli Oyun:**

Riskli oyun tanımlanırken, fiziksel yaralanma riski barındıran, heyecan verici ve mücadele gerektiren bir oyun formu ifadesi kullanılmaktadır (Sandseter, 2007). Risk alma çocuk oyunlarının doğal parçalarından biridir. Genel olarak riskli oyun çocukların mücadele etmelerini, yeni deneyimler elde etmelerini, kendilerini tanımalarını, sınırlarını test etmelerini, yaralanma ve risk hakkında öğrenme fırsatını sağlamaktadır (Little ve Wyver, 2008).

Pek çok araştırmacı güvenliğin abartılı şekilde odak noktası haline gelmesinin sorun olduğunu da, oyun alanlarındaki güvenliğin sağlanmasının önemini vurguladığı araştırmalara karşılık ortaya koymuştur. Çocukların korunması ve ciddi yaralanmalardan kaçınılması için önlemler alınırken, tüm gelişim alanları bakımından önemli deneyimlerin ve uyarıcıların sınırlandırılması konusunda da tartışmalar bulunmaktadır (Little, 2010b).

Knight (2012)'a göre risk yönetimi için çocuklar kendi güvenlikleri için önlem almalıdırlar. Öz farkındalık bunu için gerekli beceriler arasında bulunmaktadır. Bu kavram “nerede başlayıp, nerede bitiriyorum?”, “bedenim ne yapabilir?”, “hareketlerimi en iyi nasıl kontrol edebilirim?” sorularını bireyin kendisine sorması ve cevap vermesi olarak örneklendirilebilir.

Çocuklara riski öğretmek ve onların kendi risk değerlendirmelerini yapmaları ve davranışlarının muhtemel sonuçları hakkında düşünmeleri için onların teşvik edilmesi güvenliğe ve riske yönelik bir diğer önemli yaklaşımdır. Örneğin; “bıçağı bu şekilde tutarsan sence ne olabilir?” şeklinde. Bununla birlikte risklerin çocuklar için mümkün olduğu kadar görünür hale getirilmesi gerekmektedir. Çocukların riski tanıma ve yönetme fırsatı yakalamaları bakımından onlara doğal ortamların sunulması önemlidir. Knight'a (2012) göre, beton zeminin barındırdığı birkaç görünebilir risk bulunmaktadır, çocuklar düşerler, birbirlerini iterler ve kazalar gerçekleşir. Ayrıca “kazalar”ın bazıları çocuklara sunulan steril güvenlikle doğrudan ilişkilidir ve alan yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Buna karşın, çocukların bir

kütük yığını ile baş etme mücadelesine girmeleri halinde, risklere odaklanarak, tartışacak ve yönetecek, ve bunların ardından öğrenmeleri gerçekleşecektir.

Aile, kültür ve toplumdan doğan baskıların ortasında erken çocukluk eğitimi çalışanları bulunmaktadır. Çalışanların, çocukların riskler almalarına izin vermelerindeki yargılarına suçlama saygınlığını yitirme, mesuliyet gibi kaygıların gölgesi düşmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumunun çocukların oyunlarında bulunan kabul edilebilir risklerin tanımlanması ve değerlendirilmesiyle sağlık ve güvenliğin sağlanması konusunda ortak bir politika geliştirilmesi kritik öneme sahiptir. Tüm çalışanların çocukların uygun risk alma deneyimine izin vermekte ve desteklemekte tutarlı olmalarının sağlanması için de açık ve anlaşılır kuralların ve prosedürlerin geliştirmesi önem arz etmektedir (Willoughby, 2012).

#### **1.7.4.3. Hayali Oyun:**

Piaget, küçük çocukların taklit yolu ile öğrendikleri temsili şemaları uyguladıklarına ve güçlendirdiklerine inanmaktaydı. Erken çocuklukta gelişime yardımcı olan diğer bir mükemmel oyun örneği –miş gibi oyundur (Berk, 2013).

Çocuklar düşüncelerinde hayal ile gerçek arasında genellikle karmaşık duygulara sahiptirler. Çocukların hayallerinden uzaklaşmadan, hayal ile gerçek arasındaki farkları çözmeleri için yardıma ihtiyaç duymaktadırlar (Read ve Patterson 1980).

Piaget hayal gücü ile oynanan bir oyunun, bir çocuğun sembolleri kullanarak yeteneklerini geliştirdiğine inanmıştır. Hayal gücü ile birlikte oyuncak bir fincandan kahve içiyor-muş gibi yapmak bunun ilk göstergesi olabilir (Bee ve Boyd 2004). Çocukların hayali oyunlar ile kazandığı temsili şemaları uyguladıklarını öne sürmüştür (Berk, 2007).

Duyu motor döneminin sonuna yaklaşılacak durumlarda çocuklar araba sürme, uyuma, yemek yeme gibi taklitler ile hatırlanan etkinlikler, yeniden –miş gibi oynayarak yapma oyunlar ile meşguldürler. Çocukların temsili yetenekleri işlem öncesi dönemlerde gelişirler (Berk, 1989) çocuklarda –miş gibi oyunların ve inanmanın altın yılları üç-altı yaş kabul edilir. Okul öncesi dönemde çocukların oyunlarının çoğu –miş ile oynanan oyunlardır. 18 aydan küçük çocukların bile dil gelişiminde –miş gibi oyunların önemi büyüktür (Lillard, 2004). Bu oyun türü, çocukların fiziksel hareketlerle bağlantılı düşüncelerden, kavramları yansıtacak sembolleri ve kelimeleri kullanabilme becerisine doğru ilerlemelerine yardım eder. Olgunlaşmış oyunlar olarak adlandırılan bu oyunlar sayesinde çocuklarda öz



düzenleme, yürütücü işlevler ve benzeri yetenekleri gelişmektedir (Bredenkamp, 2015).

Piaget altın yılların üç-altı yaşlar olduğu düşüncesine karşın, -miş gibi yapma oyunları oynamanın çocukların nesnelere simgeleştirmeye başladığı duyu motor döneminin sonuna doğru başladığına işaret etmiştir (Rathus, 2006).

#### **1.7.5. Oyunda Cinsiyetçilik:**

Erkekler oyun tercihinde daha kalabalık grupları tercih eder aynı zamanda daha fazla etkinliklere katılmayı tercih ederler. Ancak kızlarında erkeklere göre daha fazla arkadaşları vardır. Yapılan araştırmaya göre şarkılı tekerlemeli oyunlar genel olarak kızlar tarafından tercih edilmektedir ve ortalama 2 kişiyle oynanmaktadır. Daha fazla kişiyle oynanan top oyunları ise erkekler tarafında tercih edilmektedir. Eşit sayıdaki kız ve erkeklerle yapılan bu çalışmada çocukların farklı sayılardaki oyun gruplarını tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmacılar tarafından gözlemlenen oyun türüyle, okul bahçesinde daha çok kızların sokaklarda daha çok erkeklerin oynadığı sonucu paralellik göstermektedir (Çok vd. 2004).

Thorne'un (1993) te yaptığı cinsiyet ve oyun tercihleri araştırmasının sonucunda erkek çocukların yaşları ilerledikçe oyun alanlarına hakim oldukları görülmüştür. Kız çocukların ise sadece okula yakın küçük yerlerde ip atlama, sek sek gibi oyunları tercih ettikleri, bunun aksine erkek çocuklarında daha büyük yerlerde spor etkinlikleri yaptıkları görülmüştür.

Oyuncaklar ile oynamaya bebeklikten başlanmaktadır. Çocukların ve bebeklerin oyuncak seçimlerinde cinsiyete göre hareket ettikleri gözlemlenmiştir. Roopnarine (1986) araştırmalarında 10, 14 ve 18 aylık bebekleri ve ebeveynlerinin oyuncak seçimlerini incelemiştir. Kızların genellikle oyuncak bebekler ile daha fazla oynadığını ve ebeveynlerini oyuna dahil etmeye çalıştıklarını gözlemlemiştir. Ancak oyuncak araçlar, mutfak aletleri ile oynamada kızlar ve erkekler arasında fark gözlenmemiştir.

Yapılan bir başka çalışmada; oyuncaklar arasından seçim yapma durumu olmaksızın (sadece bir çeşit oyuncuğa ulaşılabilirken), karşı cinsiyet tipine uygun oyuncaklara 18- 23 aylık çocukların kendi cinsiyet tiplerine uygun olanlara nazaran daha az ilgili oldukları ve kendi cinsiyetinkilere ve nötr oyuncaklara göre karşı cinsiyetin oyuncuğıyla oynamayı daha fazla reddettikleri görülmüştür (Caldera vd., 1989).

Yaş ve cinsiyet değişkenlerinden bağımsız olacak şekilde 4 ve 6 yaş çocuklarının kendi cinsiyetlerine uygun oyuncakları tercih ettikleri Gökaya (1994) tarafından bulunmuştur. Çocukların cinsiyetleri ile ilgili cevaplarının cinsiyetleriyle alakalı olmayanlardan daha fazla olduğu ise yapılan çalışmada çocuklara oyuncak tercihlerinin nedenleri sorulduğunda görülmüş ve yaş arttıkça cinsiyete ilişkin cevapların da arttığı saptanmıştır.

Cinsiyetler arasında görülen oyun tipi tercihinde önemli bir farklılığın olmamasıyla beraber, kooperatif oyuna geçişin erkeklerde daha geç olduğu, erkeklerin daha çok izole ve paralel oyun, kızların ise beraber ve kooperatif oyun oynadıkları belirlenmiştir (Bakeman ve Brownlee, 1980; Atık, 1986)

Diğer bir oyuncak tercihi araştırması ise çocukların evlerindeki oyuncaklarının incelenmesi ile yapılmaktadır. Rheingold ve Cook (1975), araştırmalarında 6 yaşından küçük 96 çocuğu gözlemlemişlerdir. Bu çalışmada erkeklerin kızlara oranla daha çok oyuncak araçlara, topa, savaş oyuncaklarına sahip oldukları görülmüştür. Kızların ise erkeklere oranla daha çok bebeklere, domestik oyuncaklara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada gözlemlenen başka bir durumda kızların oyuncak bebekleri genelde kadın ve bebek figürü iken erkeklerin bebeklerinin asker ya da kovboy olmasıdır. Araştırmanın sonucunda çocukların bu oyuncaklar ile davranışlarını, aktivitelerini ve özelliklerini yönlendirebilecekleri belirtilmiştir.

3 ve 5 yaş çocuklarının oyuncakları Nelson (2005) tarafından cinsiyet eşitliği konusunda diğer ülkelerden önde olan İsveç'te yapılan çalışmada irdelenmiştir. Çalışma sonucunda İsveçli çocukların da diğer ülkelerde yapılmış olan çalışmaların sonuçlarına yakın olarak cinsiyet tipine uygun oyuncaklarının olduğu görülmüştür.

#### **1.7.6. Çocukların Oyun Seçimi:**

Çeşitli çalışmalar sonucunda oyuna ayrılan sürenin ve sosyal etkileşim davranışlarının okulöncesi düzeyde bulunan çocuklarda yaşla paralel olarak arttığı belirlenmiştir. Çok fazla sosyal etkileşimde olamayan iki-üç yaşlarındaki çocuklarda tek başına ve paralel oyun oynama gözlenirken, tek başına ve paralel oyunlarda dört yaştan itibaren azalma, sosyal etkileşime gerek duyulan birlikte ve kooperatif oyun oynama davranışlarında ise artış görülmektedir (Metin vd., 1999: 15). Ayrıca çocukların izole ve paralel oyunu daha kısa süre boyunca kooperatif oyunu ise daha uzun süreler boyunca oynadıkları Bakeman ve Brownlee (1980) tarafından yapılan çalışmada belirtilmektedir.

Atık (1986) tarafından yapılmış olan bir çalışmada, üç-dört yaşında olan çocukların daha çok izole ve paralel oyunu, beş-altı yaşında olan çocuklarınsa beraber ve kooperatif oyunu tercih ettikleri belirtilmektedir.

Okul öncesi yaşlarındaki çocukların kullandığı ve oynadığı oyun materyallerinin çocukların sosyal davranışlarını etkiledikleri görülmektedir. Çocuklar birlikte oynadıkları oyunlarda daha çok dramatizasyon, blok, müzik gibi etkinlikleri seçerlerken, tek başlarına oynadıkları oyunlarda manipülatif materyalleri, kitap gibi materyalleri ise daha çok paralel oyunlarda kullandıkları gözlemlenmiştir (Hendrickson, Strain, Taembay ark., 1981).

Yaş, çocukların oyun tercihini etkileyen etkenlerden biridir (Benjamin,1932). Çocuklar erken yaşlarda çevrelerini tanımak ve öğrenmek için nesnelere oynamayı tercih ederken, daha büyük yaşlarda nesnelere hayal güçlerini kullanarak sembolik oyun içinde kullanılmaktadırlar. Takip eden yıllarda ise açık havaya çıkararak kuralları olan ve sosyalleştikleri oyunları oynamaktadırlar (akt. Pilten, Pilten, 2013).

#### **1.7.7. Çevrenin ve Kültürün Oyuna Etkisi:**

Her kültürün kendine has oyun stili vardır. Farklı kültürlerdeki çocukların oyunlarını izlerken o kültüre ait değer, inanç ve gelenekleri görmek mümkündür. Çocukların oyunlarında gördüğümüz kendi kültürlerinden farklı özellikler en çok ebeveynlerinden, kendini yetiştirenlerden, yakın çevresindekilerden alınan model davranışlardır (Aksoy, Dere- Çiftçi, 2013).

Çocuklar her ne kadar yalnız oyun da oynasalar genellikle sosyal grup içerisinde oynarlar. Bu sosyal gruba dahil olan ebeveynlerinin de oyuna katılımı ve oyuna ilişkin algıları da farklılık göstermektedir. Bazı kültürlerde ebeveynler kendilerinin rolü olduğunu düşündükleri için çocuklarının oyunlarına aktif katılım sağlarken bu bazı kültürlerde ise daha farklıdır. Türkiye’de çocukların ev ortamlarında aileleriyle yapılan bir çalışmada ebeveynlerin kendilerini çocuklarının oyun arkadaşı olarak tanımlayıp oyunlarına katıldıkları görülmüştür (Aksoy, Dere- Çiftçi, 2013).

Anne-babaların çocuklarına karşı tutumlarının ve kullandıkları disiplin yöntemlerinin büyük önemi bulunmaktadır. Çocuğun yeni şeyler öğrenmesinde, belirli davranışları benimseyip bunları günlük yaşamında uygulamasında ailenin tutumu özellikle ilk yıllarda oldukça önem kazanmaktadır. Anne-babanın yanlış tutumlarının, çocuğun gelişiminde telafisi olmayan kalıcı etkiler bırakması mümkündür (Ağır vd., 2005).

Anne babaların çocuk yetiştirme biçimleri çocuğa yöneltelen tutum ve davranışların tümü ile belirlenmektedir. Aynı zamanda çocuğun psiko-sosyal, zihinsel, dil, cinsel ve bedensel gelişimlerine de anne-babanın çocuk yetiştirme biçimleri büyük oranda etkilidir (Senemoğlu, 2002).

Anne-babaların kendi kişilik özelliklerinden, aile yaşantılarından, çocuğun kendi özelliklerinden ve içinde bulunulan toplumun geleneksel çocuk yetiştirme inançlarından kaynaklı olarak benimsemiş oldukları disiplin yöntemleri etkilenmektedir. Çocuk yetiştirme açısından her iki ebeveynin de büyük bir payı bulunmaktadır ancak annenin yeri çocuğun ilk ilişki kurduğu ve temel gereksinimlerini karşılayan ilk insan olması açısından oldukça önemlidir (Belsky, 1984).



## 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yeni yürüyen ve okul öncesi çocuğu annelerine yönelik (Tubbs, Roy ve Burton, 2005) tarafından yapılan boylamsal etnografik çalışmada 61 tane düşük gelirli, şehirde yaşayan, çeşitli etnik kökene sahip, ekonomik güçlüklerin ortasındaki Amerikan anneleri incelenmiştir. Bu çalışma ailelerin üzerinde ekonomik refahın etkilerinin incelendiği daha büyük bir çalışmanın parçasıdır. 40 tane farklı etnolog 18 ay-4 yaş arasında çocukları olan ailelerle 12-18 ay arası ayda bir veya iki kere olmak üzere gözlemleri yürütmek, görüşme yapmak ve 24 saatlik günlük takibi çalışması yapmışlardır. Sonuçlar göstermiştir ki annelerin sadece %39'u (61'de 24ü) çocuklarla düzenli bir temelde oyun oynamaktadır. Yetkili kişi annelerin çocuklarla ne sıklıkta ya da ne kadar zaman oyun oynadığını belirtmemiştir. Anneler oyun zamanlarını yapılandırılmamış ve çocukların eğlenmesini teşvik eden, aile bağlarını güçlendirmede önemli ve ayrıca öğrenmeyi sağlayıcı yaratıcılığı teşvik geliştiren ve gelişimi oluşturan bir eylem olarak görmektedir. Çalışmaya katılan annelere göre çocukların oyunlarına katılımları bisiklet sürmek, scooter yapmak, masa oyunları ya oyun oynamak bunun yanı sıra koşma ya da kovalama oyunları iken babaların oyunları ise güreş ve evde sertlik oyunları olmaktadır.

Çocuk oyunlarına yönelik ebeveyn davranışlarına ilişkin gerçekleştirilen çok kültürlü bir çalışmada ebeveynlerin planlı ve sonuç odaklı oyun aktivitelerini yapılandırılmamış olanlara tercih ettiğini ortaya koymuştur. Bunun sebebi ise çocuk tarafından yönlendirilen oyunların uygunsuzluğun değil, yapılandırılmış oyunların çocukları yetişkin sorumluluklarına daha iyi hazırlaması idi (Jensen 2002). Bu sorular; ebeveynlerin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyunlara ilişkin algılarını inceleyen bu çalışmada kullanılan "Oyun Algı Ölçütü"nü gelişiminin temellerini oluşturmuştur. Haight, Parke ve Black (1997) tarafından gerçekleştirilen mülakat temelli bir çalışma Amerika'da yaşayan 29 anne ve babanın; 36 aydan küçük çocukların -miş gibi oyunları oynamasına verdikleri önemi inceledi. Çalışma sonuçlarına göre -miş gibi oyunları -özellikle de bilişsel gelişim bağlamında- ebeveynler tarafından öğrenmeyi teşvik edici bir unsur olarak değer görmektedir. Bu çalışma, 36 aylıktan küçük bebeklere sahip ebeveynlerin oyun algısını ölçen çoğu çalışmadan biridir. Oyunu teşvik eden bulgular bu nedenle 5 yaş ve üzeri çocukların dahil olduğu daha önceki çalışmaların yansıması olabilir.

Anne ve babanın -miş gibi oyuna katılım algısı Haight, Parke ve Black (1997 ) tarafından da incelenmiştir. İlk çocuğu 36 aydan küçük olan sağ ve birlikte yaşayan

orta sınıf 22 Euro-Amerikan ebeveyn çalışmada yer almıştır. Çocuklar 24,30 ve 36 aylıkken her bir ebeveynle oynadıkları 35'er dakikalık video kaydına alınmışlardır. Ebeveynlerden çocuklarıyla normal zamandaki gibi oynamaları istenmiştir. Anne ve babalar ile çocuğun her yaşında ayrı şekilde görüşülmüştür. Ebeveynlere sıralı şekilde -miş gibi oyun, sert ve taklalı oyunlar ve kitap okuma aktivitelerinden kendilerine göre tercihlerini belirlemeleri istenmiş. Daha sonra çocuklarda hangi faaliyetin daha çok etki bıraktığını ve sonunda da kendilerinin oyun katılımlarını puanlamaları istenmiş. Yazarların bulgularına göre hem anne hem babalar çocukların bilişsel ve yaratıcı gelişimlerinde -miş gibi oyunu daha eğlenceli ve önemli bulurken, anne ve babalar ise kitap okumayı daha eğlenceli ve değerli bulmaktadır. Çalışma ayrıca ebeveynlerin oyun algıları ve oyuna katılımları arasındaki işbirliğini ortaya çıkarmıştır. -miş gibi oyunu çocuk gelişimi için önemli gören ve çocuğun oyununa katılan anneler, çocuk-ebeveyn oyunlarında daha fazla zaman harcamaktadır. Daha da ilerisinde -miş gibi oyundan keyif alan anneler çocukları ile oynarken daha güzel imkanlar sunabilmektedirler. Bununla birlikte yazarlar -miş gibi oyun tanımına çeşitli aktiviteleri eklemişlerdir 'çay partisi yapmak, oyuncak hayvan ve oyuncak bebek bakımı yapmak, araba,tren veya inşaat ekipmanı yapar gibi yapmak, başka birisi olmak ' bunun yanı sıra çalışma, -miş gibi oyuna odaklandığı için diğer oyun aktiviteleri olan parkta oynamak, spor veya resim yapma gibi ebeveynlerin çocuk oyunlarına katıldığı türler dahil edilmemiştir.

Fantuzzo ve McWayne (2002) çocukları ev ve sınıftaki oyunları değerlendirilen 242 okul öncesi öğretmeni ve ailesini Penn interaktif yaşıt oyun skalası ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda çocukların evde nasıl oynadıklarını, sınıfta nasıl oynadıklarını, öğrenmeye karşı tutumlarını, kendini ayarlama ve sınıftaki davranışları arasında büyük bir bağlantı olduğunu anlaşılmıştır. Bu çalışma çocukların hangi oyun aktivitelerini gerçekleştirdiklerini değerlendirmese de, okul öncesi çocukların evdeki oyunlarıyla onların sınıftaki sosyal ve duygusal yeterlilikleri arasında ampirik ilişki kanıtlarını ortaya koymuştur.

Erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik olarak uygun bir eğitim ve onların temel yeteneklerini en iyi şekilde nasıl değerlendirecekleri konusunda ebeveynlerin çeşitli algılarını araştıran çalışma ABD'de, 4-5 yaş arası çocuğa sahip ve bazı erken çocukluk eğitim programlarına katılmış 551 ebeveynin araştırmaya katılımı ile yürütülmüştür (Stipek ve ark. 1992). Ebeveyn araştırması, onların çocuklarına yönelik amaçlarınının, çocukları ile birlikte katıldıkları önceki akademik ve öğrenme aktivitelerine dair formal eğitim teknikleri ile ilgi soru setleri içermektedir. Bulgular

göstermektedir ki yüksek eğitimli, üçüncü derece kalifiye ebeveynler daha düşük donanımlı ebeveynlere göre çocuklarına karşı daha didaktik metotları değerli görmektedir. Ayrıca bu çalışma çocukların katıldıkları aktiviteler ile ebeveynlerin algıları arasında bir korelasyon olduğunu da ortaya koymuştur. Örneğin, yetişkin önderliğinde eğitime öncelik veren ebeveynler çocukları ile daha düşük donanıma sahip ebeveynlere göre flaş kart ya da çalışma kitabı gibi formal ebeveyn pratikleri yapıyor. Bu çalışmanın odak noktası, okul öncesi çocukların erken öğrenme süreçlerinde ebeveynlerin bu süreci destekleyici formal ve informal davranışları iken, bunun sonucu olarak da oyunun doğal gelişime katkısı çalışılmamıştır.

ABD'de 5 yaş altı çocuğa sahip 1130 katılımcı ile annelerin yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun değerlendirmelerine yönelik yürütülen daha yakın bir çalışma yapılmıştır (Fisher ve ark. 2008). Bu çalışma, annelerin oyunu nasıl canlandırdığına, bu algıların çocuğun akademik öğrenimiyle ilişkisi, ebeveyn oyun algısı ile çocukların katıldığı etkinlikler ile ilgisini araştıran 26 soruluk bir listeden oluşmaktadır. Bu çalışma, biçimlendirilmiş aktivitelerin çocukların akademik gelişimlerinin artmasına yol açtığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çocukların oyunlarında ebeveyn algısı ve oyun tiplerinin ilişkisini tanımlamıştır. Örneğin oyun oynamayı, öğrenmeyi destekleyici bir şey olarak değerlendiren annelerin, oyunun yapılandırılıp yapılandırılmadığı hakkında bilgi verilmemiştir (Fisher ve ark. 2008). (Fisher, 2008)'in yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyunla ilgili yaptığı oyun algısı araştırmasında, kullanılan ölçek yayınlanmamış ve bu nedenle tekrar kullanılamamıştır.

Ebeveyn oyun algısına dair başka bir çalışma da Parmar ve ark.(2004) tarafından, Eğitimsel Davranış Ölçeği Formu (akt. Lehrer, 2009), Okul öncesi Oyun ve Öğrenme Anketi (Parmar, 2000) ve Günlük Aktivite Kontrol Listesi'ni doldurmuş 24 Asya-Amerikan (çeşitli farklı ülkelerden) ve 24 Euro-Amerikan ebeveynin, çocuğun ev ortamına dair gözlemleri toplayan ve Çocuğun Oyundaki Davranışsal Envanterini tamamlamış öğretmenlerin incelendiği bir çalışma olarak yapılmıştır. Bulgular, Euro-Amerikan ebeveynlerin oyunu gelişim için değerlendirirken, Asya-Amerikan ailelerin oyunun okul için akademik bir başlangıç olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Ebeveyn oyun algısındaki farklılıklar evdeki oyuncak sayısı, evdeki etkinlik alanı genişliği (oyun mekanları) ve çocukların evde geçirdiği zamanla da bağlantılıdır. Euro-Amerikan ebeveynlerin yaklaşımı, Asya-Amerikan ebeveynlere göre öğretmenler ile daha benzerdir.

Bir diğler çalışmada Fogle ve Mendez (2006) Aile Oyun Anlama ölçeklerini geliştirdi. Bu çalışmalar çocukları okul öncesi öğrenimine devam eden 224 Afrika kökenli ve Head Start in the US Peer competence oyun tamamlaması kursuna giden annelerin (Penn Interactive Peer Play Scale) hem anne hem de öğretmen için kullanılan kısımlarıyla ayrı ayrı değerlendirilerek sonuçlanmıştır. Bu skalada çocukların hem ev içinde hem de komşularıyla olan ilişkilerini değerlendirerek interaktif oyun, yıkıcı oyun ve bağımsız oyun için ayrı ayrı puanlandırmaktadır. Çocukların mizaçları huy değerlendirme skalaları kullanılarak değerlendirilmiştir (akt. Lehrer, 2009,). Sonuçlar, anne baba eğitim durumuyla beraber oyundaki anne puanlaması ve çocukların kendi aralarındaki interaktif oyunlar arasındaki pozitif korelasyonu da içerir. Kuramsal odağın anne değerlendirmeleri yaşlılarıyla olan aile eğitimiyle negatif korelasyonlu iken, çocukların yıkıcı ve bağımsız oyunları ile pozitif korelasyonlu idi. Küçük çocukların ailelerin oyun değerine yönelik tutumları okul öncesi çocukların sosyal yeterlilikleriyle pozitif şekilde bağlantılı çıkmıştır.

Huisman ve arkadaşlarının (2013), erken çocukluk ortamlarındaki oyunlarla ilgili algılarını araştırdıkları bir çalışmada, 0-5 yaş çocuklarına sahip 205 anne,22 baba, 6 büyükbaba ile çalışmışlardır. Bu çalışmaya göre ailelerin erken çocukluk sınıflarında oyunun rolüne dair algısı, çocuğun yaşı, oyunun kurulumu, okul ya da çocuk bakımına karşı değışmemektedir. Ancak ailelerin öğrenme algısı çocuğun yaşına göre değışiklik göstermektedir. Çocuğun yaşı küçüldükçe, daha az aile sınıflarda çocukların oyun temelli yönlendirmelerle öğrenme konusunda ilgili olmaktadır.

Little'ın 2010 yılında "Ebeveynlerin çocuklarının dışarı oyununda aldıkları riskler ve görüşlerinin karşılaştırılması" çalışmasına 38 aile katılmıştır. Annelerin görüşlerini almak için anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış aynı zamanda çocuk gözlemleri yapılarak video kaydına alınmıştır. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynler genel olarak çocuklarının oyunlarını, oyunlarında cesaretlendirmeyi ve ekipman kullanımını teşvik ederler. Ebeveynlerin nadiren çocuklarını korumak için onların riskli oyunlarına müdahale eder ama aktiviteyi güvenli bir şekilde tamamlamaları için de tavsiye verdikleri görülmüştür. Ebeveynler, çocuklarının risk alışlarını, tepkilerini şartlara bağılı olarak değerlendirmektedir.

Tudge'nin (1999) 68 anne ve 62 babayla yaptığı "Kültürel farklılık: Amerika, Güney Kore, Rusya ve Estonya'da ki Okul Öncesi çocukların Aktiviteleri ve ebeveynlerinin görüş ve inançları" çalışmasında 'ebeveyn görüş anketi', aileler görüşme, çocukları



gözlem yöntemleri uygulanmıştır. Çalışma sonucunda orta sınıf ailelerin çocukları, işçi sınıfına ait çocuklara göre akademik ve yetenek/doğa derslerine ayrıca akademik oyuncaklar ile oynama ve yetişkinlerle diyalog konusunda daha ilgili görünmektedir. Yine orta sınıf annelerin çocukları, işçi sınıfına ait annelerin çocuklarına nazaran her türlü fiili aktiviteye başlamaya daha yatkındırlar.

Tudge ve arkadaşlarının 2000 yılında yaptığı “Ebeveynlerin okul öncesi çocuklarıyla kültürel uygulamalara katılımı” çalışmasında 28-50 aylık çocuklara sahip, orta sınıf ve işçi sınıfından, Amerika’dan 20, Kore’den 36, Rusya’dan 12, Estonya’dan 20 ve Kenya’dan 20 anneyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucuna göre çocuklar oyuna, dersten, çalışmaktan ve muhabbet etmekten daha öncelik göstermektedir. Ancak ebeveynler çocuklarının oyunlarına diğer aktivitelere katılımlarından daha az katılım sağlamaktadır. Araştırmacıları şaşırtmayan bir diğer sonuçta annelerin çocuklarının oyunlarına babalarından daha fazla katılım sağlaması olmuştur.

Çelen’in (1999), çocukların oyun hakkına ilişkin ana-baba tutumlarını incelediği araştırmada, ebeveynlere “Çocuğun Oyun Hakkı” ile ilgili tutum ölçeği uygulamıştır. Yapılan araştırma sonucunda anne ve babaların çocuğun oyun haklarına ilişkin tutumlarında ana-babanın sosyo ekonomik düzey ve öğrenim durumlarının etkili olduğu, çocuklarının cinsiyetinin ise bu tutumları etkilemediği bulunmuştur.

Erbay ve Durmuşoğlu- Saltalı’nın 2012 yılında, 6 yaş çocuklarının oyunları ve annelerin oyun algısına yönelik geliştirdikleri yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla 88 anneyle yaptıkları, nitel çalışmada; çocukların günlük rutinlerin birçok aktivite olsa da en çok oyuna ve televizyona zaman ayırdıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmada yer alan çocukların %100’ü televizyon izlemektedir, anneler televizyonun zararları bilse de bu konuda çok fazla kısıtlamaya gitmemektedir. Bu anlamda televizyonun çocuklar üzerindeki etkisinin fazla olduğu söylenebilir. Mekan, üzerini kirletmeye annenin kızması gibi etkenler çocuğu oyundan alıkoymasa da bu kısıtlamalar olmazsa çocukların daha uzun süre oyun oynayabileceği söylenebilir. Çocukların ev dışında genelde arkadaşlarıyla, evde ise kardeşler, anne baba, büyük anne büyük babayla oyun oynadığı ortaya çıkmıştır. Çocukların evin içinde genelde aile ile oynaması, annelerin çalışmasıyla gelen zaman problemi ve komşuluk ilişkilerinin zayıflaması şeklinde yorumlanmıştır. Oyunu eğitimin bir parçası gören annelerin, çocuklarıyla daha çok oynadığı, çocuklarını oyun oynamaya daha fazla teşvik ettiği görülmüştür. Oyunu sadece eğlence olarak gören anneler de ise çocuklarıyla oynama ve oyuna teşvik konusunda ek bir çaba görülmemiştir. Anneler

genel çocuklarıyla oynamama gerekçesi olarak, zaman kısıtlaması, yorgunluk, işlerin çokluğu gibi durumları söylemişlerdir özellikle çalışan annelerde bu gerekçeler artmaktadır. Çalışma sonunda öneri olarak, oyun alanlarının artırılması, anneler kaliteli zaman eğitimi verilmesi sunulmuştur.

Alisinanoğlu ve Erden (2002) tarafından yapılan “Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncaklarıyla ilgili görüşleri” çalışmasında 272 kişiyle yapılan çalışmada 36-72 aylık çocukların ebeveynlerine “Ebeveynlerin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüş anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça çocukların oyunlarına dair olumlu görüşlerde artış göstermektedir. Çocukların oyun arkadaşlarını seçmelerine izin verme durumunda da ebeveynlerin eğitim düzeylerinin etkili olduğu görülmektedir.

Oksal (2005), tarafından yapılan “Türk kültüründe oyun algısı” çalışmasında; Türk ebeveynlerinin oyun algısına bakılmıştır. Çalışmada çocukları 3-4 yaşındaki 340 anneye 2 anket uygulanmıştır. Sonuçlar Türk ebeveynlerinin yönlendirici ve çocukların oyun arkadaşlarını kontrol edici olduğunu göstermektedir. Ayrıca annelere göre oyun, yetişkinler için değil sadece çocuklar içindir ve yetişkinler yalnız yönetici olarak oyunda yer alabilirler. Sonuçlara göre anneler oyunla ilgili ne yapmaları gerektiğini bilirken, nasıl yapmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi değildir.

Piltten ve Piltten (2013) tarafından yapılan “Okul çağı çocukların oyun kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi” çalışmaya 7-11 yaş arası 40 çocuk katılmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında çocuklar oyunun tanımını eğlence olarak yapmaktadır. Çocukların derslerdeki oyuna katılımını engelleyen etkenler; ortamın stresli olması, oyunları yetişkinlerin yönlendirmesi ve katılımın zorunlu olması olarak bulunmuştur. Çocukların oyunları ve oyuncak seçimlerine ilişkin cinsiyete bağlı yargıların yaşla paralellik gösterdiği bulunmuştur.

Tuğrul ve arkadaşlarının (2014a) yaptığı “Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi” çalışmasında 89 çocuk 59 okul öncesi öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; oyun tanımına ilişkin çocuklar ve öğretmenler benzer cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin oyunun önemiyle ilgili görüşlerinde ise çocuğun eğitim programı esnasında oyunun öneminin farkında olmadıkları bazılarının bu konudaki

eksikliklerinin farkında olduğu ve çocuklarını oyun konusunda destekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Tuğrul ve arkadaşları (2014b) tarafından oyunun zaman içindeki değişimi amacıyla yapılan “Oyunun üç kuşaktaki değişimi” çalışmasında karma yöntem kullanılmış ve çalışmaya 30’u büyükanne 20’si büyükbaba olmak üzere toplam 50 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar oyunu eğlence aracı olarak tanımlamıştır. Kuşak farkına bakıldığında geçmiş iki kuşakla şimdiki kuşak arasında oyun, oyuncak ve oyun arkadaşı tercihlerinde değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.1. İlgili Araştırmalar Özet**

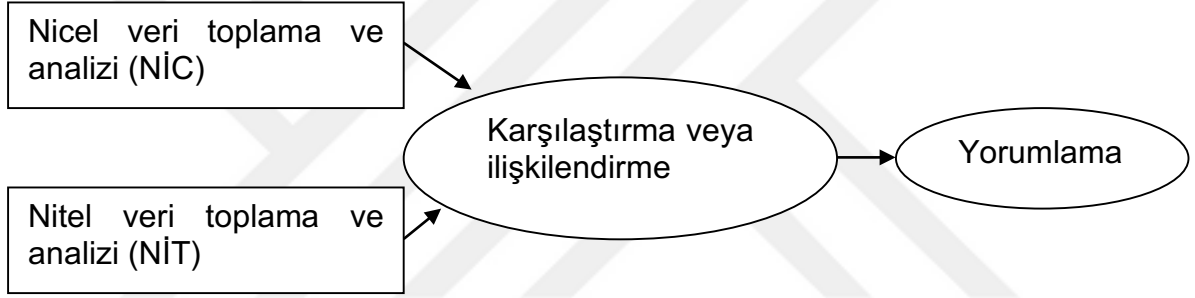
Araştırmalar incelendiğinde oyuna ilişkin pekçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bunlar genelde oyun yoluyla öğrenme veya oyunun çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından önemine ilişkindir. Fakat erken çocukluk döneminde annelerin oyun algısı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde yurt dışında yapılan çalışmaların yanı sıra yurt içinde yapılanlarında az sayıda olduğu görülmektedir. Annelerin oyun algısıyla ilgili yapılan sınırlı sayıda ki çalışma sonuçlarına göre anneler oyunun çocuklar için eğlence ve öğrenme aracı olduğu görüşündedir(Pilten ve Pilten, 2013; Erbay ve Durmuşoğlu-Saltalı,2012). Genelde annelerin oyun algısını etkileyen değişkenlerin meslek ve öğrenim durumu olduğu da çalışmalarda dikkat çekmektedir(Çelen, 1999; Tudge ve arkadaşları, 2000; Fogle ve Mendez, 2006). Amerika, Güney Kore, Rusya, Estonya ve Kenya’da yapılan bazı çalışmalarda ise kültürel farklılıkları karşılaştırmak amacıyla kültürler arası çalışmalar yapılmış ve sonuç olarak akademik dersler ve oyunlara katılım oranında kültürel farklılıklar olduğu bulunmuştur (Tudge,1999; Tudge ve arkadaşları,2000; Fisher ve arkadaşları, 2008).

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin tercih edilmesinin en önemli sebebi çalışmanın sınırlılıklarını en aza indirmesidir. Pratik olarak bu yöntem karmaşık olarak görünse de yeni çalışmaların ilk aşaması için tercih edilen bir yöntemdir (Creswel, 2013). Yakınsayan paralel karma yöntem deseni çalışılmıştır. Bu desen nitel ve nicel verileri beraber toplar. Verileri ayrı ayrı analiz ederek bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığına bakan bir desendir.



(Creswel, 2013).

**Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni**

Katılımcıların bakış açıları hakkında detaylı bilgi vermesi açısından nitel ve nicel bilgilerin ilişkilendirilmesi yönünden bu desen kullanılmıştır (Creswel,2013). Bu bağlamda annelerin oyun algısını ölçmeye yönelik karma yöntem kullanılmıştır.

Bu tezin başlığında yer alan “algı” ifadesinin tam olarak anlaşılmasını sağlamak için karma araştırma deseni kullanılmıştır. Bunun için araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlki ölçeğin uyarlama çalışması, ikincisi ise nicel ve nitel verilerin toplanması ve analizi aşamasıdır. Nicel ölçeğin uygulanmasının ardından açık uçlu sorular sorularak nitel araştırma deseniyle anne algısının daha derin anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Johnson ve Christensen (2008)’in tanımlarına göre araştırma yaklaşımında araştırmacıların, insanların dahil olduğu araştırmaları yürütürken göz önünde bulundurması gereken temel etik konu, katılımcılardır. Bu tezde de katılımcılar

insan olduğu için etik düşünme dikkate alınmıştır. Veriler toplanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 12.02.2015 tarihinde gerekli onay alınmıştır (Ek.1). Katılımcılara demografik bilgi formunda, verdikleri bilgilerin hiçbir ortamda paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Tüm veriler isimsiz olarak toplanmış ve katılımcılar herhangi bir açıklama sunmadan çalışmadan çekilebilmiştir. Bu süreçte tüm veriler araştırmacı tarafından güvenli ve özel bir şekilde saklanmıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

#### **3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri**

2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara'da eğitimine devam eden 4-8 yaş çocuklarının anneleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ili 6 merkez ilçesindeki küme örnekleme yöntemiyle belirlenen kurumlardan anasınıfı, anaokulu, ilkokul 1. ve 2. Sınıfı devam eden 4-8 yaş arasındaki çocukların annelerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Tablo 3.1). Çalışma grubunu, toplam 425 anne oluşturmaktadır.

Çalışmanın nitel kısmında karma yöntem örnekleme türlerinden uygunluk örnekleminden gönüllü örnekleme yöntemiyle anneler seçilmiştir. Çalışma için ölçek formunu dolduran annelerden görüşme için 15 anne çağırılmış ancak çalışmaya 13 anne katılım sağlamıştır. Görüşmeye katılan anneler bulunduğu çevre itibariyle orta sosyo-ekonomik düzeyde yaşamaktadır. Annelerin 5'i ev hanımı, 3'ü eğitim, 3'ü sağlık, 1'i serbest meslek, 1'i yönetici-kıdemli memur çalışma durumundadır. Görüşmeye katılan annelerin yaş ortalaması 34'tür.

### 3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Tablo 3.1. Tanımlayıcı özelliklerin dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Okulun Bulunduğu İlçe	Altındağ	62	14,6
	Çankaya	99	23,3
	Etimesgut	86	20,2
	Gölbaşı	21	4,9
	Sincan	78	18,4
	Yenimahalle	79	18,6
	Toplam	425	100,0
Öğrencinin Sınıfı	Anasınıfı	127	29,9
	İlkokul	298	70,1
	Toplam	425	100,0
Öğrencinin Cinsiyeti	Kız	213	50,1
	Erkek	212	49,9
	Toplam	425	100,0
Doğum Tarihi	46-60 Ay	35	8,2
	61-70 Ay	59	13,9
	71-80 Ay	70	16,5
	81-90 Ay	129	30,4
	90 Ay üstü	132	31,1
	Toplam	425	100,0
Anne Yaşı	20-25	29	6,8
	26-30	100	23,5
	31-35	129	30,4
	36-40	105	24,7
	40 üstü	62	14,6
	Toplam	425	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul Ve Altı	70	16,5
	Ortaokul	66	15,5
	Lise	101	23,8
	Önlisans	39	9,2
	Lisans	126	29,6
	Lisansüstü	23	5,4
	Toplam	425	100,0
Çalışma durumu	Yönetici- Kıdemli Memur	29	6,8
	Eğitim	40	9,4
	Sağlık	26	6,1
	Mimar, Mühendis	6	1,4
	Serbest Meslek	21	4,9
	Ev Hanımı	263	61,9
	Diğer	40	9,4
	Top	425	100,0
	Toplam	425	100,0

Tablo 3.2'de gösterildiği üzere anneler okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre 62'si (%14,6) Altındağ, 99'u (%23,3) Çankaya, 86'sı (%20,2) Etimesgut, 21'i (%4,9) Gölbaşı, 78'i (%18,4) Sincan, 79'u (%18,6) Yenimahalle olarak dağılmaktadır.

Anneler öğrencinin sınıfı değişkenine göre 127'si (%29,9) anasınıfı, 298'i (%70,1) ilkokul olarak dağılmaktadır.

Anneler öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre 213'ü (%50,1) kız, 212'si (%49,9) erkek olarak dağılmaktadır.

Anneler doğum tarihi değişkenine göre 35'i (%8,2) 46-60 ay, 59'u (%13,9) 61-70 ay, 70'i (%16,5) 71-80 ay, 129'u (%30,4) 81-90 ay, 132'si (%31,1) 90 ay üstü olarak dağılmaktadır.

Anneler anne yaşı değişkenine göre 29'u (%6,8) 20-25, 100'ü (%23,5) 26-30, 129'u (%30,4) 31-35, 105'i (%24,7) 36-40, 62'si (%14,6) 40 üstü olarak dağılmaktadır.

Anneler anne eğitim düzeyi değişkenine göre 70'i (%16,5) ilkokul ve altı, 66'sı (%15,5) ortaokul, 101'i (%23,8) lise, 39'u (%9,2) önlisans, 126'sı (%29,6) lisans, 23'ü (%5,4) lisansüstü olarak dağılmaktadır.

Anneler çalışma durumu değişkenine göre 29'u (%6,8) yönetici- kıdemli memur, 40'ı (%9,4) eğitim, 26'sı (%6,1) sağlık, 6'sı (%1,4) mimar, mühendis, 21'i (%4,9) serbest meslek, 263'ü (%61,9) ev hanımı, 40'ı (%9,4) diğer olarak dağılmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplamak için 3 araç kullanılmıştır. Bireylerin görüşlerinin ne olduğunu ayrıntılı bir şekilde öğrenebilmek için ölçme araçları kullanılmaktadır bu araçların önemli olmasının nedeni kişilerin inanç, görüş, yetenek ve başarılarıyla ilgili bilgi sağlamasıdır(Gall vd. 2007).

#### **3.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Araştırma dahilinde annelerle ve çocuklarıyla ilgili kişisel bilgilere ulaşabilmek için oluşturulan bu formda " kurum adı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun doğum tarihi, çocuğun kardeş sayısı, annenin yaşı, annenin öğrenim durumu, annenin mesleği" ile ilgili sorular yer almaktadır.

#### **3.3.2. Annelerin Oyun Algısı Ölçeği**

Oyun algısını ölçmeye yönelik Türkçe bir ölçek bulunmadığından araştırmada uygulamak için Lynn Barnett Morris tarafından 2013 yılında geliştirilen 'Çocukların oyunlarında annelerin algısı' ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 36 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. "Kesinlikle Katılıyorum" 5, "Katılıyorum" 4, "Kararsızım" 3, "Kesinlikle Katılmıyorum" 2, "Katılmıyorum" 1 şeklinde puanlandırılmıştır.

Ölçek 8 alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutları doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistikleri sonucunda orjinalindekiyle aynı olarak kalmıştır. Ölçeğin orjinalinde iç güvenilirliğini cronbach alfa .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin her bir alt boyutunun iç güvenirligi .82 ve .91 arasında değişmektedir. 3 ay arayla test-tekrar test güvenirligi yapılmış ve .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin her bir alt boyutunun iç güvenirligide .72 ve .86 arasında değişmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddeler şöyle gruplanmıştır; 1-7 Oyun Özgürlüğü, 8-12 Annelik Kuralları, 13-16 Güvenli Oyun, 17-20 Hayali Oyun, 21-24 Cinsiyetçilik, 25-31 Oyunun Önemi, 32-36 Çocuğun Seçimi.

### **3.3.3. Anne Görüşme Formu**

Yarı-yapılandırılmış görüşmede araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme yapılmıştır. İç güvenilirliği artırmak adına görüşme formu oluşturulmadan önce bağlamsal bir çerçeve oluşturabilmek için literatür taraması yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular gerekli literatür taramasının ardından önce taslak olarak hazırlanmış olup ardından uzman görüşüne sunulmuştur. 1 okul öncesi eğitim alan uzmanının görüşünün ardından soruların alana uygun bulunmasıyla değişiklik yapılmadan son halini almıştır.

Çalışmada yer alan katılımcılar uygunluk örnekleminden gönüllü örnekleme yöntemiyle ölçek formunu dolduran anneler arasından belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme çalışmanın daha derin bir şekilde araştırılmasına imkan sağlayan bir yöntemdir.

Çalışma için ölçek formunu dolduran annelerden görüşme için 15 anne çağırılmış ancak çalışmaya 13 anne katılım sağlamıştır. Çalışmaya katılan annelerin görüşme formundaki cevapları dikkate alınmıştır. Annelerle yapılan görüşmede sorular aşağıdaki şekildedir:

- 1- Oyun nedir? Oyunu nasıl tanımlarsınız? (Nicel bulgulardan oyunun önem derecesi alt boyutuyla ilişkilendirilmiştir.)
- 2- Çocuğun oyun oynaması neden önemlidir? (Nicel bulgulardan oyunun önem derecesi ve hayali oyun alt boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir.)
- 3- Oyun olarak değerlendirdiğiniz aktiviteler nelerdir? (Nicel bulgulardan oyun özgürlüğü ve hayali oyun alt boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir.)
- 4- Sizin zamanınızla karşılaştırıldığında şimdiki çocukların oynadığı oyunlar arasındaki benzerlikler ve farklılıkla nelerdir?



5- Çocuğunuz genellikle kiminle ve nerede oynamaktadır? (Nicel bulgulardan güvenli oyun alt boyutuyla ilişkilendirilmiştir.)

### **3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı**

Veri toplama süreci 2014-2015 eğitim öğretim yılında 23 Şubat- 6 Haziran tarihleri arasında tamamlanmıştır. Ölçek formlarının ilk turu Şubat-Mart aylarında dağıtılarak Mart-Nisan aylarında geri toplanmıştır. Eksik olan formlar için 2. Tur Mart-Nisan aylarında dağıtılarak, Mayıs-Haziran aylarında geri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 2. Tur ölçekler toplanırken 2 hafta sürecinde gönüllü olan annelerle yapılmıştır.

Verilerin toplanması için etik komisyon (Ek 1) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek 6) alınan izinler sonrasında okullardaki öğretmenlerle görüşülerek örnekleme oluşturan çocukların annelerine “Demografik Bilgi Formu” ve “Çocukların Annelerinin Oyun Algısı” ölçeği öğretmenler aracılığıyla ulaştırılmış ve doldurulduktan sonra geri toplanmıştır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından 13 anneyle birebir yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel çalışmanın verileri 2 hafta içinde toplanmıştır. Görüşmeler 20 ile 35 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerin tümü annelerin çocuklarının devam ettikleri okulda yapılmıştır.

### **3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi**

#### **3.5.1 Nicel Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen ölçek verileri SPSS 21 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek güvenilirlik ve geçerlilik analizleri sonrası verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Alan uzmanı 2 kişi tarafından ölçek incelenerek ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğine bakılmıştır. Her madde için katılım yüzdelere bakılarak tüm maddelerin %80-90 aralığında kabul edilmesinden dolayı ölçeğin içerik geçerliliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

Dilin anlaşılabilirliği açısından İngilizceden Türkçeye çeviride biri Okutman bir diğeri İngilizce Öğretmeni 2 uzman, Türkçeden İngilizceye geri çeviride 1 Okutman uzman, ölçeğin iki formu arasında anlamsal ve kavramsal eşitliğin kontrolü için biri Türkçe Öğretmeni diğeri dil bilimi alanında akademisyen 2 dil uzmanından yararlanılmıştır. Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğine ilişkin 2 okulöncesi öğretmeni, 9 okulöncesi eğitim alanında akademisyen toplam 11 alan uzmanından görüş

alınmıştır. Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği açısından 18 anneye pilot uygulama yapılmış olup maddelerde herhangi bir anlam bozukluğu olmadığı görülmüştür.

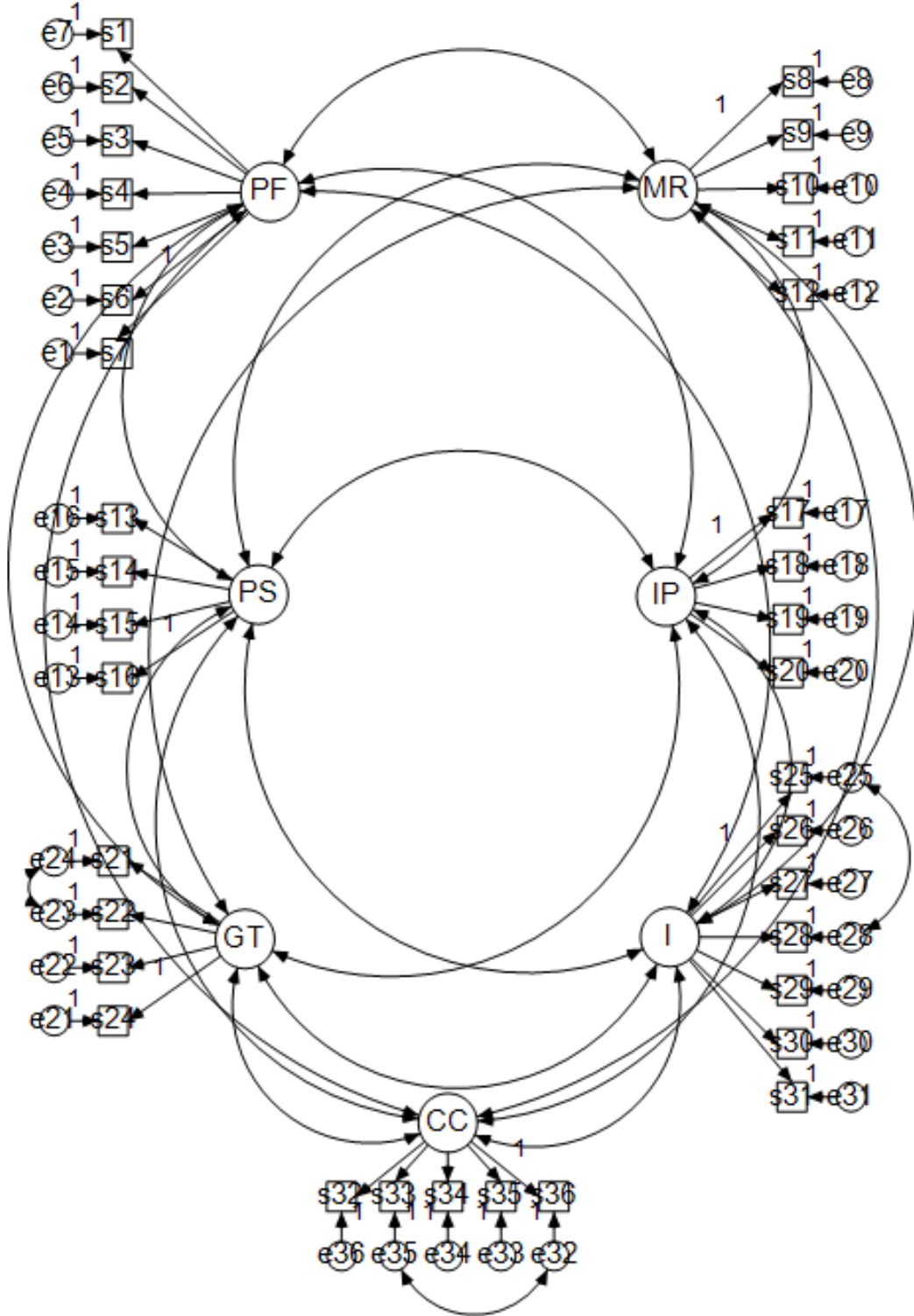
Ölçeğin uyarlanması amacıyla geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Test-tekrar test için 2 hafta arayla 139 anneden veri toplanmıştır. Ulaşılamayan anneler için 1 hafta sonra tekrar gidilerek veri kaybı olmadan tüm tekrar test verisi toplanmıştır. Test tekrar test korelasyon katsayıları Tablo 3.2'de verilmiştir. Analiz sonrasındaki korelasyon katsayılarının 0.81 ve üzerinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç ölçeğin zamana göre değişmezliğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir.



**Tablo 3.2. Test Tekrar Test Analizi**

	<b>N</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Soru 1	139	0,984	0,000
Soru 2	139	0,995	0,000
Soru 3	139	0,984	0,000
Soru 4	139	0,981	0,000
Soru 5	139	0,985	0,000
Soru 6	139	0,965	0,000
Soru 7	139	0,952	0,000
Soru 8	139	0,916	0,000
Soru 9	139	0,917	0,000
Soru 10	139	0,932	0,000
Soru 11	139	0,888	0,000
Soru 12	139	0,877	0,000
Soru 13	139	0,914	0,000
Soru 14	139	0,905	0,000
Soru 15	139	0,816	0,000
Soru 16	139	0,951	0,000
Soru 17	139	0,978	0,000
Soru 18	139	0,935	0,000
Soru 19	139	0,987	0,000
Soru 20	139	0,963	0,000
Soru 21	139	0,950	0,000
Soru 22	139	0,920	0,000
Soru 23	139	0,900	0,000
Soru 24	139	0,866	0,000
Soru 25	139	0,901	0,000
Soru 26	139	0,888	0,000
Soru 27	139	0,896	0,000
Soru 28	139	0,892	0,000
Soru 29	139	0,911	0,000
Soru 30	139	0,926	0,000
Soru 31	139	0,914	0,000
Soru 32	139	0,903	0,000
Soru 33	139	0,917	0,000
Soru 34	139	0,871	0,000
Soru 35	139	0,832	0,000
Soeu 36	139	0,865	0,000

Araştırmada elde edilen ölçek verileri SPSS 21 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin orijinal ölçek ile yapı geçerliliğinin örtüşüp örtüşmediğini belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.



Şekil 3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Faktör analizi sonrası uyum iyiliği kriterleri incelendiğinde  $X^2/Sd = 2.58$  bulunmuştur ve  $X^2/Sd$  değerinin 5 ve daha küçük olması durumunda model veri uyumunun çok iyi olduğu kabul edilmektedir. GFI = 0.83 bulunmuştur. GFI'nin.80-.90 olması kabul edilebilir bir uyumluluğu göstermektedir. AGFI = 0.71 bulunmuş ve bu değer kabul edilebilir bir uyumluluğu göstermektedir. RMR = 0.08 bulunmuş ve RMR değerinin  $< 0.05$  olması iyi uyumluluğu göstermektedir. RMSEA = 0.06 bulunmuş, RMSEA değerinin.06-.08 olması kabul edilebilir uyumluluğu göstermektedir (Sümer, 2000). Analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin modelin, Türk katılımcılardan toplanan gerçek verilerle kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu durum ölçeğin daha önce kullanılan haline nazaran daha iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir.

Ölçek güvenirlik ve geçerlilik analizleri sonrası verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### **3.5.2. Nitel Verilerin Analizi**

Yarı-yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, hazırladığı görüşme sorularını her bir anneye yüz yüze sormuştur. Annelerden gerekli izin alınarak görüşme esnasında araştırmacı tarafından annelerin cevapları not alınmıştır.

Görüşme formu ile elde edilen cevaplar içerik analizi yöntemiyle kategorilendirilmiştir. İçerik analizinde kategorilerin belirlenmesi araştırmacının yetkisindedir (Böke, 2011). İçerik analiziyle kategori oluşturulurken aynı zamanda Tuğrul ve arkadaşları (2014a) tarafından yapılan çalışmanın kategorilerinden faydalanılmıştır. Oyunun tanımı sorusundan "eğlence aracı" kategorisi, oyun arkadaşları sorusundan "anne-baba, arkadaşlar" kategorisi, çocukluk dönemi karşılaştırma sorusundan da "teknolojik imkanlar, yeterli ve çeşitli oyuncaklar ve doğal oyun alanları" kategorileri alınmıştır.

### **3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği**

#### **3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliği**

Annelerin çocuklarının oyunlarıyla ilgili algılarının neler olduğunu öğrenebilmek için 2 farklı yöntemle onların düşünceleri elde edilmeye çalışılmıştır. Hem annelerin oyun algısıyla ilgili bir ölçek uygulanmış hem de birebir görüşleriyle ilgili notlar alınmıştır. Karma çalışmada, belirlenen yöntem elde edilen verileri doğru şekilde tanımlayıp, betimliyorsa iç geçerliliği sağlamış olur (Guba ve Linkoln, 1989).

#### **3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği**

Dış geçerlilik elde edilen bulguların farklı koşul ve çevrelerde de genellenebilirliği anlamını taşımaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışması için içerik geçerliği, yapı geçerliği yapılarak ve kuramsal geçerlik içinde faktör analizi yapılarak dış geçerlik sağlanmıştır. Bu çalışmanın nicel verileri farklı demografik yapılara sahip 425 anneden toplandığı için elde edilen veriler farklı sosyo ekonomik yapıya sahip annelere genellenebilir. Ancak nitel veriler daha az sayıda ki anneden toplandığı için nitel bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır.

#### **3.6.3. Araştırmanın Güvenirliği**

Çalışmanın güvenirliliği için test tekrar test yapılmıştır. Çalışmadaki bulgular farklı şart ve koşullarda uygulanabilir. Ölçek sonuçları aynı demografik formdaki başka çevrelere genellenebilir. Bu çalışmada annelerin oyun algısını belirlemek amacıyla kullanılan farklı veri toplama yöntemleri, farklı erken çocukluk dönemindeki çocukların anneleri için de kullanılabilir. Araştırmacı tarafından tarafsız olmaya çalışılarak objektiflik amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu tüm annelere aynı ortamda, aynı zamanda ve soruların tümü aynı şekilde sorularak uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında nitel, nicel karma yöntem kullanılarak objektiflik artırılmıştır. Ölçek uyarlamasında ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulurken gerekli uzman görüşleri alınmıştır.

## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan annelerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

### 4.1. Nicel Veriler

**Tablo 4.1. Annelerin Oyun Algısına İlişkin Alt Boyutları**

	<b>N</b>	<b>Ort</b>	<b>Ss</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
Oyun özgürlüğü	425	3,620	0,556	2,000	5,000
Annelik kuralları	425	3,569	0,692	1,400	5,000
Oyun güvenliği	425	3,645	0,542	1,750	5,000
Hayali oyun	425	3,681	0,515	1,250	5,000
Cinsiyet tipi	425	2,872	1,045	1,000	5,000
Oyunun önem derecesi	425	4,436	0,478	2,430	5,000
Çocukların tercihi	425	3,795	0,613	1,600	5,000

Araştırmaya katılan annelerin algılarına göre “oyun özgürlüğü” boyutu yüksek ( $3,620 \pm 0,556$ ); “annelik kuralları” boyutu yüksek ( $3,569 \pm 0,692$ ); “oyun güvenliği” boyutu yüksek ( $3,645 \pm 0,542$ ); “hayali oyun” boyutu yüksek ( $3,681 \pm 0,515$ ); “cinsiyet tipi” boyutu orta ( $2,872 \pm 1,045$ ); “oyunun önem derecesi” boyutu çok yüksek ( $4,436 \pm 0,478$ ); “çocukların tercihi” boyutu yüksek ( $3,795 \pm 0,613$ ) olarak saptanmıştır. Bu boyutlara ilişkin tartışmalar, bölümün devamında verilecektir.

**Tablo 4.2. Annelerin Oyun Algılarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Ortalamaları**

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Oyun özgürlüğü	İlkokul Ve Altı	70	3,490	0,600	2,241	<b>0,049*</b>	4 - 1
	Ortaokul	66	3,569	0,661			5 - 1
	Lise	101	3,563	0,538			5 - 3
	Önlisans	39	3,714	0,566			
	Lisans	126	3,715	0,464			
	Lisansüstü	23	3,721	0,535			
Annelik kuralları	İlkokul Ve Altı	70	3,837	0,668	8,449	<b>0,000*</b>	1 - 3
	Ortaokul	66	3,833	0,596			2 - 3
	Lise	101	3,590	0,631			1 - 4
	Önlisans	39	3,354	0,661			2 - 4
	Lisans	126	3,406	0,716			1 - 5
	Lisansüstü	23	3,165	0,671			2 - 5
Oyun güvenliği	İlkokul Ve Altı	70	3,746	0,578	4,735	<b>0,000*</b>	3 - 5
	Ortaokul	66	3,849	0,468			2 - 6
	Lise	101	3,644	0,487			3 - 6
	Önlisans	39	3,455	0,451			
	Lisans	126	3,585	0,593			
	Lisansüstü	23	3,402	0,487			
Hayali oyun	İlkokul Ve Altı	70	3,632	0,483	1,541	0,176	
	Ortaokul	66	3,652	0,615			
	Lise	101	3,619	0,527			
	Önlisans	39	3,686	0,454			
	Lisans	126	3,784	0,507			
	Lisansüstü	23	3,620	0,300			
Cinsiyet tipi	İlkokul Ve Altı	70	3,218	1,040	4,242	<b>0,001*</b>	2 - 3
	Ortaokul	66	3,110	0,902			1 - 4
	Lise	101	2,819	1,147			2 - 4
	Önlisans	39	2,923	1,048			1 - 5
	Lisans	126	2,657	0,995			2 - 5
	Lisansüstü	23	2,457	0,852			1 - 6
Oyunun önem derecesi	İlkokul Ve Altı	70	4,316	0,462	1,413	0,218	1 - 6
	Ortaokul	66	4,396	0,488			2 - 6
	Lise	101	4,481	0,496			
	Önlisans	39	4,443	0,431			
	Lisans	126	4,484	0,486			
	Lisansüstü	23	4,447	0,427			
Çocukların tercihi	İlkokul Ve Altı	70	3,580	0,710	3,201	<b>0,008*</b>	2 - 1
	Ortaokul	66	3,818	0,585			4 - 1
	Lise	101	3,737	0,627			5 - 1
	Önlisans	39	3,836	0,569			5 - 3
	Lisans	126	3,924	0,565			
	Lisansüstü	23	3,861	0,484			

\*p&lt;0,05

Araştırmaya katılan annelerin oyun özgürlüğü puanları ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini



belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=2,241$ ;  $p=0,049<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim düzeyi önlisans olanların oyun özgürlüğü puanları ( $3,714 \pm 0,566$ ), anne öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olanların oyun özgürlüğü puanlarından ( $3,490 \pm 0,600$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi lisans olanların oyun özgürlüğü puanları ( $3,715 \pm 0,464$ ), anne öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olanların oyun özgürlüğü puanlarından ( $3,490 \pm 0,600$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi lisans olanların oyun özgürlüğü puanları ( $3,715 \pm 0,464$ ), anne öğrenim düzeyi lise olanların oyun özgürlüğü puanlarından ( $3,563 \pm 0,538$ ) yüksek bulunmuştur.

Yukarıdaki analiz sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, öğrenim düzeyi yüksek olan anneler çocuklarının oyun ve oyuncaklarıyla nasıl oynamak istediklerine özgürce karar vermelerine izin vermektedir. Öğrenim düzeyi düşük anneler ise çocuklarının istedikleri zaman TV izlemesine ve evde istedikleri yerde oyun oynamasına izin vermemektedir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında çocukların oyun, oyuncak ve oyun arkadaşlarının seçimine öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocukların karar vermesini desteklediği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde Erden ve Alisinanoğlu'nun (2002) yaptığı çalışmaya bakıldığında yüksek öğrenim mezunu ebeveynlerin %75.8'i, lise mezunu annelerin %61.9'u, ilköğretim mezunu annelerin %50 si çocuklarının oyun arkadaşını seçmesine izin vermektedir. Oyun arkadaşı seçmek de "oyun özgürlüğü" kategorimizin altında yer aldığından, ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların oyun arkadaşlarını seçme oranlarındaki bu artış çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Lego Learning Institute (2002) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında çalışmaya katılan annelerin %52'si yüksek öğrenim seviyesine sahip olup; hiç bir şey yapmadan geçirilen zamanın çocuklar için iyi geçirilmiş zaman olduğu görüşündedir. Burada çocuklarının bu şekilde geçirdiği zamanın aslında onların oyun özgürlüklerinin bir parçası olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, Lego Learning Institute araştırmasındaki bulgular, araştırmadaki öğrenimi yüksek annelerin çocukluklarının oyun özgürlüklerine gösterdikleri önemin yüksek olması ile ilişkili düşünülebilir.

Ancak bu kategori altında aldığımız "çocukların nasıl oynamak istediklerine özgürce karar vermeleri" gerektiğine ilişkin madde, Holland'ın (2012) çalışmasındaki

“yapılandırılmamış oyun”la ilgili maddeyle ilişkili düşünülebilir. Araştırma bulgularımızdan farklı olarak, Holland’ın (2012) çalışmasında az öğrenimli anneler yapılandırılmamış oyunu çocukları için daha uygun görmektedir. Sonucun farklı çıkmasının nedeni Holland’ın çalışmasına katılan annelerin farklı bir kültürel gruba ait olmaları dolayısıyla farklı bir öğrenim anlayışına sahip olmaları ve çocukları 3 yaşından küçük annelerle çalışması olabilir.

Araştırmaya katılan annelerin annelik kuralları puanları ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=8,449$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim düzeyi ilkökul ve altı olanların annelik kuralları puanları ( $3,837 \pm 0,668$ ), anne öğrenim düzeyi lise olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,590 \pm 0,631$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ortaokul olanların annelik kuralları puanları ( $3,833 \pm 0,596$ ), anne öğrenim düzeyi lise olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,590 \pm 0,631$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ilkökul ve altı olanların annelik kuralları puanları ( $3,837 \pm 0,668$ ), anne öğrenim düzeyi önlisans olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,354 \pm 0,661$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ortaokul olanların annelik kuralları puanları ( $3,833 \pm 0,596$ ), anne öğrenim düzeyi önlisans olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,354 \pm 0,661$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ilkökul ve altı olanların annelik kuralları puanları ( $3,837 \pm 0,668$ ), anne öğrenim düzeyi lisans olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,406 \pm 0,716$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ortaokul olanların annelik kuralları puanları ( $3,833 \pm 0,596$ ), anne öğrenim düzeyi lisans olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,406 \pm 0,716$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi lise olanların annelik kuralları puanları ( $3,590 \pm 0,631$ ), anne öğrenim düzeyi lisans olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,406 \pm 0,716$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ilkökul ve altı olanların annelik kuralları puanları ( $3,837 \pm 0,668$ ), anne öğrenim düzeyi lisansüstü olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,165 \pm 0,671$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ortaokul olanların annelik kuralları puanları ( $3,833 \pm 0,596$ ), anne öğrenim düzeyi lisansüstü olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,165 \pm 0,671$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi lise olanların annelik kuralları puanları ( $3,590 \pm 0,631$ ), anne öğrenim

düzeyi lisansüstü olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,165 \pm 0,671$ ) yüksek bulunmuştur.

Bu bulgular ışığında öğrenim düzeyi düşük annelerin çocuklarını yetiştirmede sıkı disiplin gerektiğine inandıkları gözlenmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek olan anneler düşük olan annelere göre, çocukların oyun oynarken girebildikleri odalar ve oyun oynarken oyun kuralları konusunda daha serbest bıraktıkları çalışma sonucunda görülmektedir.

Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde Erden ve Alisinanoğlu'nun (2002) yaptığı çalışma sonucuna göre yükseköğrenim mezunu ebeveynlerin %91.9'u, lise mezunu ebeveynlerin %83.5'i, ilköğretim mezunu ebeveynlerin % 73.1'i çocukların oyuncaklarının ulaşılabilir yerlerde olması gerektiği görüşündedir.

Bu çalışma ve diğer çalışmalarda anne öğrenim düzeyi ile çocukların oyun, oyuncak ve nerede oynadıkları konusunda çocuklarına serbestlik sağlamaları arasında ilişki olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin oyun güvenliği puanları ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=4,735$ ;  $p=0,000 < 0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim düzeyi ortaokul olanların oyun güvenliği puanları ( $3,849 \pm 0,468$ ), anne öğrenim düzeyi lise olanların oyun güvenliği puanlarından ( $3,644 \pm 0,487$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olanların oyun güvenliği puanları ( $3,746 \pm 0,578$ ), anne öğrenim düzeyi önlisans olanların oyun güvenliği puanlarından ( $3,455 \pm 0,451$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ortaokul olanların oyun güvenliği puanları ( $3,849 \pm 0,468$ ), anne öğrenim düzeyi önlisans olanların oyun güvenliği puanlarından ( $3,455 \pm 0,451$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olanların oyun güvenliği puanları ( $3,746 \pm 0,578$ ), anne öğrenim düzeyi lisans olanların oyun güvenliği puanlarından ( $3,585 \pm 0,593$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ortaokul olanların oyun güvenliği puanları ( $3,849 \pm 0,468$ ), anne öğrenim düzeyi lisans olanların oyun güvenliği puanlarından ( $3,585 \pm 0,593$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olanların oyun güvenliği puanları ( $3,746 \pm 0,578$ ), anne öğrenim düzeyi lisansüstü olanların oyun güvenliği puanlarından ( $3,402 \pm 0,487$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ortaokul olanların oyun güvenliği puanları ( $3,849$

$\pm 0,468$ ), anne öğrenim düzeyi lisansüstü olanların oyun güvenliği puanlarından ( $3,402 \pm 0,487$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi lise olanların oyun güvenliği puanları ( $3,644 \pm 0,487$ ), anne öğrenim düzeyi lisansüstü olanların oyun güvenliği puanlarından ( $3,402 \pm 0,487$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrenim düzeyi düşük olan anneler çocuklarının oyun oynarken güvenlikleri açısından izlenmesinin önemli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca bu annelerin hareketli oyunlarda çocuklarının güvenliği açısından sadece belirli alanlarda oynamaları gerektiğine yönelik algıları bulgularda görülmektedir. Öğrenim düzeyi yüksek annelerin oyun algısı güvenli oyun puanlarına bakıldığında, çocuklarının oyun oynarken yaralanmalarının doğal olduğu ve bir denetim olmadan serbestçe oynamalarına izin verdikleri düşünülmektedir.

Bulgularımızla paralel olarak, Little'ın (2010b) % 59'u üniversite mezunu olan ebeveynlerle yaptığı çalışmaya katılan annelerin %73'ü yeni şeyler öğrenmek için çocukların oynarken risk alması gerektiği görüşündedir. Hemen hemen tüm anneler çocukların oyun esnasında küçük yaralanmalar geçirebileceğini düşünmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin cinsiyet tipi puanları ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=4,242$ ;  $p=0,001 < 0,05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olanların cinsiyet tipi puanları ( $3,218 \pm 1,040$ ), anne öğrenim düzeyi lise olanların cinsiyet tipi puanlarından ( $2,819 \pm 1,147$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olanların cinsiyet tipi puanları ( $3,218 \pm 1,040$ ), anne öğrenim düzeyi lisans olanların cinsiyet tipi puanlarından ( $2,657 \pm 0,995$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ortaokul olanların cinsiyet tipi puanları ( $3,110 \pm 0,902$ ), anne öğrenim düzeyi lisans olanların cinsiyet tipi puanlarından ( $2,657 \pm 0,995$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olanların cinsiyet tipi puanları ( $3,218 \pm 1,040$ ), anne öğrenim düzeyi lisansüstü olanların cinsiyet tipi puanlarından ( $2,457 \pm 0,852$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi ortaokul olanların cinsiyet tipi puanları ( $3,110 \pm 0,902$ ), anne öğrenim düzeyi lisansüstü olanların cinsiyet tipi puanlarından ( $2,457 \pm 0,852$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrenim düzeyi düşük olan anneler çocuklarının oyun ve oyuncak seçiminde kendi cinsiyetlerinin oyun ve oyuncaklarıyla oynamaları görüşündedir. Literatürde, henüz

annelerin oyun ve oyuncak seçimini ve toplumsal cinsiyet algısını annelerin öğrenim düzeyi üzerinden ayırtırarak ortaya koymuş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yine de bu bulgumuzu toplumsal cinsiyetin öğrenim düzeyi yükseldikçe daha çok tartışıldığı ve öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının diğer cinsiyetin oyuncaklarıyla da oynayarak gelişimlerine katkı sağladıkları bilgisine daha çok vakıf olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan annelerin çocuk tercihi puanları ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=3,201$ ;  $p=0,008<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne öğrenim düzeyi ortaokul olanların çocukların tercihi puanları ( $3,818 \pm 0,585$ ), anne öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olanların çocukların tercihi puanlarından ( $3,580 \pm 0,710$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi önlisans olanların çocukların tercihi puanları ( $3,836 \pm 0,569$ ), anne öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olanların çocukların tercihi puanlarından ( $3,580 \pm 0,710$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi lisans olanların çocukların tercihi puanları ( $3,924 \pm 0,565$ ), anne öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olanların çocukların tercihi puanlarından ( $3,580 \pm 0,710$ ) yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi lisans olanların çocukların tercihi puanları ( $3,924 \pm 0,565$ ), anne öğrenim düzeyi lise olanların çocukların tercihi puanlarından ( $3,737 \pm 0,627$ ) yüksek bulunmuştur.

Öğrenim düzeyi yüksek olan anneler çocuklarının okul sonrası/dışı etkinliklerde kendi seçimleri konusunda onlara hak tanıdığı, öğrenim düzeyi düşük olan anneler çocuklarının okul dışı etkinliklerde daha az söz sahibi olmaları gerektiğini düşündükleri çalışma bulgularında görülmektedir. Öğrenim düzeyi düşük annelerin güvenli oyun puanlarına da bakıldığında çocuklarını daha az serbest bıraktıkları bulgusuyla birlikte düşünüldüğünde, okul sonrası/dışı etkinliklerde de bu tutumun bir yansıması olarak daha kuralcı davrandıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan annelerin hayali oyun, oyunun önem derecesi puanları ortalamalarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). bu da şunu göstermektedir ki annelerin öğrenim düzeyi her ne olursa olsun oyunu ve hayali oyunu önemsedikleri söylenebilir.

Genel olarak annelerin öğrenim düzeyine göre oyun algılarına bakıldığında öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuğun oyununa ilişkin daha olumlu ve bilinçli görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda annenin öğreniminin önemli olduğu görüşü savunulabilir.



**Tablo 4.3. Annelerin Oyun Algılarının Çalışma durumuna Göre Ortalamaları**

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Oyun özgürlüğü	Yönetici- Kıdemli Memur	29	3,803	0,454	3,545	<b>0,002*</b>	
	Eğitim	40	3,875	0,425			2 - 4
	Sağlık	26	3,648	0,602			1 - 5
	Mimar, Mühendis	6	3,381	0,195			2 - 5
	Serbest Meslek	21	3,361	0,562			7 - 5
	Ev Hanımı	263	3,570	0,558			1 - 6
	Diğer	40	3,711	0,611			2 - 6
Annelik kuralları	Yönetici- Kıdemli Memur	29	3,269	0,561	6,166	<b>0,000*</b>	
	Eğitim	40	3,470	0,615			6 - 1
	Sağlık	26	3,154	0,703			6 - 2
	Mimar, Mühendis	6	2,933	0,653			5 - 3
	Serbest Meslek	21	3,552	0,724			6 - 3
	Ev Hanımı	263	3,706	0,666			5 - 4
	Diğer	40	3,365	0,745			6 - 4
Oyun güvenliği	Yönetici- Kıdemli Memur	29	3,500	0,630	2,412	<b>0,026*</b>	
	Eğitim	40	3,700	0,648			6 - 1
	Sağlık	26	3,433	0,477			2 - 3
	Mimar, Mühendis	6	3,458	0,332			6 - 3
	Serbest Meslek	21	3,548	0,546			6 - 7
	Ev Hanımı	263	3,707	0,525			
	Diğer	40	3,500	0,463			
Hayali oyun	Yönetici- Kıdemli Memur	29	3,793	0,463	1,622	0,139	
	Eğitim	40	3,875	0,460			
	Sağlık	26	3,712	0,508			
	Mimar, Mühendis	6	3,542	0,292			
	Serbest Meslek	21	3,691	0,499			
	Ev Hanımı	263	3,636	0,541			
	Diğer	40	3,700	0,428			
Cinsiyet tipi	Yönetici- Kıdemli Memur	29	2,595	0,857	1,984	0,067	
	Eğitim	40	2,656	0,904			
	Sağlık	26	2,548	0,922			
	Mimar, Mühendis	6	2,917	0,861			
	Serbest Meslek	21	2,667	1,099			
	Ev Hanımı	263	3,002	1,083			
	Diğer	40	2,744	1,025			
Oyunun önem derecesi	Yönetici- Kıdemli Memur	29	4,414	0,477	0,835	0,543	
	Eğitim	40	4,504	0,427			
	Sağlık	26	4,335	0,443			
	Mimar, Mühendis	6	4,167	0,850			
	Serbest Meslek	21	4,347	0,706			
	Ev Hanımı	263	4,454	0,458			
	Diğer	40	4,425	0,475			
Çocukların tercihi	Yönetici- Kıdemli Memur	29	3,910	0,582	1,098	0,363	
	Eğitim	40	3,955	0,579			
	Sağlık	26	3,846	0,529			
	Mimar, Mühendis	6	3,700	0,329			
	Serbest Meslek	21	3,676	0,656			
	Ev Hanımı	263	3,754	0,632			
	Diğer	40	3,865	0,596			

\*p&lt;0,05

Araştırmaya katılan annelerin oyun özgürlüğü puanları ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=3,545$ ;  $p=0,002<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalışma durumu eğitim olanların oyun özgürlüğü puanları ( $3,875 \pm 0,425$ ), çalışma durumu mimar, mühendis olanların oyun özgürlüğü puanlarından ( $3,381 \pm 0,195$ ) yüksek bulunmuştur. Çalışma durumu yönetici- kıdemli memur olanların oyun özgürlüğü puanları ( $3,803 \pm 0,454$ ), çalışma durumu serbest meslek olanların oyun özgürlüğü puanlarından ( $3,361 \pm 0,562$ ) yüksek bulunmuştur. Çalışma durumu eğitim olanların oyun özgürlüğü puanları ( $3,875 \pm 0,425$ ), çalışma durumu serbest meslek olanların oyun özgürlüğü puanlarından ( $3,361 \pm 0,562$ ) yüksek bulunmuştur. Çalışma durumu diğer olanların oyun özgürlüğü puanları ( $3,711 \pm 0,611$ ), çalışma durumu serbest meslek olanların oyun özgürlüğü puanlarından ( $3,361 \pm 0,562$ ) yüksek bulunmuştur. çalışma durumu yönetici- kıdemli memur olanların oyun özgürlüğü puanları ( $3,803 \pm 0,454$ ), çalışma durumu ev hanımı olanların oyun özgürlüğü puanlarından ( $3,570 \pm 0,558$ ) yüksek bulunmuştur. Çalışma durumu eğitim olanların oyun özgürlüğü puanları ( $3,875 \pm 0,425$ ), çalışma durumu ev hanımı olanların oyun özgürlüğü puanlarından ( $3,570 \pm 0,558$ ) yüksek bulunmuştur.

Eğitim mesleğinden, yönetici ve kıdemli memur anneler çocuklarının istedikleri kişi ve oyuncakla oyun oynamasına izin vermekte ve nasıl oynamak istedikleri konusunda çocuklarını özgür bırakmaktadır. Araştırmanın sonucuyla benzer şekilde Tudge ve arkadaşlarının (1999) çalışmasına göre orta sınıf anneler, işçi sınıf annelere göre çocuklarının ev içinde ve çevresinde özgürlüğüne izin vermenin önemine daha fazla inanmaktadır. Bu bulgumuz, insanlararası etkileşimin, aynı ortamda birarada çalışmanın öneminin daha fazla olduğu eğitim, yönetim gibi alanlarda çalışanların, bir birey olarak çocuklarının özgürlüklerini teşvik etmenin onlara ileride bu tarz ortamlarda kolaylık sağlayacağı bilincinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan annelerin annelik kuralları puanları ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur( $F=6,166$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi



yapılmıştır. Çalışma durumu ev hanımı olanların annelik kuralları puanları ( $3,706 \pm 0,666$ ), çalışma durumu yönetici- kıdemli memur olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,269 \pm 0,561$ ) yüksek bulunmuştur. çalışma durumu ev hanımı olanların annelik kuralları puanları ( $3,706 \pm 0,666$ ), çalışma durumu eğitim olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,470 \pm 0,615$ ) yüksek bulunmuştur. Çalışma durumu serbest meslek olanların annelik kuralları puanları ( $3,552 \pm 0,724$ ), çalışma durumu sağlık olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,154 \pm 0,703$ ) yüksek bulunmuştur. Çalışma durumu ev hanımı olanların annelik kuralları puanları ( $3,706 \pm 0,666$ ), çalışma durumu sağlık olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,154 \pm 0,703$ ) yüksek bulunmuştur. Çalışma durumu serbest meslek olanların annelik kuralları puanları ( $3,552 \pm 0,724$ ), çalışma durumu mimar, mühendis olanların annelik kuralları puanlarından ( $2,933 \pm 0,653$ ) yüksek bulunmuştur. Çalışma durumu ev hanımı olanların annelik kuralları puanları ( $3,706 \pm 0,666$ ), çalışma durumu mimar, mühendis olanların annelik kuralları puanlarından ( $2,933 \pm 0,653$ ) yüksek bulunmuştur. Çalışma durumu ev hanımı olanların annelik kuralları puanları ( $3,706 \pm 0,666$ ), çalışma durumu diğer olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,365 \pm 0,745$ ) yüksek bulunmuştur.

Ev hanımı anneler çocuk yetiştirmede çalışan anneler göre sıkı disiplin gerektiği görüşündedir. Serbest meslek grubundaki anneler sağlık, mimar, mühendis mesleklerinden annelere göre çocuklarının hangi oyuncakla ve odada oynamaları konusunda daha serbest bırakılması gerektiğini düşünmektedir. Araştırma sonucuyla benzer şekilde Tudge ve arkadaşlarının (1999) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre işçi sınıfı anneleri orta sınıf annelere göre çocuklarının kontrolü ve disiplininin önemine daha fazla inanmaktadır. Araştırmalar yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin çocuk yetiştirme sürecinde daha bilinçli davrandıklarını, bu nedenle bu annelerin çocuklarını oyunlarında daha özgür davranışlar sergilemelerini desteklediği söz konusudur (Tudge vd 1999; Erden ve Alisinanoğlu 2002; Holland 2012).

Araştırmaya katılan annelerin oyun güvenliği puanları ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=2,412$ ;  $p=0,026 < 0,05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalışma durumu ev hanımı olanların oyun güvenliği puanları ( $3,707 \pm 0,525$ ), çalışma durumu yönetici- kıdemli memur olanların oyun güvenliği

puanlarından ( $3,500 \pm 0,630$ ) yüksek bulunmuştur. Çalışma durumu eğitim olanların oyun güvenliği puanları ( $3,700 \pm 0,648$ ), çalışma durumu sağlık olanların oyun güvenliği puanlarından ( $3,433 \pm 0,477$ ) yüksek bulunmuştur. Çalışma durumu ev hanımı olanların oyun güvenliği puanları ( $3,707 \pm 0,525$ ), çalışma durumu sağlık olanların oyun güvenliği puanlarından ( $3,433 \pm 0,477$ ) yüksek bulunmuştur. Çalışma durumu ev hanımı olanların oyun güvenliği puanları ( $3,707 \pm 0,525$ ), çalışma durumu diğer olanların oyun güvenliği puanlarından ( $3,500 \pm 0,463$ ) yüksek bulunmuştur.

Ev hanımı ve eğitim meslek grubundan olan anneler, sağlık meslek grubundan annelere göre çocukların oyunlarındaki güvenlikleri konusunda daha denetimli davranılması gerektiği görüşündedir. Sağlık meslek grubundaki anneler çocuk sağlığı ve ilkyardım konusundaki bilgi, beceri ve deneyimlerinin daha yüksek olması nedeniyle geniş kapsamlı düşündükleri için çocuklarının oyunlarındaki güvenlikleri konusunda daha az endişeye sahip olabilirler. Çünkü oyun esnasında oluşabilecek herhangi bir olumsuzluk karşısında bilgi ve deneyimleriyle ilgili olarak daha kolay üstesinden geleceklerine güvendikleri düşünülmektedir. Diğer meslek grubundaki anneler ise çocuk sağlığı ve ilkyardımı hakkında daha az bilgi, deneyime sahip olmaları nedeniyle bu konuda daha endişeli olabilirler ve bu noktada çocuklarının oyunlarındaki güvenlikleri konusunda daha denetimli davrandıkları düşünülebilir.

Araştırmaya katılan annelerin hayali oyun, cinsiyet tipi, oyunun önem derecesi, çocukların tercihi puanları ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p < 0.05$ ). Bu da annelerin mesleği, öğrenim durumları gibi değişkenlere göre hayali oyun ve oyunun önem derecesine ilişkin görüşlerinde bir fark olmadığını gösteren önemli bir bulgu olarak düşünülebilir.

**Tablo 4.4. Annelerin Oyun Algılarının Anne Yaşına Göre Ortalamaları**

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Oyun özgürlüğü	20-25	29	3,542	0,683	1,198	0,311	
	26-30	100	3,547	0,552			
	31-35	129	3,648	0,488			
	36-40	105	3,695	0,552			
	40 üstü	62	3,585	0,628			
Annelik kuralları	20-25	29	3,717	0,763	4,802	<b>0,001*</b>	<b>2 - 3</b> <b>2 - 4</b> <b>1 - 5</b> <b>2 - 5</b>
	26-30	100	3,792	0,654			
	31-35	129	3,498	0,687			
	36-40	105	3,520	0,654			
	40 üstü	62	3,374	0,707			
Oyun güvenliği	20-25	29	3,716	0,516	1,107	0,353	
	26-30	100	3,705	0,537			
	31-35	129	3,630	0,490			
	36-40	105	3,564	0,587			
	40 üstü	62	3,682	0,582			
Hayali oyun	20-25	29	3,629	0,561	1,868	0,115	
	26-30	100	3,640	0,493			
	31-35	129	3,775	0,511			
	36-40	105	3,676	0,496			
	40 üstü	62	3,585	0,552			
Cinsiyet tipi	20-25	29	2,974	1,109	0,433	0,785	
	26-30	100	2,938	1,035			
	31-35	129	2,806	1,074			
	36-40	105	2,819	1,033			
	40 üstü	62	2,944	1,007			
Oyunun önem derecesi	20-25	29	4,394	0,510	1,615	0,170	
	26-30	100	4,350	0,488			
	31-35	129	4,508	0,450			
	36-40	105	4,442	0,497			
	40 üstü	62	4,436	0,463			
Çocukların tercihi	20-25	29	3,662	0,659	2,290	0,059	
	26-30	100	3,668	0,590			
	31-35	129	3,847	0,634			
	36-40	105	3,890	0,600			
	40 üstü	62	3,794	0,582			

\*p&lt;0,05

Araştırmaya katılan annelerin annelik kuralları puanları ortalamalarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=4,802$ ;  $p=0,001<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne yaşı 26-30 olanların annelik kuralları puanları ( $3,792 \pm 0,654$ ), anne yaşı 31-35 olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,498 \pm 0,687$ ) yüksek bulunmuştur. Anne yaşı 26-30 olanların annelik kuralları puanları ( $3,792 \pm 0,654$ ), anne yaşı 36-40 olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,520 \pm 0,654$ ) yüksek bulunmuştur. Anne yaşı 20-25 olanların annelik kuralları puanları ( $3,717 \pm 0,763$ ), anne yaşı 40 üstü olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,374 \pm 0,707$ ) yüksek bulunmuştur. Anne yaşı 26-30 olanların annelik kuralları puanları ( $3,792 \pm 0,654$ ), anne yaşı 40 üstü olanların annelik kuralları puanlarından ( $3,374 \pm 0,707$ ) yüksek bulunmuştur.

26-30 yaş arasındaki anneler daha büyük yaş grubu annelere göre çocuklarının oyunlarında daha kuralcı olunması gerektiğini düşünmektedirler. Holland'ın 2012 yaptığı tez çalışmasının sonuçlarına göre genç anneler (29 yaş ve altı) yaşlı annelere (40 yaş ve üstü) göre kuralsız oyunlara daha çok önem vermektedir. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan annelerin oyun özgürlüğü, oyun güvenliği, hayali oyun, cinsiyet tipi, oyunun önem derecesi, çocukların tercihi puanları ortalamalarının anne yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.5. Annelerin Oyun Algılarının Çocuğun Doğum Tarihine Göre Ortalamaları**

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Oyun özgürlüğü	46-60 Ay	35	3,616	0,511	2,055	0,086	
	61-70 Ay	59	3,651	0,461			
	71-80 Ay	70	3,686	0,547			
	81-90 Ay	129	3,683	0,572			
	90 Ay üstü	132	3,509	0,584			
Annelik kuralları	46-60 Ay	35	3,491	0,554	1,152	0,332	
	61-70 Ay	59	3,498	0,653			
	71-80 Ay	70	3,626	0,710			
	81-90 Ay	129	3,656	0,720			
	90 Ay üstü	132	3,508	0,701			
Oyun güvenliği	46-60 Ay	35	3,550	0,600	0,440	0,780	
	61-70 Ay	59	3,674	0,584			
	71-80 Ay	70	3,621	0,563			
	81-90 Ay	129	3,640	0,548			
	90 Ay üstü	132	3,674	0,492			
Hayali oyun	46-60 Ay	35	3,686	0,471	2,682	<b>0,031*</b>	<b>2 - 5</b> <b>3 - 5</b>
	61-70 Ay	59	3,784	0,534			
	71-80 Ay	70	3,786	0,473			
	81-90 Ay	129	3,682	0,458			
	90 Ay üstü	132	3,578	0,576			
Cinsiyet tipi	46-60 Ay	35	2,829	1,043	2,692	<b>0,031*</b>	<b>3 - 2</b> <b>4 - 2</b> <b>5 - 2</b>
	61-70 Ay	59	2,470	0,841			
	71-80 Ay	70	2,936	1,060			
	81-90 Ay	129	2,967	1,116			
	90 Ay üstü	132	2,936	1,020			
Oyunun önem derecesi	46-60 Ay	35	4,282	0,481	1,716	0,145	
	61-70 Ay	59	4,446	0,457			
	71-80 Ay	70	4,378	0,472			
	81-90 Ay	129	4,445	0,510			
	90 Ay üstü	132	4,496	0,452			
Çocukların tercihi	46-60 Ay	35	3,869	0,520	0,935	0,443	
	61-70 Ay	59	3,786	0,677			
	71-80 Ay	70	3,706	0,612			
	81-90 Ay	129	3,859	0,646			
	90 Ay üstü	132	3,764	0,574			

\*p&lt;0,05

Araştırmaya katılan annelerin hayali oyun puanları ortalamalarının doğum tarihi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=2,682$ ;  $p=0,031<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. doğum tarihi 61-70 ay olanların hayali oyun puanları ( $3,784 \pm 0,534$ ), doğum tarihi 90 ay üstü olanların hayali oyun puanlarından ( $3,578 \pm 0,576$ ) yüksek bulunmuştur. doğum tarihi 71-80 ay olanların hayali oyun puanları ( $3,786 \pm 0,473$ ), doğum tarihi 90 ay üstü olanların hayali oyun puanlarından ( $3,578 \pm 0,576$ ) yüksek bulunmuştur.

61-70 ay ve 71-80 aylık çocukların anneleri çocuklarının hayali oyun ve oyun arkadaşları olmasından endişe duymayıp aksine çocukların yararına olduğu görüşündedir. Küçük yaşlarda daha çok nesnelere oynama yoluyla çevrelerini tanımaya ve öğrenmeye eğilimli olan çocuklar, ilerleyen yaşlarda daha fazla nesne kullanmakta, sembolik ve hayal gücüne dayalı oyunları, takip eden yıllarda daha çok dışarıda oynanan, kurallı ve sosyal oyunları tercih etmektedirler (akt. Pilten, Pilten, 2013).

Araştırmaya katılan annelerin cinsiyet tipi puanları ortalamalarının doğum tarihi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=2,692$ ;  $p=0,031<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. doğum tarihi 71-80 ay olanların cinsiyet tipi puanları ( $2,936 \pm 1,060$ ), doğum tarihi 61-70 ay olanların cinsiyet tipi puanlarından ( $2,470 \pm 0,841$ ) yüksek bulunmuştur. doğum tarihi 81-90 ay olanların cinsiyet tipi puanları ( $2,967 \pm 1,116$ ), doğum tarihi 61-70 ay olanların cinsiyet tipi puanlarından ( $2,470 \pm 0,841$ ) yüksek bulunmuştur. doğum tarihi 90 ay üstü olanların cinsiyet tipi puanları ( $2,936 \pm 1,020$ ), doğum tarihi 61-70 ay olanların cinsiyet tipi puanlarından ( $2,470 \pm 0,841$ ) yüksek bulunmuştur.

61-70 aylık çocukların anneleri daha büyük yaş grubu çocukların annelerine göre çocuklarının karşı cinsiyetin oyun etkinliklerine katılmaları konusunda cesaretlendirilmesi gerektiği görüşündedir. Eriksona göre 6-11 yaş arasındaki çocuklar kendi cinsiyetlerinin oyunları ve oyuncaklarıyla oynamak istemektedir (Berk, 2012). Bu bilgiye dayanarak araştırma bulgusu 5 yaş çocukları henüz cinsiyet ayrımında bulunamadığı için annelerde rahatlıkla çocuklarının karşı cinsin oyun ve oyuncaklarıyla oynamalarını destekliyor olabilirler şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan annelerin oyun özgürlüğü, annelik kuralları, oyun güvenliği, oyunun önem derecesi, çocukların tercihi puanları ortalamalarının doğum tarihi

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p-0.05).

## 4.2. Nitel Veriler

Görüşmeye katılan her bir katılımcının cevapları birden fazla görüş olarak yer almıştır.

**Tablo 4.6. Annelere Göre Oyunun Tanımı**

GÖRÜŞLER	FREKANS
1- Eğlence Aracı	8
2- Gelişim	6
3- Enerji atmak	2
4- Diğer	2

Annelere "Oyun nedir? Oyunu nasıl tanımlarsınız?" sorusu sorulmuştur. Annelerin cevapları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Oyun; anne cevaplarının %44'ü eğlence aracı, %33'ü ise gelişim aracı olarak tanımlanmıştır. Anne görüşlerinden bazı ifadeler şu şekildedir:

5 inci katılımcı: *"Oyun, çocukların gelişim döneminde hayallerini gerçekleştirdiği, onlar için eğlenceli zamanlardır."*

8 inci katılımcı: *"Oyun, bazen eğlenmek için bazende öğretmeyi, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek için oynanılan herşeydir."*

Araştırmanın nicel bulgularına bakılacak olursa, annelerin oyun algısı puanlarında oyunun önem derecesi alt boyutu en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyut olarak görülmektedir (Tablo 4.1). Bu da nitel bulgulardaki oyunu nasıl tanımladıklarına yönelik verdikleri cevaplarla örtüşmektedir. Oyunu eğlenilen bir etkinlik olarak düşündükleri gibi çocukların gelişimi açısından da önemli bir süreç olarak tanımlamışlardır.

Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı'nın (2012) yapmış olduğu çalışmada da anne cevaplarının %39'u oyunu eğlence aracı, %39'u gelişimi destekleyen bir araç olarak görmektedir. Bu çalışma sonucunda ve benzer çalışmalarda da görüldüğü gibi annelerin çoğu oyunu eğlence aracı olarak görse de aslında oyun, çocukların kendini ve duygularını en iyi şekilde ifade edebildiği ve aktif öğrenmenin gerçekleştiği en doğal ortamlardan biridir(Mangır ve Aktaş, 1993).

Benzer şekilde Piltten ve Piltten (2013) tarafından yapılan çalışmada ilkokul çocuklarına oyunun tanımı sorulduğunda bu araştırmada ki annelerle benzer şekilde çocukların sınıf seviyesi ve cinsiyet farketmeksizin tümü oyunu eğlenceli şeyler olarak tanımlamaktadır.

Badzis'in (2003) çalışmasına katılan annelerin oyunla ilgili görüşlerinde bu araştırma sonucuyla benzer şekilde en fazla eğlence daha sonra öğrenme olduğu belirtilmiştir.

**Tablo 4.7. Annelerin Oyunun Önemine Bakış Açısı**

GÖRÜŞLER	FREKANS
1-Gelişim/Öğrenme	8
<i>Paylaşmayı Öğrenme</i>	2
<i>Oyunla Öğrenme</i>	2
<i>Eğlenerek Öğrenme</i>	1
<i>Kendini İfade Etmeyi Öğrenme</i>	1
<i>Sorunlarını Çözebilme</i>	1
<i>Zihinsel, Beden Güçlerini Geliştirme</i>	1
2-Duygularını ifade	5
<i>Mutlu Hissetme</i>	2
<i>Paylaşma/İşbirliği</i>	1
<i>Duygularını ifade Etme</i>	1
<i>Ruhunu besleme</i>	1
3-Hayal gücü	3
<i>Hayal Gücü Gelişir</i>	2
<i>Hayal Dünyası Gelişir</i>	1
4- Aile bağı	2
<i>Anne-Baba Güvenini Artırma</i>	1
<i>Ebeveynleriyle Kaliteli Zaman Geçirme</i>	1

Oyunun önemi, çalışmaya katılan annelere "Çocuğun oyun oynaması neden önemlidir?" sorusu sorularak öğrenilmeye çalışılmıştır. Görüşler Tablo 4.7 'de yer almaktadır.

Anne cevaplarının %44'ü oyunu; çocukların gelişim ve öğrenmesi için önemli görmektedir. Annelerin cevapları gelişim ve öğrenme, duygularını ifade etme, hayal gücü ve aile bağları temalarında toplanmıştır.

Anne cevaplarından bazıları şu şekildedir;

2 inci katılımcı; "Oyun oynayarak hayal güçlerini geliştirirler, düşünerek nasıl ve ne şekilde oynayacaklarına karar verirler. Çocuklar oyun esnasında kendini ifade ederek, yapmak ve sözel olarak söylemek istediklerini anlatırlar."



4 üncü katılımcı; "Çocuğun oyun oynaması önemlidir çünkü; ilk olarak aile bağlarını kuvvetlendirir. İkinci olarak çocuğun her anlamda gelişmesini sağlar. Ayrıca çocuk oyun oynarken anne babaya güveni artar."

Nicel bulgularda oyunun önemi alt boyutu ortalama olarak diğer alt boyutlardan yüksek çıkmıştır. Buna ek olarak nitel bulgulardaki oyun önemine ilişkin anne görüşlerinde oyunun hayal gücünü desteklediği belirtilmiş bu da nicel veillerde annenin hayali oyun alt boyutundaki ortalamanın (  $X=3.681$  ) yüksek oluşunu destekleyen bir sonuçtur.

Çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Oksal'ın (2005) yaptığı araştırma sonucuna göre oyun ve öğrenme arasında ki ilişki şu şekildedir. Çalışmaya katılan annelerin %79'u oyun öğrenmeyle birleştirilmeli görüşünde, % 16'sı oyun öğrenmeden farklıdır derken sadece %5'i oyun ve öğrenmeyi aynı şey olarak görmektedir.

Lego learning institute (2002) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre çalışmaya katılan ebeveynlerin %94'ü oyuna harcanan zamanın öğrenmeye harcanan zaman olduğu görüşündedir. Bu sonuç bu çalışmada ortaya çıkan sonuçla tutarlılık göstermektedir.

Parmar'ın (2004) çalışma sonuçlarında Avrupalı-Amerikalı aileler oyunun çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve bişisel gelişimi için önemli olduğu görüşündedir.

Çalışma sonucunu destekler nitelikte; Paley (2013)'e göre erken çocukluk ve ilkökul eğitiminde oyunla; çocukların içsel öğrenmelerinin, öğretmekten daha motive edici olduğu savunulmaktadır.

**Tablo 4.8. Annelerin Oyun Aktivitelerine Bakış Açısı**

GÖRÜŞLER	FREKANS
1-Geleneksel Oyun	5
Evcilik	4
2- Hareketli Oyun	5
Topla Oynama	2
İp Atlama	2
Hareketli Oyun	1
3-Zeka Oyunları	4
Puzzle/ Yap-Boz	2
Zeka- Akıl Oyunları	1
Hafıza Güçlendirici	1
4-Birlikte Oyun	3
Anne- Baba ile Oyun	2
Dede - Babaanne ile Oyun	1
5-Diğer	2
Boyama Kitapları	2

Annelerin; " Oyun olarak değerlendirdiğiniz aktiviteler nelerdir" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4.8'dedir.

Annelerin oyun olarak değerlendirdikleri aktivitelerin neler olduğu sorulduğunda verilen cevapların en yüksekinin %26'yla kişiyle geleneksel oyun temasında olduğu görülmektedir. Diğer temalar ise hareketli oyun, zeka oyunları, birlikte oyun ve diğer şekilde oluşturulmuştur.

Annelerin verdikleri cevaplara bakıldığında,

7 inci annenin cevabı; *“Şimdi çocuğumun oyun oynarken bebeği ile çevresinde dedesi, babaannesi, babası ve benim yaptığım ev işleri oyunları. Çocuk bebeklere ve kardeşi olmadığı için bazı hareketleri kardeş isteğini öne koyuyor.”*

Eğitim meslek grubundan olan 8 inci annenin görüşü; *“Oyun olarak değerlendirdiğimiz aktiviteler merkezine göre çeşitlilik gösteriyor bence. Çocuk merkezli, hafıza güçlendirici; eğlence merkezli, akıl oyunları, matematiksel oyunlar aklıma gelenler bunlar. Oğlumla kimi zaman hafıza güçlendirici matematiksel oyunlar oynuyorum. Belki de benim ilgi alanım olduğundan. Tabi eğlence merkezli; saklambaç, çatlak patlak gibi oyunlarda oynuyoruz babamızla birlikte. Çoğu zaman tek başına da oynamasını istiyorum. Hiçbir oyuncak olmasa oğlum elleriyle hayal dünyasına göre oynayacak birşeyler bulur.”*

**Tablo 4.9. Annelerin Çocuklarının Oyun Türleriyle İlgili Görüşleri**

GÖRÜŞLER	FREKANS
1--miş gibi Oyun	7
<i>Evcilik</i>	4
<i>Robotçuluk</i>	1
<i>Doktorculuk</i>	1
<i>Tamircilik</i>	1
2-Zeka Oyunları	3
<i>Yap-Boz Lego</i>	2
<i>Satranç</i>	1
3-Hareketli Oyunlar	3
<i>Bisiklet</i>	2
<i>Langırt</i>	1
4-Silah Oyunları	2
<i>Savaş Oyunları</i>	1
<i>Polis-Asker</i>	1

Annelerin çocuklarının oynadıkları oyun aktivitelerinin neler olduğuna dair verdikleri cevaplar Tablo 4.9. da yer almaktadır. Anne cevaplarının %47'si (n=7) çocuklarının -miş gibi oyunlar oynadıklarını dile getirmiştir. En az cevap silah oyunları temasında yer almıştır ve 11'inci anne *“Maalesef ki oto botlarla savaş oyunları oynuyor”* diyerek endişesini dile getirmiştir.

10 uncu anne; “En çok poni oyuncakları süslemeyi seviyor. Bir de asla vazgeçilmezi kitt ile oynuyor. Bir de benimle doktorculuk oynamayı çok seviyor.”

Nitel bulgularda annelerin oyun aktiviteleriyle, çocuklarının oyun türleriyle ilgili görüşlerine bakıldığında sonuçların nicel bulgulardaki oyun özgürlüğü ve hayali oyun puanlarıyla anlamlı bir ilişkide olduğu görülmektedir. Anne görüşlerinin en fazla –mış gibi oyunda toplandığı oyun türüyle, nicel sonuçlardaki hayali oyun alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olması anne algılarının hayali oyunun önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

–mış gibi oyunun başkalarıyla birlikte oynanması olan dramatik oyun 2 yaşında başlar erken çocukluk yıllarında da devam eder (Berk, 2013). Araştırma sonucuyla benzer şekilde Duman’ın (2010) yaptığı araştırmaya göre annelerle yapılan görüşme sonucunda çocukların en çok dramatik oyun oynadığı bulunmuştur.

**Tablo 4.10. Annelerin Çocuklarının Kiminle Oynadığıyla İlgili Görüşleri**

GÖRÜŞLER	FREKANS
1-Aile	7
Kardeş	4
Anne	2
Kuzen	1
2-Arkadaş	5
Arkadaş	5
3-Diğer	5
Komşu	2
Herkes	2
Öğretmen	1
4-Tek Başına	2

Çalışmaya katılan annelere çocuklarının kiminle oyun oynadığı sorulduğunda, Tablo 4.10de görüldüğü üzere anneler en çok aileyle oynadığını dile getirmişlerdir.

Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı’nın (2012) 88 anneye yaptığı çalışmada bu sonuçla benzer şekilde anneler; arkadaştan sonra çocuklarının en çok anne, baba ve kardeşleriyle oynadıklarını dile getirmiştir. Tuğrul ve arkadaşlarının (2014a) yaptığı çalışma sonucuna göre çocuklar daha eğlenceli olduğu için en çok arkadaşlarıyla oyun oynamak istediği görülmüştür. Oksal’ın (2005) çalışmasında ise yine bu bulgulardan farklı olarak çocukların en çok arkadaşlarıyla (%68), daha sonra aile ortamında (%17), son olarak da kendi kendine oyuncaklarıyla (%15) oynadığı görülmüştür.

**Tablo 4.11. Annelerin Çocuklarının Nerede Oynadığıyla İlgili Görüşleri**

<b>GÖRÜŞLER</b>	<b>FREKANS</b>
1-Doğal Oyun Alanları	6
<i>Sokak/ Mahalle</i>	3
<i>Dışarıda</i>	2
<i>Bahçe</i>	1
2-Ev	5
<i>Evde</i>	4
<i>Odasında</i>	1
3-Okul	2

Annelerin "Çocuklarınız nerede oynuyor" sorusuna Tablo 4.11.'ye bakıldığında verdikleri yanıtların %46'sı mahalle/ sokak/ bahçe/ park gibi cevapların yer aldığı doğal oyun alanları olmuştur. Cevapların %38'i çocuklarının evde oynadığını belirtirken, %16'sı okul cevabını vermiştir.

Nitel bulgulardan elde edilen annelerin çocuklarının kiminle ve nerede oynadıklarıyla ilgili görüşleriyle nicel bulgulardaki oyun özgürlüğü alt boyutu ilişkilendirilmiştir. Nitel bulgularda anneler çocuklarının aile, arkadaş, komşu gibi bir çok kişiyle, doğal oyun alanları, ev, okul gibi seçenekli yerlerde oynadığı görüşündedir. Bu da nicel bulgularda annelerin oyun özgürlüğü sağlanmalıdır algısıyla anlamlı bir ilişki göstermektedir şekilde yorumlanmıştır. Nitel bulgularda annelerin çocuklarının nerede oynadığıyla ilgili görüşlerinde en fazla doğal oyun alanları cevapları nicel bulgulardaki güvenli oyun alt boyutuyla ilişkilendirilebilir.

Araştırma sonucuyla benzer şekilde Badzis'in (2003) yaptığı çalışmada annelerin çoğunluğu daha özgür, limitsiz ve yapılandırılmamış olması nedeniyle çocukların evde oynamayı tercih ettiğini, kurallı, belirli materyallerle, kısıtlı sürede olduğu için okulda oyunu daha az tercih ettikleri görülmüştür.

Tudge ve arkadaşlarının (2000) yaptığı çalışmada bu araştırma sonucundan farklı olarak orta sınıf çocukların %80'i zamanını evde geçirmektedir. Ancak çalışma sonucuyla benzer şekilde çocuklar en az zamanı okulda geçirmektedir.

**Tablo 4.12. Annelerin Oyunla ilgili Kuşak Farkı Görüşleri**

GÖRÜŞLER	FREKANS
<b>Anne Kuşağı</b>	
1-Doğal Oyun Alanları	5
<i>Sokak</i>	4
<i>Mahalle</i>	1
2-Geleneksel (Birlikte Oyun)	2
<i>Saklambaç</i>	1
<i>İp atlama</i>	1
3- El Yapımı Oyuncak	2
<i>Tahtadan araba,tüfek</i>	1
<i>Kendi imkanlarıyla oyuncak yapımı</i>	1
4- Diğer	2
<i>Çocukların hayallerinde ki gibi oyun</i>	1
<i>Çeşitlilik yok</i>	1
<b>Çocukların Kuşağı</b>	
1- Teknolojik İmkanlar	11
<i>Teknolojinin gelişmesi</i>	5
<i>Bilgisayar</i>	5
<i>TV</i>	1
2-Yeterli/Çeşitli Oyuncaklar	3
<i>Çeşitlilik fazla</i>	2
<i>Eğitici herşey fazla</i>	1
3- Diğer	1
<i>Yapmacık dostluk, binalar çoğaldı</i>	1

Kuşak farkı kategorisinde annelere "Sizin zamanınızla karşılaştırıldığında, şimdiki çocukların oynadığı oyunlarla benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?" sorusu sorulmuş ancak Tablo 4.12'te görüldüğü gibi annelerin verdikleri cevaplar genel olarak oyun özellikleri ile değil, kendi zamanları ile şimdiki zaman arasındaki imkan farkına yönelik olmuştur.

Anne cevaplarının %73'ü kendi zamanları ile karşılaştırıldığında, şimdiki çocukların teknolojik imkanlarının daha fazla olduğunu dile getirmişlerdir.

1 inci anne "*Bizim zamanımızdaki oyunlar daha hayal gücü ve beceriyi de içeren, çocukların aktif bir şekilde sokakta, parkta, arkadaşlarla oynanan oyunlardı.*

*Şimdiki çocuklar ise evdeki TV, tablet etkisiyle oyun oynamadan yoksunlar ve oyun kurmada sıkıntı yaşayabiliyorlar".* Nitel bulgulardaki annelerin çocuklarına göre daha fazla doğal oyun alanlarında oyun oynadıkları görüşü çocukların oyun oynadıkları ortamların daha az güvenliği olduğu şeklinde yorumlanarak bu da nicel bulgulardaki güvenli oyun alt boyutuyla ilişkilendirilmiştir.

Çalışma sonucuyla benzer şekilde Tuğrul ve arkadaşlarının (2014b) yaptığı çalışma sonucunda büyükanne ve büyükbabaların büyük çoğunluğu kendi zamanlarında ki doğal oyun alanlarının çokluğunu dile getirirken, şimdi ki çocuklarında teknolojik imkanların fazlalığından bahsetmişlerdir.



## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde erken çocukluk dönemindeki çocukların annelerinin oyun algılarına yönelik elde edilen bulgular ve yorumlardan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler yer almaktadır.

### 5.1. Sonuçlar

Annelerin eğitim düzeyine göre oyun özgürlüğü puanlarının önlisans mezunu annelerin, ilkokul ve altı annelerden; lisans mezunu annelerin, ilkokul ve altı ve lise mezunu annelerden daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.2).

Anne eğitim düzeyine göre annelik kuralları puanları ilkokul ve altı annelerin, lise önlisans, lisans ve lisanüstü mezunlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ortaokul mezunu annelerin, lise, önlisans ve lisans üstü annelerden daha yüksek olduğu; lise mezunu annelerin, lisans ve lisans üstü annelerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.2).

Anne eğitim düzeyine göre oyun güvenliği puanlarına bakıldığında ortaokul, ilkokul ve altı annelerin puanlarının lise, önlisans, lisans ve lisansüstü mezunu annelerin tümünden yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.2).

Annelerin eğitim düzeyine göre çocukların oyun ve oyuncak seçimindeki cinsiyetçilik puanlarına bakıldığında ilkokul ve altı, ortaokul mezunu annelerin puanlarının lisans ve lisans üstü annelerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.2).

Annelerin mesleklerine göre oyun özgürlüğü puanlarına bakıldığında eğitim mezunu annelerin mimar, mühendis, serbest meslek ve ev hanımı annelerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yönetici ve kıdemli memur annelerin puanlarının serbest meslek ve ev hanımı annelerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.3).

Annelerin mesleklerine göre annelik kuralları puanlarına bakıldığında ev hanımı annelerin puanlarının yönetici/kıdemli memur, eğitim, sağlık ve mimar/mühendis annelerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Serbest meslek sahibi annelerin puanlarının sağlık ve mimar/mühendis annelerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.3).

Anne mesleklerine göre oyun güvenliği puanlarına bakıldığında ev hanımı annelerin yönetici/kıdemli memur ve sağlık mesleklerine sahip annelerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim alanından bir mesleğe sahip annelerin puanlarının

sağlık mesleğine sahip annelerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.3).

Anne yaşına bakıldığında sadece annelik kuralları boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 26-30 yaş arasındaki annelerin puanlarının 31-35, 36-40 ve 40 yaş üstü annelerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. 20-25 yaş arasındaki annelerin puanlarının 40 yaş ve üstü annelerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.4).

Çocuğun doğum tarihine göre hayali oyun puanlarına bakıldığında 61-70 ay ve 71-80 ay çocukların annelerinin puanları 90 ay ve üstü annelerinin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.4).

Çocuğun doğum tarihine göre çocukların oyun ve oyuncak seçimindeki cinsiyetçilik puanlarına bakıldığında 71-80 ay, 81-90 ay, 90ay ve üstü çocukların annelerinin tümünün puanlarının 61-70 ay çocukların annelerinin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.5).

Annelere "Oyun nedir? Nasıl tanımlarsınız?" sorusu sorulmuş ve annelerin cevaplarının %44'ü oyunun eğlence aracı olduğu yönündedir. Annelerin %33'ü oyunu, gelişim; %11'i enerji atmak olarak tanımlamıştır. Kalan %11'in cevapları ise "Diğer" olarak ele alınmıştır (Tablo 4.6).

Annelerin oyunun önemi ile ilgili görüşlerine bakıldığında %44'le çoğunluk çocukların gelişimi ve öğrenmesi için oyunun önemli olduğu görüşündedir. Annelerin %27'si ise oyunun duyguların ifadesi için önemli olduğunu düşünmektedir. Oyunun önemi çalışmaya katılan annelerin %16'sı tarafından hayal gücü olarak görülürken, %11'i tarafından aile bağı olarak görülmektedir (Tablo 4.7).

Annelerin "Oyun olarak değerlendirdiğiniz aktiviteler nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar %26 geleneksel oyunlar, %26 hareketli oyunlar, %21 zeka oyunları, %15 birlikte oyun, %10 diğer oyunlar olarak dağılım göstermiştir (Tablo 4.8).

Çalışmaya katılan anneler, çocukların oynadıkları oyun türlerini %47 -miş gibi oyun olarak görmektedir. Annelerin %20'si çocuklarının zeka oyunları, %20'si ise çocuklarının hareketli oyunlar oynadığını söylemiştir (Tablo 4.9).

Annelerin "Çocuklarınız en çok kiminle oynuyor" sorusuna verdikleri yanıtların %37'si aile ağırlıklıdır. Annelerin %26'sı çocukların arkadaşları ile oynadığını düşünürken diğer %26'lık kesim herkesle, komşuyla oynadığını belirtmiştir. Sadece %11'lik kısım çocuklarının tek başına oynadığı görüşündedir (Tablo 4.10).



Annelerin "Çocuklarınız nerede oynuyor" sorusuna verdikleri yanıtların %46'sı mahalle/ sokak/ bahçe/ park gibi cevapların yer aldığı doğal oyun alanları olmuştur. %38'i çocuklarının evde oynadığını belirtirken, %16'sı okul cevabını vermiştir (Tablo 4.11).

Annelere "Sizin zamanınızla karşılaştırıldığında, şimdiki çocukların oynadığı oyunlarla benzerlikler/ farklılıklar nelerdir?" sorusu sorulmuş ancak annelerin cevapları, sadece oyunla ilgili değil kendi zamanları ile şimdiki zaman arasındaki imkan farkı ile de ilgili olmuştur. Annelerin %46'sı kendi zamanlarında doğal oyun alanlarında oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. %18'i saklambaç, ip atlama gibi geleneksel oyunlar oynadıklarını dile getirirken bir diğer %18'lik kısım el yapımı oyuncaklarla oynadığını belirtmiştir. Kalan %18'lik kısım ise kendi zamanlarındaki çeşitliliğin olmadığını ve çocukların hayallerindeki gibi oyunlar oynadığını dile getirmiştir. Kendi zamanları ile karşılaştırıldığında annelerin %73'ü çocuklarının daha fazla teknolojik imkana sahip olduklarını düşünmektedir. %20'si çocuklarının yeterli ve çeşitli oyuncakları olduğunu, kalan %6'lık kısmında binaların çoğalmasından ve yapmacık dostluklardan bahsetmiştir (Tablo 4.12).

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler**

Araştırma sonucunda ortaya çıkan annelerin oyun algılarıyla çocuklarıyla oynadıkları oyunlardaki davranışlarına ipucu vermektedir ancak bu gözlem, portfolyo gibi diğer faktörlerin etkisini yansıtmamaktadır. Bu nedenle annelerin oyun algılarının tutarlılığı diğer faktörlerle desteklenerek daha nitelikli veriler ortaya çıkması sağlanabilir.

Bu araştırma çocukların birincil derecede zaman geçirdikleri ebeveyn olan annelerle yapılmıştır. Ancak son yıllarda çocukların babalarıyla da çok fazla oyun oynadıkları göz önüne alınarak bir başka çalışmaya babaların da dahil edilmesi önerilmektedir.

Araştırmada bir değişken olarak ele alınmayan çocukların ve ailenin yaşadığı çevre bundan sonraki çalışmalarda araştırılarak oyun algısına yönelik çevresel ve kültürel boyutla ilgili daha net sonuçlar elde edilebilir.

Bundan sonraki çalışmalarda ebeveynlik stilleriyle anne oyun algısı arasındaki ilişkiye bakılabilir.

Ölçeğin alt boyutlarında teknoloji değişkeni yer almamaktadır. Gelişen teknolojiyle birlikte annelerin oyun algısında farklılıklar olabileceği göz önünde bulundurularak

teknoloji alt boyutu ölçeğe eklenebilir veya nitel sorularda annelere teknolojiyle ilgili bir soru yöneltilebilir.

### **5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler**

Çalışma gözlem, portfolyo gibi yöntemlerle zenginleştirilerek öğretmen ve aile algılarına yönelik uygulamalar yapılabilir.

Araştırmayla ilgili daha fazla sayıda anneye ulaşılarak çalışmanın genellenebilirliği artırılabilir.

Bu araştırma Ankara iliyle sınırlıdır ancak bir başka çalışma kırsal alanda yapılarak böylece kırsal-kentsel farka bakılarak karşılaştırma yapılabilir.

Araştırma da ki anneler kategorize edilerek seçilmemiştir. Bundan sonraki çalışmalarda anneler yalnız anne, boşanmış anne, bekar anne şeklinde kategorize edilerek karşılaştırmalar yapılabilir.

Çalışma bulgularına göre anne eğitim düzeyinin annelik kurallarını etkilediği görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin sınıflarındaki kuralları belirlemede çocukların annelerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak uygulamaları oluşturulabilir.

Bu çalışma erken çocukluk dönemindeki 4-8 yaş arasındaki çocukların anneleriyle yapılmıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda daha küçük yaş grubundaki (0-3) çocukların annelerinin algısında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüş. Bu çalışmada ki ölçek 0-3 yaş grubu çocuklarının annelerine uygulanarak karşılaştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aamodt, S., Wang, S. (2013). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz*. (1. baskı). Kaya, O. (Ed.). İstanbul: NTV Yayınları.
- Ağır, M., Akbağ, M., Aydın, B., Tuzcuoğlu, S. ve Yayı, L., (2005). *Gelişim ve öğrenme*. (Edit: B. Aydın) İstanbul: Nobel Yayınevi. ISBN: 978-605-133-669-5.
- Aksoy, B. A., Çiftçi, D. H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun: Duyu-motor oyundan, kurallı oyuna*. Pegem Akademi
- Akyüz, E. (2000) Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğın Haklarının ve Güvenliğinin Korunması. Ankara: MEB Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Altunay, D. (2004). Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. Ankara: YA-PA Yayın.
- Arı, M., Bal, S., Tuğrul, B., Uzmen, S., Aydoğan, S. (2000). Helping six year old kindergarten children to acquire the concept of conversation through training. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-25
- Atık, B (1986) Okulöncesi Çağındaki Normal Gelişim Gösteren ve Down Sendromlu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Tiplerinin ve Oyun İçindeki Sosyal İklimi Davranışlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi* Hacettepe Üniversitesi Ankara
- Aydın, A. (2010). *Oyun dil ve düşünce*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bağlı, T., M. (2004). *Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2004, 37/2, 137-169
- Bakeman, R, Brownlee RJ (1980) The strategic use of parallel play A sequential analysis. *Child Development* 51, 873-878
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balke, E. (1997). Play and the arts: The importance of the "unimportant". *Childhood Education*, 73(6), 355-360.
- Barnett, A. L. (2013). Children's perceptions of their play: *Scale development and validation*. Hindow: Publishing corporation child development. Volume 2013.
- Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B., Cemalcılar, Z.(2010). *Türkiye'de Erken Çocukluk Ekolojileri Araştırması*. Proje No 106K347 [Çevrimiçi: [https://ais.ku.edu.tr/AR/NBAYDAR200933\\_\\_106K347\\_nazli\\_baydar\\_v08.pdf](https://ais.ku.edu.tr/AR/NBAYDAR200933__106K347_nazli_baydar_v08.pdf), Erişim Tarihi: 13.04.2016.]
- Baykoç Dönmez, N. (1992). *Çocuğın sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun rolü*. Okul Öncesi Dergisi 43. 10-12.
- Brown, S. (2010). Play: How it shapes brain, opens the imagination and invigates the soul. *Scribe Publications*. Melbourne, Australia.

- Beckman, J P, Kohl, F (1987) Interaction of preschoolers with and without handicaps in integrated and segregated setting A longitudinal study. *Mental Retardation*, 25(1), 5-11
- Belsky, J., (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96. DOI:10.2307/1129836.
- Benjamin, H. (1932). Age and sex differences in the toy preferences of young children. *Journal of Genetic Psychology*, 41, 417-429.
- Bredenkamp, S. (1986). *Developmentally Appropriate Practice*. National Association for the Education of Young Children, Washington, DC
- Bredenkamp, S.(2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*.H.İnan,T.İnan (Çev.Ed.).Ankara:Nobel Yayın
- Boratow, P.R. (2006). *100 Soruda Türk Folkloru*. II. Baskı, İstanbul.
- Böke, K. (Ed.).(2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (3.baskı)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd.Şti..
- Caldera, Y. M., Huston, A. C., & O'Brein, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine and neutral toys. *Child Development*, 60, 70-76.
- Çalışandemir, F. (2014). Oyunun önemi. Ogelman, H. G. (Ed). *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış*,18-31. Pegem Akademi, Ankara.
- Canning, N. (2007). Children's empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 227-236.
- Children's Imaginative Play [Çevrim-içi: <https://sites.google.com/site/abbp97103/6-bronfenbrenner>, Erişim Tarihi: 13.04.2016. ]
- Creswell, W., J. (2013). *Research Design*. SAGE Publications. Amerika
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2011). *Anne-baba eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap
- 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
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme [Çevrim-içi: [http://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23c.html](http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html), Erişim tarihi: 8 Ağustos 2015.]
- Çok, F., Artar, M., Şener, T., Bağlı, T. M. (2004). *Kentlerde açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği*. (ED. B. Onur, N. Güney Karaman). Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. Ankara
- Durualp, E. ve Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ecirli, H. (2014). Anne-baba-çocuk ve oyun, Ogelman, H. G. (Ed). *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış*,18-31. Pegem Akademi, Ankara.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Afyon Dumlupınar Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 39-42.

- Einon, D. (2012). *Zeka geliştirici oyunlar: Okul öncesi çocuklar için*. (3. baskı). Ataman, S. (Çev). İstanbul: Mikado Yayınları.
- Elliialtıoğlu, F. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Oyun Örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa.
- Erbay, F., Saltalı, N.D. (2012). Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 13 (2), 2012, 249-264*
- Erden, Ş., Alisinanoğlu, F. (2002). Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi. 2 (2), 42-49.*
- Fantuzzo, J. & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-lay interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology, 94(1), 79-87*
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Galinkoff, R., Gryfe, S. (2008). Conceptual split? Parents' and experts perceptions of play in the 21st century. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29, 305-316.*
- Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal, 29 (2), 111-117.*
- Fogle, L.M. & Mendez, J.L. (2006). Assessing the play beliefs of African American mothers with preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 21, 507-518.*
- Gall, M. D., Gall, J. P., Borg, W. R., (2007). *Educational Research: An introduction*. Boston: Allyn Bacon
- Gander M.J. and Gardiner H.W. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Çeviren: Bekir Onur, İmge Yayınevi, Ankara.
- Garvey, C. (1990). *Play* (Vol. 27). Harvard University Press.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent- child bonds. *American Academy Pediatrics, 119(1), 182-191.*
- Gökkaya, F. (1994). Anne-babaların cinsiyet rolü algıları ve cinsiyete uygun çocuk yetiştirme eğilimleri ile okul öncesi çocuklarının cinsiyet rolü gelişimi (oyuncak tercihi ile) arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Göncü, A. "Toplumsal ve Kültürel Bağlamın Çocuk Oyunlarındaki Yeri. Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk, 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara: *Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2001, 37-50.*
- Gönen, M., Uyar-Dalkılıç, N. (2009). *Çocuk Eğitiminde Yaratıcı Drama*. Ankara: Epsilon Yayıncılık.
- Guba E. and Lincoln Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage, CA, 1989.
- Güney Karaman, N. (2009). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 42 (2), 163-182.*

- Haight, L. W., Parke, D. R., Black, E. J. (1997). Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddlers' pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(2), 271-290.
- Hazar, M. (2006). *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara: Tutibay Yayınları.
- Hendrick, J. & Weissman, P., (2013). *The whole child: Developmental education for the early years*. Pearson Higher Ed.
- Hendrickson, J, Strain, S P, Taemblay, A ve ark (1981) Relationship between toy and material use and the occurrence of social interactive behaviors by normally developing preschool children. *Psychology in Schools*. 18 (4), 500-504
- Hirose, T., Koda, N. & Minami, T. (2011). Correspondence between children's indoor and outdoor play in Japanese preschool daily life. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.
- Huisman, S., Moody, A.K., Gates, L.K. ve Catapano, S. (2013). Families perception on play in the early childhood setting. *Journal of Psychological and Educational Research*, 21(1), 28-48.
- İnan, Z. İ. (2011). Özel okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin oyun seçimi hakkındaki görüşleri. *Yüksek Lisans tezi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kale R. ve Erşen E. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaman, S. (2012). Okul öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Matematik Becerileri İle Sosyodramatik Oyunun Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kartal, H. (2013). *Aile Eğitimi ve Erken Çocuklukta Aile Katılımı Çalışmaları* (Ed:Fulya Temel).Ankara:Anı Yayıncılık
- Kaugars A. S., & Russ, S. W. (2009). Assessing preschool children's pretend play: preliminary validation of the affect in play scale-preschool version. *Early Education and Development*, 20(5), 733–755.
- Knight, S. (2012). Why adventure and why risk in the early years?. *ChildLinks*, 3, 15-18.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16).
- Köknel, Ö, Kurban, Ö. ve Güler, A.B. (1993). *Davranış Bilimleri: Ruh Bilim*. İstanbul: Yayılım matbaası.
- Kurt, Ş.H. (2015). Farklı kültürlerde ebeveyn ve çocukların oyun algısına yönelik bir araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Lego Learning Institute. (2002). *Time For Playfull Learning?-A Cross-Cultural Study Of Parental values and Attitudes Toward Children's Time for Play*.Denmark.
- Little, H. ve Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33–40.

- Little, H. (2010)a. Finding the balance: early childhood practitioners' views on risk, challenge and safety in outdoor play settings. *Australian Association for Research in Education Conference Proceedings, Australia: AARE*. 1-12.
- Little, H. (2010)b. Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315-330.
- Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26 (16), 14-19.
- Metin, N., Şahin, S. ve Şanlı, E. (1999). Okul Öncesi Düzeyde ve Dört -Dokuz Yaş Grubundaki Zihinsel Engelli Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Köşeleri ve Oynadıkları Oyun Tiplerinin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 14-24.
- Morgan, T.C. (1986). *Psikolojiye Giriş*. Çeviren: Hüsnü Arıcı ve diğerleri. 3.baskı. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Morris, B. L. (2013). Mothers' perceptions of their children's play: Scale development and validation. *Universal Journal of Psychology*, 1(3), 121-144.
- Nelson, A. (2005). Children's toy collections in Sweden---A less gender-typed country? *Sex Roles*, 52(1/2), 93-102.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. Çev.Melike Türkan Bağlı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Oksal, A. (2005). Perception of play in Turkish culture. *Paideia*, 15(30), 69-77.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve Oyun*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer D.S. ve Özer M.K. (2000). *Çocuklarda Motor Gelişim*. İstanbul: Kazancı Kitap Tic. A.Ş.
- Parmar, P. (2000). *American and Asian parents'ethnotheories of play and learning: Effects on home routines and children's behavior*. Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut, United States.
- Parmar, P., Harkness, S., & Super C. M. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (2), 97-104
- Parten, M. (1932). Social Participation Among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, : 27, 243-269.
- Pilten, P., Pilten, G. (2013). Okulçağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9/2, 15-31.
- Poyraz, H. (2003). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak*. Ankara: Anı Yayınları
- Ramazan, M. O. & Ural, O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Özdemir, S. & Bacanlı, H. (Ed) Türk Eğitim Derneği (sf 11-61). Ankara
- Rheingold, H.L., & Cook, K.V. (1975). The contents of boys' and girls' rooms as an index of parents' behavior. *Child Development*, 46, 459-463.

- Roopnarine, J. L. (1986). Mothers' and fathers' behaviors toward the toy play of their infant sons and daughters. *Sex Roles, 14*(1/2), 59-68.
- Rubin, K. H., Fein, G. C., Vanderberg, B. (1983). Play, P. H. Mussen (Eds). *Handbook of child psychology, 4th edition, 693-774*. New York: Wiley and sons.
- Rubin, K.H. (1993). *The Waterloo Longitudinal Project: Continuities of social withdrawal from early childhood to early adolescence*. Hillsdale: Erlbaum.
- Rubin, K.H., Watson, K. ve Jambor, T. (1978). Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development, 49*, 534-536.
- Ruebke, P. (2009). *More time and space for free play in early childhood care*. Strasbourg, France: European Early Childhood Education Research Association.
- Sandseter, E.B.H. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 237-252.
- Saracho, O. N. (2001). Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care, 167*, 103-114.
- Smith, P. K. (1988). Children's play and its role in early development: a re-evaluation of the 'play ethos'.
- Senemoğlu, N.,(1999). *Bilgi İşleme Kuramına Göre Öğrenmenin Oluşumu ve Öğretimin Düzenlenmesi*. Burdur.
- Senemoğlu, N., (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2004). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 21-30.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*, Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Shmukler, D., & Naveh, I. (1985). Structured vs. unstructured play training with economically disadvantaged preschoolers. *Imagination, Cognition and Personality, 4*(3), 293-304.
- Stipek, D., Milburn, S., Clements, D., & Daniels, D. H. (1992). Parents' beliefs about appropriate education for young children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*(3), 293-310.
- Tamis- LeMonda, C. S., (2004). Conceptualizing fathers' roles: Playmates and more. *Human Development, 47*(4). 220-227.
- Temel, F. (2013). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile katılımı Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezel Şahin, F. (1993). Üç-altı yaş grubu çocuklarının anne babalarının çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Tubbs, C.Y., Roy, K.M., & Burton, L.M. (2005). Family ties: Constructing family time in low-income families. *Family Process, 44*(1), 77-91.



- Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, H. G. & Özen Altinkaynak, Ş. (2014a). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 19-38.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen, Ş. (2014b). Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi. *International Journal of Social Science*. 27/ 1-16, 2014
- Tudge, J., Hogan, D. M., Lee, S., Meltsas, M., Tammeveski, P., Kulakova, N., Snezhkova, I. A., & Putnam, S. A. (1999). Cultural heterogeneity: Parental values and beliefs and their preschoolers' activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia. In A. G.ncü (Ed.), *Children's engagement in the world* (pp. 62-96). New York: Cambridge University Press.
- Tudge, J., Hayes, S., Doucet, F., Otero, D., Kulakova, N., Tammeveski, P.,... & Soeun, L. (2000). Parents' participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 1-10.
- Tudge, J., & Rosa E.M. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review* 5, 243-258.
- Tüfekçioğlu, U. (2001). *Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayını. Eskişehir.
- Uluğ, E. (2014). Oyun Kuramları. Ogelman, H. G. (Ed). *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış*, 18-31. Pegem Akademi, Ankara.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 233-242.
- Valentine, G., McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235.
- Vygotsky, L., S. (1933). *Play and its role in the Mental Development of the Child*. Psychology and Marxism Internet Archive 2002
- Yıldız, R., & Perihanoğlu, P. (2004). Okulöncesi eğitimde araç-gereç bulunma düzeyi ile öğrencilerin gelişim düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Yılmaz-Bolat, E., Sığırtmaç, A.D. (2006). Sayı ve işlem kavramı kazanımında müzikli oyunların etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*. 7(2), 43-56
- Willoughby, M. (2012). The value of providing for risky play in early childhood settings. *Childlinks*, 3, 7-10.



**EKLER DİZİNİ**

## EK-1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/

433-423

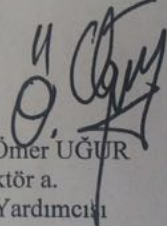
17 Şubat 2015

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 19.01.2015 tarih ve 88 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli yüksek lisans programı öğrencisi **Sabiha EREN**'in, **Yrd.Doç. Dr. Menekşe BOZ** danışmanlığında yürüttüğü "**Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Annelerinin Oyun Algularının İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 12 Şubat 2015 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Prof. Dr. Ömer UĞUR  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552  
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:  
Yazı İşleri Müdürlüğü  
0 (312) 305 1008

## EK-2. MEB İZİNİ



## EK-3: GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

### **Çalışmanın Konusu: Erken Çocukluk dönemi Çocukların Annelerinin Oyun Algısının İncelenmesi**

Bu çalışmanın amacı erken çocukluk dönemindeki çocukların annelerinin bazı değişkenlere göre oyun algısını incelemektir. Çalışmada araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan anne oyun algısı ölçeği kullanılacaktır. Elde edilen veriler uygun istatistiksel programlarla analiz edilecek ve sonuçlar isteyen katılımcılarla paylaşılacaktır. Bu araştırma herhangi bir kurumun desteği olmadan araştırmacının bağımsız olarak yürüttüğü bir çalışmadır.

#### **BİLGİ**

Ölçekte yer alan sorulara katılımcıların cevap vermesi beklenmektedir. Araştırmacının gerekli gördüğü durumlarda katılımcılardan bilgi alması gerekmektedir. Katılımcılarla görüşmeler için ses kaydı yapılacağı açıklanarak izin alınıldıktan sonra Görüşme yapılacaktır. Ses kaydı izni için onay belgesi alınacaktır.

#### **RİSKLER**

Bu çalışma herhangi bir risk faktörü taşımamaktadır.

#### **YARARLAR**

Çalışma annelerin oyun algısının değişkenler bazında değişiklik gösterip göstermediği ve oyun algısını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar çalışma hakkında araştırmacı ile iletişime geçip çalışma sonucu hakkında bilgi sahibi olabilecektir.

#### **GİZLİLİK**

Bu çalışmanın bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacı tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Katılımcıların isimleri kimse ile paylaşılmayacak, araştırmaya katılan öğretmenlere ve ailelere numara verilecektir. İsteyen katılımcılar araştırmanın sonucu hakkında bilgi sahibi olabilecektir.

#### **İLETİŞİM**

Görüşme soruları veya araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda araştırmacı ile iletişime geçebileceksiniz

Yrd. Doç. Dr. Menekşe Boz, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Beytepe, Ankara.

Tel: 312-297 86 25

E-mail: mboz@hacettepe.edu.tr

Eğer bu formda sözü edilen kurallar dışında davranıldığı veya katılımcı olarak gizliliğiniz tehlikeye atıldığı takdirde Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu ile iletişime geçebilirsiniz.

Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu  
Hacettepe Üniversitesi  
Rektörlük 1. Kat  
06800, Ankara  
Tel: 312-3052001

## KATILIM

Bu çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. İstediğiniz takdirde katılmayı herhangi bir yaptırıma maruz kalmaksızın reddedebilirsiniz. Katıldığınız takdirde herhangi bir aşamasında çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Eğer çalışmayı veri toplama işlemi bitiminden önce bıraktıysanız istediğiniz halde veriler size verilecek ya da imha edilecektir. Elde edilen veriler tamamen gizli kalacak ve cevaplardan elde edilen sonuçlar kesinlikle sizi işaret etmeyecektir.

## ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. Ailelerin oyun algısının incelenmesi çalışmasına ve görüşme sırasında ses kaydımın yapılmasına onay veriyorum.

### Tarih:

### Katılımcı:

### Sorumlu Araştırmacı

Adı, soyadı:

Adı, Soyadı: Yrd. Doç.Dr. Menekşe Boz

Adres:

Adres:Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim

Bölümü, Beytepe Kampüsü,

Ankara

Tel:

Tel: 312-297-8626

E-posta:

E-posta:mboz@hacettepe.edu.tr

İmza

### Yardımcı Araştırmacı

Adı, Soyadı: Araş. Gör. Sabiha Eren

Adres:Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim

Bölümü, Beytepe Kampüsü,

Ankara

Tel: 312-297-8626/ 05535364862

Eposta: [sabihaeren@hacettepe.edu.tr](mailto:sabihaeren@hacettepe.edu.tr)

İmza:

#### EK-4: DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Veli,

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi kapsamında yürütülmektedir.

Katılımınız araştırmanın sağlıklı sonuçlanması ve elde edilen sonuçların literatüre kazandırılması açısından çok özel ve değerlidir. Verdiğiniz bilgiler hiçbir ortamda paylaşılmayacaktır. Katılımınız ve değerli emekleriniz için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Menekşe BOZ  
Arş. Gör. Sabiha EREN

1- Kurumun Adı:

Sınıfın Adı:

2- Çocuğun cinsiyeti

( ) Kız ( ) Erkek

3- Çocuğun doğum tarihi (gün/ ay / yıl)

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

4- Çocuğunuzun kardeş sayısı

( ) Tek çocuk ( ) 1 kardeş ( ) 2 kardeş ( ) 3 ve daha fazla kardeş

5-Annenin yaşı

( ) 20-25

( ) 26-30

( ) 31-35

( ) 36-40

( ) 41-45

( ) 46 ve üstü

6- Annenin:

( ) Okuma-yazma bilmiyor

( ) Okur-yazar

( ) İlkokul

( ) ortaokul

( ) Lise

( ) Lisans

( ) Lisans Üstü

## 7-Annenin Mesleği

- Yönetici, kıdemli memur
- Eğitim
- Sağlık
- Mimar, Mühendis
- Serbest Meslek
- Ev hanımı
- Diğer (Lütfen Belirtiniz)





## EK-5: AİLE GÖRÜŞME FORMU

- 1) Oyun nedir, oyunu nasıl tanımlarsınız?
- 2) Çocuğun oyun oynaması neden önemlidir?
- 3) Oyun olarak değerlendirdiğiniz aktiviteler nelerdir?
- 4) Sizin zamanınızla karşılaştırıldığında şimdiki çocukların oynadığı oyunlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- 5) Çocuğunuz genellikle kiminle ve nerede oyun oynamaktadır?



## EK-6: ÖLÇEK KULLANIM İZNI

### RE: Research Use

Gönderen **Morris, Lynn Barnett**  Tarih **01-12-2014 19:30**

Dear Sabiha Eren,

I would be very honored for you to use my scale. Please do so. And also please keep me informed as to your progress and your research study - I would be very interested to learn more.

With best wishes,

Lynn A. Barnett

-----Original Message-----

From: [sabihaeren@hacettepe.edu.tr](mailto:sabihaeren@hacettepe.edu.tr) [mailto:[sabihaeren@hacettepe.edu.tr](mailto:sabihaeren@hacettepe.edu.tr)]

Sent: Monday, December 01, 2014 7:41 AM

To: Morris, Lynn Barnett

Subject: Research Use

Hello Professor Lynn;

This is Sabiha Eren. I am working as a Research Assistant in Turkey Hacettepe University. I read your article which name is "Mothers' Perceptions of Their Children's Play: Scale Development and Validation". I am making a research about that subject on my Master thesis. If it is possible may I use your scale? And Could we make a cross cultural study of parental perceptions in Turkey and America?

Yours Sincerely.

Research Assist. Sabiha Eren

Early Childhood Education Department

Bu e-posta mesajı kisiye özel olup, gizli bilgiler iceriyor olabilir. Eger bu e-posta mesajı size yanlislikla ulasmissa, icerigini hicbir sekilde kullanmayiniz ve e-postayi siliniz. Hacettepe Universitesi bu e-posta mesajinin icerigi ile ilgili olarak hicbir hukuksal sorumlulugu kabul etmez.

The information contained in this communication may contain confidential or legally privileged information. Hacettepe University doesn't accept any legal responsibility for the contents and attachments of this message. The sender does not accept any liability for any errors or omissions or any viruses in the context of this message which arise as a result of internet transmission.

## EK-7. ANNE OYUN ALGISI ÖLÇEĞİ

	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1- Çocuklara nasıl oynamak istediklerine karar vermede özgürlük tanınmalıdır.					
2)Çocuklar oyuncaklarıyla oynarken onları açmak, içine bakmak, parçalarına ayırmak vb. isteyebilirler, buna izin verilmelidir.					
3) Çocuklar oyuncaklarını ne zaman paylaşıp ne zaman paylaşamayacağına karar verebilmelidir.					
4)Çocukların istedikleri kişiyle oyun oynamasına izin verilmelidir.					
5) Çocukların sağlıkları ve güvenlikleri tehlikede olmadığı sürece evde istediği yerde oynamalarına izin verilmelidir.					
6)Çocuklara istedikleri zaman televizyon izlemesine izin verilmelidir.					
7)Oyuncağıyla yanlış şekilde oynayan çocuk düzeltilmelidir.					
8)Oyun oynarken çocukların giremeyeceği odalar olmalıdır.					
9)Çocuklara evin içinde ve dışında oyuncaklarını bırakmalarına izin verilmemelidir.					
10)Çocuk yetiştirmede sıkı disiplin gereklidir.					
11)Çocuklar oyuncaklarla kullanım amaçlarına uygun oynamalıdır.					
12)Çocukların oyun oynarken oyunun kurallarına uymaları önemlidir.					
13)Okul çağındaki çocukların herhangi bir denetim olmadan serbestçe oyun oynamasına izin verilmelidir.					
14)Harekete dayalı oyunlara sadece dışarıda ya da düzenlenmiş alanlarda izin verilmelidir.					

15)Çocuğun güvenliği için oynarken onu izlemek önemlidir.					
16)Çocuklar oyun oynarken yaralanabilirler.					
17)Hayal ürünü oyunlar oynamak çocukların yararınadır.					
18)Çocukların hayali oyun arkadaşlarının olması aileleri endişelendirmelidir.					
19)Çocukların arada sırada kirlenmesi normaldir.					
20)Çocukların eğlence için ortalığı dağıtmalarına izin verilmelidir.					
21)Erkek çocuklar kız oyuncakları ve oyunları oynamaktan vazgeçirilmelidir.					
22)Kız çocuklar erkek oyuncakları ve oyunları oynamaktan vazgeçirilmelidir.					
23)Erkek çocuklar sadece erkeklerle ilgili oyun etkinliklerine katılmak için cesaretlendirilmelidir.					
24)Kız çocuklar sadece kızlarla ilgili oyun etkinliklerine katılmak için cesaretlendirilmelidir.					
25)Planlanmış etkinliklerde çocuklar çok şey öğrenebilir.					
26)Planlanmış okul sonrası etkinlikler(kurslar vb.) çocuğunun eğitiminin önemli bir parçasıdır.					
27)Okul dışı etkinliklere katılmak çocuklar için önemlidir.					
28) Çocukların zamanı etkili kullanmayı öğrenmeleri önemlidir.					
29)Çocuğunun okul dışında bir çok etkinliğe katılmasından mutlu olurum.					
30)Çocukların istediklerini yapacakları boş zamanlarının olması önemlidir.					
31)Ebeveynler çocuklarının okul dışındaki etkinliklerini planlamada aktif rol almalıdır.					

32)Çocukların okuldan sonra ne yapacaklarını söyleme hakları olmalıdır.					
33)Çocuklar genellikle okul dışındaki hangi etkinliklerden bir şeyler öğreneceklerini en iyi kendileri bilir.					
34)Çocuklar eğer okul sonrasında planlanmış bir etkinliğe katılmak istiyorlarsa buna kendilerinin karar vermesine izin verilmelidir.					
35)Çocuklar ilgili kişi ya da kuruluşların kendileri için düzenleyeceği etkinliklerin neler olabileceği konusunda daha fazla söz hakkına sahip olmalıdırlar.					
36)Eğer çocuk okul dışındaki etkinliklerde mutsuzsa, bırakmasına izin verilmelidir.					

## EK-8: ORJİNALLİK RAPORU

www.turnitin.com/dv?s=1&o=690499677&u=1051696289&lang=tr&

sabiha eren tez - TESLİM TARİHİ:26-Tem..

Originality GradelMark PeerMark

tez

SABIHA EREN TARAFINDAN

turnitin %10

BENZER 0 ÜZERİNDEN

Eşleşmeyi Gözden Geçir

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN OYUN ALGISININ İNCELENMESİ

CHILDREN'S MOTHERS' PERCEPTION OF PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Sabiha EREN

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

1 Beykent Üniversitesi' n... Öğrenci ödevi %2

2 Istanbul Gelistim Univer... Öğrenci ödevi %1

3 Trinity International Uni... Öğrenci ödevi %1

4 TechKnowledge Turkey... Öğrenci ödevi %1

5 KALBURAN CEVHER, ... Yayın %1

6 Marmara University' ne... Öğrenci ödevi %1

7 Fatih University' ne gö... Öğrenci ödevi %<1

8 acikerisim.istanbulbilim... İnternet kaynağı %<1

9 Kocaeli Üniversitesi' ne... Öğrenci ödevi %<1

10 acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet kaynağı %<1

SAYFA: 1/74

Salt-Metin Raporu

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<b>Adı Soyadı</b>	Sabiha EREN
<b>Doğum Yeri</b>	Bilecik
<b>Doğum Tarihi</b>	11.12.1986

### Öğrenim durumu

<b>Lise</b>	Salihli Anadolu Öğretmen Lisesi	2005
<b>Lisans</b>	Anadolu Üniversitesi	2011
<b>Yüksek Lisans</b>	Hacettepe Üniversitesi	
<b>Yabancı Dil</b>	İngilizce: Okuma (Çokiyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	
<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	MEB-Okulöncesi Öğretmeni	2012-2013

### Akademik Çalışmalar

**Yayınlar** (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

\*Erkan,S., Tarman,i., Ömrüzun,I., Koşan,Y., Kuru,N., Kaymak,S.(2015). Okul Öncesi Eğitimde Ev Ziyaretlerine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerinin Belirlenmesi, GEFAD / GUJGEF 35(2): 307-332 (2015)

### İletişim

<b>e-Posta Adresi</b>	
	sabihaeren@hacettepe.edu.tr
<b>Jüri Tarihi</b>	23 Haziran 2016