



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**ANNE-BABALARIN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ
ÇOCUKLARININ OYUN HAKKINA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ**

Özlem KOÇ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN**

ANKARA

2019

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ANNE-BABALARIN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ
ÇOCUKLARININ OYUN HAKKINA İLİŞKİN
FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ**

Özlem KOÇ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN**

ANKARA

2019

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum "Anne- Babaların Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Oyun Hakkına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi" başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler ve yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Özlem KOÇ

Tarih: 31/10/2019

İmza: 

KABUL VE ONAY

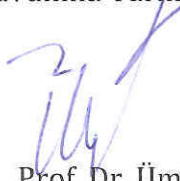
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında

Özlem KOÇ tarafından hazırlanan

“Anne- Babaların Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Oyun Hakkına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 31/ 10/ 2019


Prof. Dr. Ümit DENİZ
Gazi Üniversitesi
Jüri Başkanı


Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN
Ankara Üniversitesi
(Danışman)


Doç. Dr. Ender DURUALP
Ankara Üniversitesi
Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet AKAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
Şekiller	ix
Çizelgeler	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Oyunun Tanımı ve Önemi	3
1.2. Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkisi	6
1.2.1. Oyunun Fiziksel Gelişime Etkisi	6
1.2.2. Oyunun Psiko- Motor Gelişime Etkisi	8
1.2.3. Oyunun Bilişsel Gelişime Etkisi	9
1.2.4. Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi	11
1.2.5. Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi	13
1.2.6. Oyunun Dil Gelişimine Etkisi	14
1.2.7. Oyunun Öz bakım Becerilerinin Gelişimine Etkisi	15
1.2.8. Oyunun Yaratıcılık Gelişimine Etkisi	15
1.3. Oyun Hakkı	17
1.3.1. Çocuğun Oyun Hakkına İlişkin Kavramlar ve Önemi	17
1.3.2. Çocuğun Oyun Hakkını Etkileyen Etmenler	18
1.3.3. Çocuğun Oyun Hakkı İle İlgili Yasal Düzenlemeler	25
1.3.4. Çocuğun Oyun Hakkının Desteklenmesi	29
1.4. Araştırmanın Önemi ve Amacı	30
2. GEREÇ VE YÖNTEM	31
2.1. Araştırmanın Deseni	31
2.2. Çalışma Grubu	31
2.3. Veri Toplama Araçları	33
2.3.1. Genel Bilgi Formu	33
2.3.2. 36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne Baba Farkındalık Ölçeği	33
2.3.2.1. “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne Baba Farkındalık Ölçeği” Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması	38
2.4. Veri Toplama Yöntemi	48
2.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	48
3. BULGULAR	50
4. TARTIŞMA	64
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	73
ÖZET	75
SUMMARY	76
KAYNAKLAR	77

EKLER	88
Ek-1. Kişisel Bilgi Formu	88
Ek-2. Etik Kurul Kararı	91
ÖZGEÇMİŞ	92



ÖNSÖZ

Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlara bilimsel yönden bakıldığında 0-18 yaş arası bireyler çocuk olarak kabul edilmektedir. Ülkemiz ve dünya adına geleceğimizi şekillendirecek olan çocuklarımızın yaşama, eğitim, sağlık, barınma, korunma gibi haklarının yanı sıra oyun oynamaya yönelik haklarının desteklenmesi de büyük önem arz etmektedir. Öncelikle bir eğitimci olarak, aileleri, eğitmen ve çocukla iç içe olan her bireyi çocuk hakları bağlamında oyun hakkı konusunda bilgilendirme sorumluluğuna sahip olduğumu düşünmekteyim. Bu sebeple bu araştırmada Anne Babaların Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Oyun Oynama Hakkına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesini amaçlanmıştır.

Çıkıştığım bu yolda, yüksek lisans öğrenimim sırasında ve tez çalışmamın her aşamasında, bilgi, sabır ve desteğini eksik etmeyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu uzun ve zorlu süreçte geliştirmekte olduğum ölçek konusunda engin bilgileriyle destek olan ve çalışmamın anlamlı hale gelmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e, ölçeğimin oluşumunda maddelerime uzman görüşleri ile katkı sağlayan Prof. Dr. Yasemin KEPENKÇİ KARAMAN'a, Prof. Dr. Kasım KARATAŞ'a, Prof. Dr. Belma TUĞRUL'a, Doç. Dr. Ender DURUALP'e, Dr. Öğretim Üyesi Serap SEVİMLİ ÇELİK'e teşekkürlerimi sunmayı bir görev bilirim.

Araştırmama gönüllü olarak katılan tüm anne-babalara, tüm istatistik çalışmalarımı kısa sürede gerçekleştiren ve bireysel katkı sağlayan Arş. Gör. Ayşenur ERDEMİR'e ve Arş. Gör. Sibel ADA'ya içten teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde olduğu gibi tez çalışmamda da her süreçte ve her açıdan bana destek olan sevgili annem Zeliha CİR ve babam Ersin CİR'e, ikinci ailem olan gönülden desteklerini her zaman ifade eden kayınvalidem Füsün KOÇ ve

kayınpederim Mustafa KOÇ'a , motivasyonum düştüğü anda tüm içtenlikleriyle destek olan kardeşlerim Mustafa CİR ve Refik Erdem KOÇ'a sonsuz teşekkürler ederim.

Bu süreçte belki de en çok yordüğüm, tüm stresimi çeken, kaygılarımı azaltan, bana her konuda sonsuz güvenen ve destek veren en kıymetli dostum, sırdaşım, eşim Yusuf Emre KOÇ'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.



SİMGELER VE KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
BM ÇHDS	Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
BM	Birleşmiş Milletler
BT	Barlett Testi
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
ÇHDS	Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
IICRD	International Institute for Children's Right and Development
IPA	International Play Association
ISCWEB	International Survey of Children's Well- Being
KMO	Kaiser-Meyer- Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
UNICEF	United Nations Children's Fund

ŞEKİLLER

Şekil 1.1. Çocuk hakları tarihsel süreci.	27
Şekil 1.2. Ulusal ve uluslararası kuruluşlar.	29
Şekil 2.1. Çocukların oyun haklarına ilişkin anne-baba farkındalık ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler.	45



ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Ölçek geliştirme çalışmasına ve araştırmaya dahil edilen anne – babaların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar.	32
Çizelge 2.2. “36-72 aylık çocukların oyun haklarına ilişkin anne baba farkındalık ölçeği” geliştirme aşamaları.	35
Çizelge 2.3. Madde puanı – toplam puan korelasyonu.	41
Çizelge 2.4. KMO ve Barlett testi sonuçları.	42
Çizelge 2.5. KMO ve Barlett testi sonuçları.	42
Çizelge 2.6. Faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları.	43
Çizelge 2.7. 36-72 aylık çocukların oyun haklarına ilişkin anne- baba farkındalık ölçeğinin faktör matrisi.	44
Çizelge 2.8. Modele ait uyum iyiliği indeksleri.	45
Çizelge 2.9. 36-72 aylık çocukların oyun haklarına ilişkin anne- baba farkındalık ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı.	47
Çizelge 2.10. 36-72 aylık çocukların oyun haklarına ilişkin anne-baba farkındalık ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı.	47
Çizelge 2.11. Çocukların oyun haklarına ilişkin anne-baba farkındalık ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler, Kolmogorov-Smirnov analizi.	48
Çizelge 3.1. Çocukların oyun haklarına ilişkin anne-baba farkındalık ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler.	50
Çizelge 3.2. Anne-babaların çocuklarının cinsiyetine göre oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları	50
Çizelge 3.3. Anne-babaların öğrenim düzeyine göre oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları.	51
Çizelge 3.4. Anne-babaların yaşa göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları.	52

Çizelge 3.5. Anne-babaların çocuk sayısına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları.	52
Çizelge 3.6. Anne-babaların çocuklarının okul öncesi eğitime devam süresine göre oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskall- Wallis testi sonuçları.	53
Çizelge 3.7. Anne-babaların aylık gelire göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskall-Wallis testi sonuçları.	53
Çizelge 3.8. Anne-babaların çocukları ile geçirdikleri aktif zamana göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskall- Wallis testi sonuçları	54
Çizelge 3.9. Çocukların bilgisayar/ tablet/ cep telefonunda geçirdikleri süreye göre anne-babaların çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları.	55
Çizelge 3.10. Anne-babaların çocukları ile oyun oynama durumlarına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları.	56
Çizelge 3.11. Anne-babaların çocukları ile oyun oynamaya başladıkları yaşa göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları.	57
Çizelge 3.12. Çocuklarının açık havada günlük oyun oynama durumuna göre anne- babaların çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskall- Wallis testi sonuçları.	58
Çizelge 3.13. Anne-babaların çocuklarına oyuncak alma sıklığına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskall- Wallis testi sonuçları.	58
Çizelge 3.14. Anne-babaların çocuklarına oyun oynama fırsatı yaratma durumlarına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskall- Wallis testi sonuçları.	59

Çizelge 3.15. Anne-babaların çocuklarına oyun ortamı/ materyali hazırlama durumlarına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskall- Wallis testi sonuçları. 60

Çizelge 3.16. Anne-babaların çocuklarını akranlarıyla/arkadaşlarıyla bir araya getirme durumlarına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskall- Wallis testi sonuçları. 61

Çizelge 3.17. Anne-babaların çocuklar için oyunun önemine dair bilgi edindikleri kaynağa göre çocukların oyun haklarına ilişkin anne- baba farkındalık ölçeği puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskall- Wallis testi sonuçları 62



1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocukların gelişimlerinin en hızlı ilerlediği ve temel davranışları kazandıkları en önemli dönemdir (Härkönen, 2002). Çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri için son derece etkili olan bu dönemde, nitelikli ve sağlıklı bireyler yetiştirmek adına, çocukların gelişimini olumlu yönde ilerletecek nitelikli uyaranların sunulması gerekmektedir.

İçinde bulunduğu bu gelişim dönemi sebebi ile çocuk, çevresinde gördüğü, duyduğu her şeyi araştırmak ve keşfetmek için merak duymaktadır (Sussman,2012). Bu merakın giderilmesi, daha etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sunulan en önemli ve kritik ortam ise oyun ortamıdır (Bergen, 1988).

Oyun çocukların bebeklik döneminden başlayarak yaşamları boyunca devam eden ve tüm gelişim alanlarının sağlıklı bir şekilde ilerlemesi açısından beslenme, barınma, uyuma kadar önemli olan hayati bir unsurdur (Jones, 2007) . Çocuklar için bu kadar önemli ve gelişimleri açısından bu denli etkili olan oyun, severek, eğlenerek yapılan ama aynı zamanda eğiten, öğretici, büyüyen doğal bir vazgeçilmez süreçtir.

Yaşamın en önemli süreci olarak ifade edilen okul öncesi dönemde, çocuklar oyun oynayarak tüm gelişim alanlarını geliştirme fırsatı bulurlar. Çocukların hayal güçlerini, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirirken, beyin gelişimlerini destekleyerek çocukların yakın dünyalarıyla iletişime geçmelerini sağlamaktadır (Hurwitz, 2003). Oyun çocukların akranlarıyla ve yetişkinler ile bir araya gelmelerine, toplumsal rolleri kavrayarak kendi bireysel kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olan en etkili faaliyetlerden biridir (Uluğ, 1997). Çocuğun bedenini aktif kullandığı, kaslarını aktif olarak çalıştıran, beden ve alan farkındalığı kazandığı düşünüldüğünde oyunun fiziksel ve motor becerileri geliştirmede ki rolü yadsınamaz (Bailey, 1999).

Alan yazınına bakıldığında, yüzyıllar boyunca alanda çalışan bir çok kuramcı tarafından “oyun” farklı boyutları ile ele alınmış, ve yapılan derinlemesine araştırmalar sonucunda pek çok değişik tanımlamayla karşımıza çıkmıştır. Psikologlar, eğitim bilimciler, sosyologlar çocuğun büyümesinin ve gelişiminin desteklenmesinde oyunun yeri ve önemi ile ilgili araştırmalar yürütürken, iletişimciler, dil bilimciler dilin önemi, gelişimi ve iletişimi yolu olarak kullanımında oyunun etkisi konularında incelemeler yapmışlardır (Sutton- Smith, 1997).

Bu bağlamda incelendiğinde ise açıkça görülmektedir ki, dünyaya gelmiş ve gelecek olan bütün çocukların, zorunlu tutulmadıkları halde kendi ilgi ve istekleri ile doğal olarak başladıkları ve devam ettirdikleri bu süreç farklı disiplinlerden bir çok araştırmacının dikkatini çekmiş ve bu doğrultuda çeşitli bakış açıları ortaya koyulmuştur. Çocuğun gelişiminde bu derece yer edinen ve bir çok alanda fayda sağlayan bu eylem, çocuğun yaşantısında etkili bir yere sahip olmakla birlikte, hiçe sayılamayacak kadar kıymetli olan sosyal bir hak olarak kabul edilmektedir (Deliveli ve Güven, 2013). 20 Kasım 1989 tarihinde 197 ülke tarafından imzalanmış olan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesinde 31. Ve 36. Maddeler ile kendine yer bulan oyun, doğrudan garanti ve koruma altına alınmış bir haktır (BM ÇHDS, 2011).

Bir hak olarak yasalar tarafından korunma altına alınmış olan “oyun oynama”nın toplumsal açıdan dikkate alınması ve önemsenmesi ise, okul öncesi dönemde çocukların ilk oyun arkadaşı olan anne ve babaların oyun oynamanın bir hak olduğuna yönelik farkındalıklarının sağlanması ile mümkün olacaktır.

Çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri için son derece önemli olan oyun, anne ve babaların çocuklarıyla tam olarak ilgilenmeleri için de ideal bir ortam ve fırsat sunmaktadır (Ginsburg, 2007).

Anne ve babaların çocuklarının oyunlarında yer alma yalnızca çocuklar için değil aynı zamanda ebeveynler için de son derece faydalı bir zaman dilimi olacaktır. Ebeveyn- çocuk arasında kuvvetli ve sağlam bir bağ oluşmasına yardımcı olmakla

birlikte, ailelerin dünyayı çocuklarının gözünden görmeleri hususunda da etkili bir rol oynamaktadır (Anderson McNamee ve Bailey, 2010). Bu nokta da anne baba farkındalıklarının sağlanması yoluyla, ailelerin oyun hakkına yönelik sorumluluklara ve “çocuğun oyun hakkı” konusunda anne babanın farkında olma durumuna da pozitif etkide bulunmaları sağlanabilir.

Kendi çocukluğunda doya doya oynama fırsatı yakalamış olan ya da bir şekilde çocukların gelişimini teşvik etmede oyunun değeri hakkında olumlu algılar edinmiş olan anne ve babaların, tüm kültürlerde çocuklarını oyun deneyimlerine erişirmek ve onları desteklemek için daha çok çaba sarf ettiği görülmektedir (LaForett ve Mendez, 2016). Bu açıdan bakıldığında anne ve babaların oyun farkındalıklarının, çocukların, özellikle diğer çocuklarla oyun oynamayı içeren, edindikleri öğrenme deneyimlerinin türünün önemli bir belirleyicisi olduğu söylenebilmektedir.

“Oyunun ne olduğuna, neden önemli olduğuna, çocukların gelişimine nasıl katkı sağladığına” yönelik sorulara cevap bulmayı amaçlayan bu bölümde, öncelikle çeşitli tanımlar doğrultusunda oyunun tarihsel sürecine yer verilecek ve ardından çocuğun hayatındaki yeri ve önemi incelenerek, çocuğun oyun oynama hakkına etki eden etmenler üzerinde durulacaktır.

1.1. Oyunun Tanımı ve Önemi

İnsanlık tarihi kadar eski bir kavram olan oyun, erken çocukluk döneminde vazgeçilmez bir yere ve öneme sahiptir. Çocuklar için bu kadar önemli olan bir olgunun, tarih içerisindeki değişimi, gelişimi ve tanımlanmasını bilmek çocukların yararına düzenlemelerin gerçekleştirilebilmesi adına önem taşımaktadır.

Tarihsel bir açıdan ele alındığında, oyunun evrensel bir eylem olduğu açıkça ortaya koyulmaktadır. M.Ö. 300’lü yıllarda Platon, “Devlet” adlı eserinde çocukların eğitim yaşantısına erken yaşlarda başlamaları ve bu süreç içerisinde kendi ortaya koydukları ve başkaları tarafından düzenlenmiş olan oyunlar oynamaları gerektiğine

vurgu yapmıştır (Görkaş, 2012). Ayrıca, daha büyük yaşlardaki çocukların oyunlarının kurallı olmasını önermiş; kurallı oyunlar oynayarak, çocukların gelecekte toplum kurallarına bağlı bireyler olmasının temelini atıldığını önemle vurgulamıştır (Burkaz, 2014).

17. yüzyılın etkili düşünürlerinden olan John Amos Comenius (1592- 1670), “The Visible World and The Door of Languages” adlı eserinde, evrenin uyumlu bir bütün olduğu, mikro öğelerin makroları yansıtması gibi insanların bütün görünümünün de birlik ve uyum içerisinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu düşünce doğrultusunda Comenius eğitim sürecinde de uyum olması gerektiğine, bedenin, duyuların, konuşma, bebeklik döneminden başlayarak oyun ile birlikte etkinliklerin ve daha sonra ahlak ve dindarlığın önemine değinmiştir (Dobinson, 1970).

Aynı yüzyıl içerisinde, çocukların dünyaya boş bir levha gibi geldiklerini ortaya atan John Locke (1632-1734), eğitim felsefesini ele alırken, oyunun eğitim sürecinin önemli ve gerekli bir parçası olduğuna değinmiştir (Gianoutsos, 2006).

18. yüzyıl itibari ile oyun biraz daha dikkat çeken bir olgu haline gelmiş ve bir çok kuramcı tarafından değerlendirilmiştir. Hayali bir çocuk olan Emile ile beraber insan eğitime yönelik görüşlerini aktaran Rousseau (1712- 1778), özellikle 0-5 yaş arası çocukların sadece oyun yoluyla öğrenmeleri gerektiğini ve oyunun aslında hiçbir şey yapmadığı fikrini tamamen reddettiğini, ve oyunun çocukları hayata hazırladığına inandığını belirtmiştir (Rousseau, 2011; Flood ve Hardy, 2013).

Bunun yanı sıra Rousseau’nun ortaya koyduğu fikirleri dikkate alan İsviçreli pedagog J.H.Pestalozzi (1746- 1827), çocuğun içinde onu harekete iten bir gücün var olduğunu ve bu güç sayesinde çocuğun hareketsiz duramadığını söylemiştir (Akandere, 2013). Pestalozzi’nin fikirlerinden önemli ölçüde etkilenmiş olan öğrencisi Alman eğitim bilimci Friedrich Frobel (1782- 1852) ise eğitim anlayışının temeline oyunu yerleştirmek ile beraber, oyunu çocuğun en saf ve doğal öğrenme biçimi olarak tanımlamıştır (Essa, 2003). İnsanın eğitime özenle seçilmiş gerçek

bir oyun ile başlanması gerektiğine ve oyunun büyüme ve gelişmenin temeli olduğuna önemle değinmiştir (Santer, Griffiths ve Goodall, 2007).

20. yüzyıla gelindiğinde ise İtalyan bilim kadını ve eğitimci Maria Montessori (1870- 1952), çocuk oyununun ciddi bir iş olduğuna ve çocukların yaşamında oyunun doğal bir yer edindiğinden bahsetmiştir (Wilbrandt, 2013). John Dewey (1859-1952) ise oyunun sosyal öğrenme açısından etkili olduğunu belirterek oyunun sadece oyun olduğuna vurgu yapmıştır (William, 2017). Piaget oyunu çocukların çevrelerinde var olan uyaranları özümleme ve uyum kurma yolu olarak değerlendirmiştir (Bee ve Boyd, 2009). Oyunun çocuklar için zevk kaynağı ve halihazırda bildikleri şeyleri uygulamaları için fırsatlar yaratan bir aktivite olduğunu belirten Piaget, oyunun yeni şeyler öğretme konusunda pek katkısı olmadığını ileri sürmüştür(Fox, 2007). Rus psikolog L.S. Vygotsky (1896-1934) ise Piaget'in aksine, oyunu çocukların sadece bildiklerini pratiğe döktükleri değil aynı zamanda yeni şeyler öğrendikleri sosyal bir etkinlik olarak görmüştür (Nicolopoulou, 1993).

Görüldüğü üzere, oyun konusunda bir çok farklı bakış açısı ve kavram olmakla birlikte, bu bakış açıları ve kavramlar temelinde oyunun özellikleri esas alınarak tanımlamalar yapılmaktadır. Bütün bu farklı görüş ve tanımlamalardan yola çıkıldığında, en geniş anlamı ile oyun, “belli bir amaca yönelik ya da amaçsız olarak belirlenen, kurallara bağlı ya da kuralsız olarak gerçekleştirilebilen, çocukların isteyerek ve keyif alarak dahil olduğu, zihinsel, psiko-motor, sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gelişiminin temellerinin atılmasında etkili olan, araç kullanarak veya kullanmayarak oluşturulabilen, gerçek hayatın önemli bir parçası ve yetişkinliğe geçiş dönemindeki en etkili öğrenme şekli” olarak tanımlanabilir.

Oyun, çocuğun eğitiminde ve kişilik geliştirmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğa keşfetmesi, araştırması, deneyimlemesi, bazen başarılı olurken bazen daha farklı beceriler geliştirmesi için fırsatlar sunan oyunlar sayesinde çocuklar problem durumları ile baş etmeyi, yetişkin rollerini ve hayatı öğrenirler (Özer ve ark., 2001).

Bunun yanı sıra çocuklar oyun yoluyla kendileri ile başkaları arasındaki farklılıkları keşfederek, başkalarına saygı duymayı öğrenir ve içinde bulundukları toplumu tanımaya başlarlar (Anderson-McNamee ve Bailey, 2010).

Oyunun önemi üzerine yapılmış olan birçok araştırma mevcuttur ve bu çalışmaların her biri oyunun farklı bir boyutunu ele almıştır. Pek çok araştırmaya konu olan oyun, çocukların hayatında etkili bir yere sahip olmakla birlikte, geleceklerini şekillendirmek ve onları yetişkinliğe hazırlamak noktasında da önem arz etmektedir. Oyunun bu etki ve önemini fark edebilmek için, çocukların oyun süreçlerini mümkün olduğunca çok gözlemlemek ve oyun oynamaları için fırsatlar sunmak gerekmektedir.

1.2. Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkisi

Oyunun bütün gelişim alanlarını etkiler nitelikte olması, çocuğun her gelişim alanında bir bütün halinde desteklenmesinde en etkili araçtır. Gerçek hayatın bir kesiti ve deneyim kazanmanın kilit noktası olan oyun, çocukların gördüklerini, işittiklerini, uygulayarak pekiştirdikleri bir deney odası olarak nitelendirilebilir (Çalışkan ve Karadağ, 2005). Oyunun çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, psiko-motor ve dil gelişimine yönelik etkileri günümüzde yaygın bir şekilde kabul görmektedir.

1.2.1. Oyunun Fiziksel Gelişime Etkisi

Gelişim ve büyüme birbirinden farklı olmakla birlikte, sık sık bir arada kullanılan iki önemli kavramdır. Gelişim, büyüme, olgunlaşma ve öğrenmeyi içeren, döllenmeden başlayarak yaşam boyu devam eden sürekli ilerlemeyi temsil ederken, büyüme organizmada meydana gelen ve boy, ağırlık gibi gözle görülebilen değişimleri ifade etmektedir (Megep, 2009).

Fiziksel gelişim ise, bedenin ağırlıkça artması, boyca uzaması ve bedeni oluşturan tüm sistemlerin büyüme ve olgunlaşması durumudur (Tepeli, 2012). Büyümenin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuklar oldukça hareketlidir ve bu hareketli olma durumu çocukların fiziksel becerilerinin gelişmesine yoğun etki etmektedir. Koşma, yuvarlanma, zıplama gibi belirli bir fiziksel çaba harcamayı gerektiren hareketler oyunun ve fiziksel gelişime etkisinin somut örnekleridir. Hareket içeren bu oyunlar sayesinde, çocuklar öncelikle kendi bedenlerinin farkına varırlar, fiziksel güç, yetkinlik ve sınırlılıklarını keşfederler (Yavuzer, 1999).

Çocuklar oyun yolu ile harekete geçerler. Bu hareketler bazen yüksek tempolu olurken bazen daha durağan ve sakin olabilir. Bu süreç içerisinde çeşitli kaslar da harekete geçer, kasılıp- gevşemeye başlar. Buna bağlı olarak kalp atışları hızlanır, solunum sayısı artar ve dolayısıyla kana daha fazla oksijen ulaşmış olur (Sel, 1983). Harekete bağlı olarak kan dolaşımının artması ile birlikte, dokulara çok daha fazla besin taşınır ve bu besinler büyük- küçük kasların gelişiminde önemli rol oynar (Deliveli ve Güven, 2013).

Bunun yanı sıra, çocuklara sunulan bahçe oyunları da fiziksel gelişimleri açısından son derece önemlidir. Açık ve temiz havada oynanan oyunlar çocukların güneşten yararlanmalarını ve bol bol oksijen almalarını sağlayarak bedensel gelişimlerini hızlandırmaktadır (Poyraz,2011). Açık havada oynanan oyunlar çocukların farklı bir dünya keşfetmesine de fırsat vermektedir (Louv, 2010). Örneğin; sınıf içerisinde ya da evde daha çok yapılandırılmış oyun ve oyuncaklar ile karşılaşırken, açık havada ve doğada ağaç kütükleri, halatlar, ipler, dallar ve yapraklar gibi doğal materyaller ile kas gelişimlerini destekleyici tırmanma, zıplama, ip çekme gibi oyunları oynayabilmektedirler.

Bütün bu gelişimsel desteklere rağmen açık hava da ya da doğa da oynanan bazı oyunlar ise çocuklar açısından riskli olarak görülebilir. Çocuklarda heyecan uyandıran ama aynı zamanda fiziksel yaralanma riski de içeren oyunlar bu kategoride yer almaktadır (Sandseter, 2007). Little (2010) yılında öğretmenlerin riskli oyunlara fırsat verme durumları konusunda 17 okul öncesi öğretmeni ile

yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin bir çocuğunun yeni beceriler öğrenme konusunda çocukların riskli fiziksel hareketleri denemeleri gerektiğini düşünürken, bir kısmının da bu oyunları tehlikeli bulduğunu belirtmiş olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan ele alındığında, riskler içeren bu oyunların çocukların güvenliği açısından uygun olmadığını belirten görüşler olduğu gibi, bu riskli oyunlar aracılığıyla çocukların fiziksel sınırlarını test etme imkanları bulduklarını dile getiren görüşlerin de bulunduğu ifade edilebilir.

1.2.2. Oyunun Psiko- Motor Gelişime Etkisi

Psiko-motor gelişim, fiziksel gelişim ve merkezi sinir sisteminin gelişimi sonucu bireyin istemli bir şekilde hareketlilik kazanması olarak tanımlanabilir (Şahin, 2015). Sık sık fiziksel gelişim ile aynı anlamda kullanılsa bile aslında psiko-motor gelişim sinir ve kasların etkileşimli bir şekilde çalışmasını ifade etmektedir. Oyun sayesinde çocukların rastgele yaptıkları hareketler istemli bir hal almaya başlar ve böylece kaslarını kontrol ederek denge içinde çalıştırabilirler. Hem kaba motor becerilerinin, hem de ince motor becerileri uygulayabilme durumundaki ilerleme ve değişimlerin tümü motor gelişimin içinde yer alır (Bee ve Boyd, 2009).

Yürüme, zıplama, sürünme, tırmanma, merdiven inme-çıkma, atlama gibi eylemleri içeren oyunlar ile kaba motor yani büyük kas gelişimleri desteklenirken; takma- çıkarma, kesme-yırtma-yapıştırma, delme, yoğurma, düğümleme gibi çalışmalar ile beraber el ve parmak kasları daha yoğun olarak kullanılır ve böylece ince motor yani küçük kaslar gelişmektedir (Barnes, 1992). Özellikle bu tarz etkinlikleri içeren hayvan yürüyüşlerini taklit ettikleri, ip atladıkları, top oynadıkları oyunlar koordineli hareketler gerektirdiği için, çocuklar el-ayak-göz koordinasyonu sağlamayı, vücutlarını uygun bir şekilde kontrol edebilme yeterliliğini ve dengeli hareket edebilme becerisini kazanmaktadırlar.

Özdenk (2007) tarafından Elazığ'da bulunan altı bağımsız anaokulunun altı yaş grubundan toplam 46 öğrenci ile kontrol ve deney grubu oluşturularak yapılmış olan

araştırmanın bulguları, oyunun çocukların psiko-motor becerilerini olumlu yönde etkilemekte olduğunu göstermiştir. Benzer bir şekilde, Durualp ve Aral (2010) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaşındaki çocukların motor gelişimlerine oyunun etkisini incelemek için Çankırı il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı iki anasınıfından deney grubu için 40, kontrol grubu için 40 olmak üzere toplam 80 çocuğa, 2008 yılında Türkçeye uyarlaması yapılan “Brigence Erken Gelişim Envanteri II” uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, oyun etkinliklerine katılım gösteren çocukların ince ve kaba motor becerileri ile etkinliklere katılmayan çocukların ince ve kaba motor becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya koyulmuştur.

1.2.3. Oyunun Bilişsel Gelişime Etkisi

Bilişsel gelişim, doğum ile başlayan, uyaranlar yoluyla çevrenin ve bilginin tanınmasını sağlayan, edinilen bilginin kullanılması ve ihtiyaç halinde yeniden düzenlenmesi gibi temel aşamaları içeren zihinsel süreçlerin tamamını kapsamaktadır (Senemoğlu,2007; Tercan ve ark., 2015).

Pek çok kuramcı ve araştırmacı tarafından doğrudan bilişsel bir süreç olarak kabul edilen oyunun, bilişsel gelişimi desteklediği yadsınamaz bir gerçektir. Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi bilişsel gelişimin önde gelen kuramcıları da, oyun ve zihinsel gelişimin birbirinden etkilenen iki yapı olduğunu vurgulamışlardır. Piaget çocukların hayali kahramanlar yarattıkları ve bu kahramanları çeşitli roller içine soktukları oyunların, sembolik düşünme becerisini geliştiren en etkin yollardan biri olduğunu vurgularken (Wood ve Attfield, 2005), Vygotsky oyunun bilişsel gelişim açısından önemine değinmek için, “kardeş olma” oyunu oynayan, aynı elbiseleri giyip, sürekli el ele tutuşan ve gerçekte yaşamadıkları bir kardeşlik ilişkisini oyunlarına yansıtan iki kız kardeş örneğini vermiştir(Frost ve ark., 2008). Bu örnek doğrultusunda, çocukların oyun sürecinde farklı çözüm yolları üretme, deneme-yanılma, belirli bir amaç doğrultusunda odaklanma ve bir rolü yapmaya çalışma gibi bilişsel deneyimleri kazandıklarını belirtmiştir.

Buna ek olarak Bruner oyun ile beraber çocuğun duyularının hassaslaşmaya başladığını ve gelişen duyuların oyuncak, nesne ve materyallerle birlikte daha kolay zihinsel süreçlerden geçtiğinden bahsetmiştir (Hendrick ve Weissman, 2006). Dr. Maria Montessori’de bu noktada Bruner’i destekler nitelikteki “streognistik duyu”ların geliştirilmesinden bahsederek, bir materyal ve ya oyuncuğa dokunulduğunda, bu materyal ya da oyuncağın tüm özelliklerinin kas hafızasına atıldığını ve böylelikle bilişsel süreçlere hazır hale geldiğine değinmiştir (Wilbrandt, 2013).

Bu tanımlama ve yorumlar ekseninde ele alındığında, oyunun çocuğun dünyayı ve çevresini keşfetmesinde önemli rol oynayarak, yaşam için gerekli bilgileri edinme, merak duygusunu tatmin etme, neden-sonuç ilişkileri kurarak seçim yapabilme, düşünme gücünü arttırarak ilgi, istek ve çabasını destekleme gibi zihinsel süreçlerine de katkıda bulunmaktadır. Böylelikle çocuğun oyun yoluyla kendi oluşturmuş olduğu öğrenme ortamında, bilişsel gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir.

Oyunun, bilişsel gelişime en önemli etkisi ise çocuğun her çeşit nesne ve kavramı tanıyarak öğrenmesidir. Örneğin; Legoları ile oyun oynayan bir çocuk ele alındığında, oyun sürecinde bilişsel birçok deneyimle karşılaştığı bilinmektedir. Legolarla ne yapacağına karar verme, hangi parçaları üst üste ve ya yan yana koyacağına yönelik stratejiler geliştirme, parçaların renk, şekil ve boyutlarına yönelik karşılaştırma yapma gibi aşamalar oyun sırasında kolayca gözlemlenmektedir. Bu örnek bağlamında ele alındığında, çok uzun süreleri kapsamış olmasa bile oyunların anlama, kavrama, algılama, düşünme, mantık yürütme, analiz etme, ayırt etme gibi, tüm yaşam boyunca çocuklara yardımcı olacak temel akademik becerileri kazandırdıkları desteklenmektedir(Tuğrul, 2015; Yılmaz ve Erduran, 2015).

Türkoğlu ve Uslu (2016), Konya ili Karatay ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine oyun temelli bilişsel gelişim programının etkisi üzerine yaptıkları araştırmada, oyun

ve bilişsel gelişime olan etkisini ortaya koymuşlardır. Kontrol grubunda 22, deney grubunda 22 olmak üzere toplam 44 çocukla yapmış oldukları bu çalışma oyun temelli bilişsel gelişim programının çocukların bilişsel gelişiminde etkili olduğunu ve bu etkinin kalıcı olduğunu belirtmişlerdir.

1.2.4. Oyunun Sosyal Gelişime Etkisi

Sosyal gelişim, yaşamın ilk gününden başlayan ve hayat boyu devam eden, çocuğun topluma ait kural ve değerleri öğrenerek, edindiği bu bilgileri düzenlediği ve toplumun aktif bir parçası olarak yetişkin dünyasına katılmasını içeren tüm süreç olarak tanımlanmaktadır (Essa, 2003). Sosyal becerilerin kazanılması açısından en uygun dönem olarak ele alınan erken çocukluk döneminde, çocuklar sosyal ilişkilerin nasıl ilerlediğini, uyumun ne şekilde sağlandığını ve başkalarıyla iletişim kurma yollarını kolaylıkla öğrenirler (Pehlivan, 2014).

Çocukların toplumsal bilgi ve değerleri öğrenme ve özümseme yolu olarak ise oyuna işaret edilmektedir (Koçyiğit ve ark., 2007). Şahan Aktan (2017) oyun ve sosyal gelişim arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğunu belirtmiştir. Başka bir ifadeyle, çocuklar çevrelerinde gördükleri tutum ve davranışları oyunları içerisinde sergilerken, oyunları içerisinde de yeni sosyal beceriler, görev ve sorumluluklar kazanmaktadırlar.

Çocuklar oynadıkları oyunlar içerisinde çevrelerinde gördükleri rolleri kullanarak, yetişkin yaşantısına kendilerini hazırlamakta ve cinsiyetlerine uygun roller seçme ile birlikte cinsel kimlik kazanmaya başlamaktadırlar (Akandere, 2013). Örneğin; evcilik oynayan çocuklar ele alındığında, aile, okul ve yakın çevresinde gözlemlemiş oldukları kişilerin davranış ve tutumlarını taklit etmekte oldukları görülmektedir.

Çocuklar oyun içerisinde üstlendikleri roller ile beraber, çeşitli sözel olmayan toplumsal kuralları ve ahlaki kavramları da geliştirmektedirler (Deliveli ve Güven,

2013). Sorumluluklarını yerine getirme, kurallara uyma, verilen görevi yerine getirme, yenilgiyi kabullenme, sırasını bekleme, paylaşma ve yardımlaşma bu kavram ve becerilerden bazılarıdır. Bunun yanı sıra oyunlar ile birlikte yalan konuşmama, iyi-kötü-doğru-yanlış ayırt edebilme, başkalarının hak ve fikirlerine saygı gösterme, hoşgörü gibi gelecekteki karakterini etkileyecek olan ahlaki değer ve özellikleri de benimsemektedirler.

Oyunlar sırasında birbirleriyle etkileşim halinde olan çocuklar, iletişim kurma, birlikte karar verme, işbirlikçi tutum sergileme gibi sosyal yaşam kurallarının da temelini atmış olmaktadır. Bu süreç içerisinde karşılaştıkları zorluklara hep beraber farklı çözümler üretmeye çalışır ve dolayısıyla dinleme, kendini ifade edebilme, lider olma, kendine ve başkalarına güvenme duygularını geliştirmektedirler. Bir grup çalışması olan oyunda kurallara uymak önemlidir. Kurallara uymayan çocuklar oyun içerisinde istenmeyebilirler, oyunun bu özelliği ise çocukları kurallara uyma ya da grupla ortak karar alabilme konularında çocukları teşvik eder (Özer ve ark., 2006).

Durualp (2009) tarafından, Çankırı il merkezinde bulunan İsmet İnönü anaokuluna devam eden, 6 yaş grubundan 48 çocuk ile yürütülen, “6 yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi” isimli doktora tezi de bu konudaki görüşleri destekler niteliktedir. Araştırma, oyunun çocukların sosyal gelişimine etkisine yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklara sebep olduğunu ve oyun oynayan çocukların daha yüksek sosyal becerilere sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Wathu (2016), Kenya’da Kitui şehrinin Kyangwithya bölgesindeki 9 anaokulundan 75 anaokulu çocuğu ve 6 öğretmen ile, oyunun çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Çalışmasının sonucunda, oyun etkinliklerine yeterince katılan ve farklı oyun türlerine dahil olan çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin önemli ölçüde geliştiğini ortaya koymakla birlikte, öğretmenlerin çocukların oyunlarına yönelik duruş ve

tutumlarının da çocukların sosyal ve duygusal becerileri noktasında etkili olduğunu belirtmiştir.

1.2.5. Oyunun Duygusal Gelişime Etkisi

Duygu, bireyin içinde bulunduğu durumda hissettiği davranış özelliği olarak tanımlanabilirken, duygusal gelişim, hissedilen ve gözlemlenen duygusal tepkilere anlam verebilme çabası ve duyguları kontrol edebime süreci olarak ifade edilebilmektedir (Santrock, 2006).

Oyun yoluyla çevresini tanıyan, dünyayı algılayan ve uyum sağlamaya çalışan çocuk, duygularını ifade edebilmeyi de öğrenmektedir. Çocuklar yaşamlarında karşılaştıkları bireylerin duygularını anlayıp bunlara uygun tepkiler vermeye çalışmaktadırlar. Özellikle kendini henüz sözel olarak ifade edemeyen ve ya konuşma becerisi yetersiz olan çocuklar bu süreci tamamlama adına oyunu bir araç olarak kullanmaktadırlar. Bu süreç boyunca çocuklar bağımsız oldukları için, kendini ifade etme konusunda doğal tepkiler vermektedirler (Öztürk, 2010). Yani çocuk kardeşini kıskanıyorsa, bunu oyun yoluyla yetişkinlere açıkça veya dolaylı olarak ifade etmektedir. Bu özgür ifade ve yansıtma süreci ile birlikte çocuk duygusal anlamda rahatlamayı yani duygularını boşaltmayı öğrenmektedir (Schaefer, 2013). Benzer bir şekilde Virginia Axline (1969), çocukları farklı materyaller ile oyunlar oynamalarının onların duygularını açığa çıkarmaları konusunda yardımcı olduğunu belirterek, çocukların duygusal gelişimi için oyunun önemini vurgulamaktadır.

Buna ek olarak, oyun ile beraber başarı ve başarısızlık karşısında duygusal tepkilerini kontrol edebilme, uygun ifade sağlama gibi süreçleri de tamamlamaktadır (Aksoy, 2014). Duygularını uygun bir şekilde yansıtabilen bir çocuk duygusal çatışma ve problemler yaşamadan sorunlarından uzaklaşabilir. Bu yüzden oyun çocuğun rahatlatma ve farklı duyguları deneyimleyebildiği en etkili süreçlerden biri olarak ifade edilmektedir (Pehlivan, 2014).

1.2.6. Oyunun Dil Gelişimine Etkisi

Dil gelişimini açıklamaya yönelik geçmişten günümüze kadar gelen farklı kuramsal yaklaşımlar görülmektedir. Bu yaklaşımlar içinden oyun ve dil gelişimini kısmen içine alan farklı kuramlar ve kuramcılar mevcuttur. Bu kuramcılardan bilişsel etkileşimci olarak adlandırılan Piaget, oyun yoluyla bilginin artmasından ve dolayısıyla bilişin geliştiğinden bahsederek, çocuğun dili etkin kullanma şeklinin olgunlaştığını vurgulamaktadır (Akoğlu ve Turan, 2015). Diğer yandan alan yazınında sosyal etkileşimci olarak da yer edinen Vygotsky ise oyun yolu ile çocukların sosyal ilişkilerinin geliştiğinden ve dil gelişiminin de sosyalleşmenin bir ürünü olduğundan bahsederek oyun ve dil gelişimi arasındaki ilişkiye değinmektedir (Essa, 2003). Bu tanımlama ve yorumlar doğrultusunda, çocuğun oyun yolu ile beraber sosyal iletişim sağladığı ve bu iletişim ve bilgi aktarımı için de dili aktif kullandığını göstermektedir. Oyun içerisinde karşılıklı sorulan sorular ve bunlara uygun cevaplar verebilme, nesneler ve isimleri arasında farkındalık geliştirme ve bağlantı kurabilme de oyun yolu ile kazanılabilen dil becerileridir. Ayrıca sözcüklerle oynama, tekerlemeler, ritmik cümleler kurma, şarkılar kullanma da oyun içerisinde dil ile ilgili yetenekleri pekiştirmektedir (Tuğrul, 2015).

Öncelikle çevresinde yer alan, oyunlarında sık sık kullandığı nesne ve kavramların kelime ve dil dağarcığına katılması ile çeşitli bilgi ve yönergeleri anlayıp, aktarma ile dilsel becerilerin gelişimi de hızlanmakta ve artmaktadır. Bununla beraber, Acarlar (2001) tarafından yapılmış olan “Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi” isimli çalışmada dil gelişimin gözlemlenmesi ve desteklenmesine yönelik katkıları ortaya koyarak, çocuğun dili en iyi öğreneceği etkinliklerin özellikle sembolik oyunlar olduğunu ortaya koymakta ve oyun ile dil gelişimi ilişkisini desteklemektedir.

1.2.7. Oyunun Öz bakım Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Öz bakım becerileri çocukların büyüme ile beraber beden temizliği, giyinme-soyunma, yaşam alanlarını düzenleme, beslenme ve dinlenme gibi günlük yaşamda karşılaşacağı durumlara yönelik uygun davranışları kazanmasını kapsamaktadır. (MEB, okul öncesi eğitim programı, 2013).

Gazetoğlu tarafında 2007 yılında yapılan “ Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi” isimli araştırma öz bakım becerilerine yönelik oyun ile öğretim programı geliştirilmiştir. Bu eğitim programına katılan çocuklar ile katılım sağlamayan çocuklar arasında öz bakım becerilerine yönelik anlamlı farklar olduğu ortaya konularak oyun ve öz bakım becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu desteklenmiştir.

1.2.8. Oyunun Yaratıcılık Gelişimine Etkisi

Yaratıcılık terimini açıklayan bir çok farklı tanım olmakla birlikte, yaratıcılık ile ilgili çalışmaların temelini atan Torrance(1963), “ yaratıcılık; verilen bilgilerin, problemlerin, açıklarını algılama, yeni fikir ve hipotezler üreterek, farklı sonuçlara ulaştıran ifade sürecidir.” diyerek alan yazınına özet niteliğinde bir tanım sunmuştur. Yaşamın ilk yıllarında başlayan bu ifade süreci, oyun yoluyla desteklenmekte ve gelişmektedir. Sonucu diledikleri gibi değiştirdikleri ve keyif aldıkları için gerçekleştirdikleri oyun sürecinde, çocuklar, düşünme ve ortaya yeni şeyler çıkarma yeteneklerini keşfederler. Farklı oyunlar ve oyun materyalleri ile hayal dünyalarını genişletir ve böylece kendi yaratma ortamlarında yeni şeyler ortaya koyarlar (Koçyiğit ve ark, 2007; Öztürk, 2010). Yapısı bakımından karışık ve dönüşebilir özelliklere sahip olan oyun, çocukların anlık ve oldukça yaratıcı, orijinal ve açık görüşlü çözümler üretmelerine olanak sunar.

Ayrıca deneyimler arası bağlantı kurmayı sağlayarak, mümkün olana açılmayı destekler. Çocukların gizemli veya büyülü olarak tanımladıklarını ortaya çıkarır (IPA, 2014). Bununla birlikte oyun, çocukların hayal gücünü ve yeteneklerini güçlendirirken, yaratıcılıklarını da desteklemiş ve yaratma kapasitesini arttırmış olur (Ginsburg, 2007).

“National Institute for Play” kurucularından olan Stuart L. Brown 2009 yılında “American Journal of Play”e vermiş olduğu röportajında oyun ve yaratıcılık arasındaki önemli bağı arasındaki önemli bağı açıkla nitelikteki şu sözlerine yer vermiştir:

“Çocukları oyundan mahrum bırakma, duygusal ve tüm duyulara yönelik bir açlık yaratır. Oyun oynamayan çocuklarda duygu düzenleme ve merak konusunda eksiklikler görülür. Bu yüzden çocuklar güçlü yanlarını ve yeteneklerini ortaya çıkarma fırsatlarını kaçırmış olurlar.”

Lieberman (1965) tarafından yapılmış olan bir deney de oyun ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi ölçmeyi hedeflemiştir. 5.5 yaşında olan toplam 93 çocuğun katılmış olduğu araştırmada, sözel sınıflama, mümkün olduğu kadar fazla öneride bulunma ve iki hikayeye mümkün olduğu kadar fazla başlık bulma testleri uygulanmıştır. Ayrıca çocukların zeka yaşları hesaplanmış ve sınıflarında iki öğretmen bulundurulmuştur. Öğretmenlerin oyundan zevk alan, bedensel, sosyal, zihinsel gelişimi pozitif ilerleme gösteren, şakacı, açık, neşeli ve farklı oyun gruplarına dahil olan özelliklere sahip çocukları tespit etmeleri beklenmiştir. Araştırmanın sonucunda görülmüştür ki, oyundan zevk alan çocukların yaratıcılıkları daha yüksek ve yaratıcı düşünme becerileri aktiftir.

Bu araştırmadan da anlaşılacağı üzere çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel yeterlilikleri oyun ve dolayısıyla yaratıcılıklarını etkilediği gibi, bunlara ek olarak daha çok esnek bir şekilde tasarlanmış olan açık uçlu materyaller ile zenginleştirilmiş bir oyun ortamı sağlanarak, yaratıcılıkları desteklenebilir. Böylelikle çocuklara yeni şeyler keşfetme konusunda cesaret verilebilmektedir (Fox ve Schirmacher, 2014).

1.3. Oyun Hakkı

Günümüzde bir hak olarak kabul edilen “Çocuğun Oyun Oynama Hakkı” ulusal ve uluslar arası düzeyde çeşitli tarihsel süreçlerden, düzenlemelerden geçmiş ve bu aşamalar doğrultusunda yasal çerçevesi belirlenmiştir.

1.3.1. Çocuğun Oyun Hakkına İlişkin Kavramlar ve Önemi

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 31. Maddesi’nde kabul edilen “Çocuğun Oynama Hakkı” şu ifadeler ile belirtilmiştir.

Madde 31

1- Taraf Devletler, çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.

2- Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler.

“Çocuğun Oynama Hakkı”nı belirten bu maddeler ele alındığında değinilmesi gereken çeşitli ifadeler olduğu görülmektedir. Bu ifadelerin başında ise dinlenme yer almaktadır. Fiziksel ve bilişsel anlamda rahatlama, gevşeme ve uyumayı temsil eden **“dinlenme”** çocukların gelişimleri için önem arz eden temel gereksinimlerden biridir (Akyüz, 2016). Bireyin istediği şeyi istediği zaman yapma özgürlüğünü temsil eden **“boş zaman”** ve insanların eğlenmek için kendi tercihleri ile gerçekleştirdikleri spor, el sanatları gibi hobileri de içeren **“eğlence etkinlikleri”** de maddeler de yer alan geniş kapsamlı ifadelerdir (Hodgkin ve Newell, 2007). **“Oyun”** ifadesi ise diğer ifadelerden farklı olarak, erken çocukluk dönemine ait bir terim olan, çocukların

erişkin denetimi olmadan, kendini özgür hissettiği, istediği gibi kurallı kuralsız gerçekleştirdiği eylemleri temsil eder (Wang ve Wang, 2015).

Bu temel ifadeler kapsamında ele alındığında oyun oynama hakkının önemli bir işlevi olduğu görülmektedir. Buna karşın, genellikle yetişkinler tarafından bir ihtiyaç ya da doğal süreç olarak görülmemektedir. Zaman kaybı ya da bir lüks olarak görülen “çocuğun oyun hakkı”, bu sebeple bazı kaynaklarda “unutulmuş hak” olarak kendine yer bulmaktadır (Hodgkin ve Newell, 2007).

1.3.2. Çocuğun Oyun Hakkını Etkileyen Etmenler

“Çocuğun Oyun Hakkı” çocuk hukuku tarafından korunma altına alınmış olan bir haktır. Ancak bu hakkın kullanılmasını, tüm çocukların bu hakkı kullanmaya uygun şartlara ulaşmasını etkileyen çeşitli faktörler mevcuttur. Bu faktörler anne-baba tutumları, çocuğun yaşadığı çevre, öğretmen-eğitimci tutumları ve devlet politikaları olmak üzere dört ana başlıkla aşağıda yer almaktadır.

Anne- Baba Tutumları

Günümüzde anne- babaların çocukların oyun oynamamaları ya da oyun tercihleri konusunda anne-babaların tutumları büyük önem arz etmektedir.

Fleer ve Wong tarafından 2012 yılında ailelerin oyun algısına yönelik yapılmış olan çalışma, anne- babaların oyunu çocukları ders çalışmaktan uzaklaştıran bir aktivite olarak gördüklerini ve dolayısıyla çocuklarını oyun oynamak yerine yapılandırılmış etkinliklere yönlendirmeyi tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Fleer, 2013).

Buna ek olarak Erbay ve Saltalı tarafından yapılmış olan “Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı” isimli çalışma sonuçları annelerin oyunu çocukları oyalayan, boş zaman değerlendirdikleri

ve annelerin kendilerine zaman ayırmalarını sağlayan bir aktivite olarak gördüklerini açıklamaktadır (Erbay ve Saltalı, 2012).

Yapılan bu araştırmalar ekseninde ele alındığında, çıkan sonuçlar göstermektedir ki, ailelerin oyun ile ilgili algıları daha çok boş zaman geçirme ve serbest hareket edebilme olarak düşünülmektedir. Ancak oyunun tanımı ve oyun hakkının kapsamı bağlamında düşünüldüğünde oyunun yalnızca boş ve ya hoş vakit geçirme değil çocukların gelişim alanlarını destekleyen, kendilerini keşfetme noktasında imkanlar sunan etkinlikler ve yaşayarak öğrenme yolu olarak düşünülmelidir.

Anne ve babaların oyun oynama hakkını destekleme konusunda yapabilecekleri çalışmalar ise aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Anne-babalar oyunun önemi ile ilgili olarak, uygun oyun materyallerini temin edebilirler,
- Çocukların oyun oynamaları için fırsatlar sunmalı ve gereksiz bir şekilde oyunlarını bölmemeliler
- Ev ortamını çocuk için uygun bir oyun alanına dönüştürebilirler
- Çocuklarına serbestçe oyun oynama imkanı sunabilirler
- Her gün belirli zaman dilimlerinde çocukları ile oyun oynayarak onların oyun hakkına saygı gösterdiklerini belirtebilirler
- Çocukların oyun oynama hakkına yönelik eylem planları ve politikalarına destek olabilirler.

Çocuğun Yaşadığı Çevre

Çocuklar ilk karşılaştıkları sosyal çevre olan aileden tüm gelişim alanları açısından büyük ve önemli ölçüde etkilenmektedir. Ailelerin içerisinde bulundukları sosyo-ekonomik düzeyin ise anne babaların çocuklarına yönelik tutum ve ilgilerini etkilediği, eğitime katılımından gelişimlerine kadar bir çok açıdan önem taşıdığı alan yazınına bakıldığında farklı araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

Özyeşer Cinel (2006) farklı sosyo-ekonomik düzeydeki üç- altı yaş grubu çocuğa sahip anne babaların oyuncak ve oyun materyali hakkındaki görüşlerini incelediği bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırma sonucunda, çocukların evlerinde bulunan oyuncak ve oyun materyali sayısının, çocukların evlerinde oyun oynama sürelerinin, evde, bahçede, dışarıda oyun oynama tercihlerinin, ailelerinin farklı alt-üst sosyo-ekonomik düzeylerde bulunma durumlarına göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Benzer bir şekilde Tezer ve Özyeşer Cinel (2014) Ankara’da üç- altı yaş arasında olan ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğa sahip anne babaların çocuk oyunları ile ilgili görüşlerini inceledikleri bir çalışma yürütmüşlerdir. Yapılan bu çalışma sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin oyun konusundaki fikirleri ile üst sosyo- ekonomik seviyedeki anne-babaların oyuna bakış açısı arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların çocukların oyun mekanı tercihlerini, anne-babaları ile oyun oynama durumlarını ve ailelerin çocuklarının oyununa bulundukları müdahale sıklık ve çeşitlerini etkilediği belirtilmiştir.

Yapılan bu çalışmalar doğrultusunda ele alındığında ise içerisinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyin yaşanılan evin ortamını etkilediği, bu ortamın ise çocukların ulaşabildikleri park, bahçe gibi oyun ortamlarına ulaşımını ve akranlarıyla oyun oynama erişimlerini de etkilediği söylenebilir. Nitekim, Andersen ve arkadaşları (2014) tarafından dünya genelinde çocukların iyi olma hali ve yaşamları hakkında detaylı bir araştırma olan the International Survey of Children’s Well-

Being (ISCWeB) projesinin sonuç raporu da benzer bir durumu ortaya koymuştur. Çalışma Avrupa, Afrika, Latin Amerika, Aysa ve Orta Doğu bölgelerini temsilen, Norveç, Almanya, İspanya, İngiltere, Güney Kore, Türkiye, İsrail, Estonya, Romanya, Cezayir, Kolombiya, Etiyopya, Nepal, güney Afrika ve Polonya olmak üzere 15 ülkede, 53.000 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocukların oyun oynama alan ve imkanları ile edinilen bilgilerde ise, çocukların %10'u oyun oynamak için yeterli alana sahip olmadığını, %10'u kısmen yeterli alana sahip olduğunu, %13'ü bazen yeterli alana sahip olduğunu, %20'si genellikle alana sahip olduğunu, %46 sı ise çoğunlukla oyun alanına sahip olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın bu kısmı ile aslında dünya üzerinde 15 ülkeden, farklı sosyo-ekonomik düzey, eğitim ve kültür seviyesinde olan binlerce çocuğun henüz yarısının bile her zaman oyun oynama alan ve imkanına sahip olmadığı gözler önüne serilmektedir.

Devlet Politikaları

Daha önce de ifade edildiği şekilde oyun hakkı ile ilgili anne-baba, öğretmen ve okul yönetimleri ve çocuğun yaşadığı çevrenin yanı sıra yerel ve merkezi yönetimlerin de çeşitli etkileri mevcuttur. Bu etkileri makro ve mikro olmak üzere iki ana başlıkta ele almak mümkündür. Makro düzeyde katkılar sağlayan yapılara örnek olarak sözleşmeler, ulusal politikalar, Sivil Toplum Kuruluşları, Milli Eğitim Bakanlığı ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesine gerçekleştirilen uygulamalar ve düzenlemeler, mikro düzey çalışmalar ise mahalle muhtarlıkları, belediyeler tarafından gerçekleştirilebilir.

Milli Eğitim sistemimiz içerisinde yer alan, Okul Öncesi Eğitim Programının Temel İlkeleri arasında bulunan “okul öncesi eğitim oyun temellidir” ibaresi ve oyun okul öncesi dönem için en uygun öğrenme yöntemidir açıklaması, okul öncesi dönem etkinliklerinin oyun temelli düzenlenmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır (MEB, 2013). Programda belirlenmesi gereken kazanım ve göstergeler, oyunun bir teknik ve etkinlik olarak yer alması gerektiğini vurgulamakta ve oyun aracılığıyla öğrenme konusunda öneriler sunmaktadır. Buna ek olarak Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin “Oyun Yeri” başlığı

altında yer alan Madde 90 ile birlikte oyun oynamaya yönelik imkan ve ortamlara değinilmektedir.

Madde 90:

1) Okul öncesi eğitim kurumlarında; a) Eğitim etkinliklerinin sağlıklı, uygun ve güvenli bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile bahçenin bulunması ve amacına uygun olarak düzenlenmesi esastır. b) Düzenlemeler eğitimin olmadığı zamanlarda yapılır. Bu düzenleme yapılırken; çocukların motor becerilerinin ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, gezip oynamalarına imkân sağlanması, çevre sevgisinin kazandırılması, trafik eğitim pisti, kum havuzu, bahçe oyun araçları ve bahçenin ağaçlandırılması için yeterli toprak alanın ayrılmasına özen gösterilir.

(2) İlköğretim kurumlarında, öğrencilerin gezip oynamaları ve sportif faaliyetlerde bulunmaları için çevre imkânlarından yararlanılarak; kum havuzu, voleybol, basketbol sahaları gibi yerler ile asılma, tırmanma, denge, atlama gibi faaliyetlere uygun araçlar sağlanır (MEB, 2016).

Milli eğitim sistemimizde yer alan derslerin uygulanması ve etkinliklerin düzenlenmesine yönelik tekniklerde oyun temelli eğitimden bahsedilmesine rağmen, asıl önemli olan noktanın eğitim programını uygulayan öğretmen ve öğretmeni yönlendiren okul yönetimi olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan ele alındığında Oyun Oynama Hakkına yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığına, eğitimci ve öğretmenlere düşen sorumluluklar aşağıdaki şekli ile ifade edilebilir:

- Gerekli oyun materyalleri okullara sağlanmalı
- Okul içerisinde oyun oynanabilecek alanlar arttırılmalı
- Oyun hakkına yönelik öğretmen eğitimleri ve farkındalıkları sağlanmalı
- Okul yönetimlerine oyun hakkına yönelik bilgi aktarımı sağlanmalı

- Denetim mekanizmaları içerisinde oyun hakkına yönelik bir ibare eklenmeli
- Öğretmenleri çocuğun oyun hakkını tanınması ve desteklemesi konusunda hizmet içi eğitimler verilmeli
- Eğitimciler oyunu bir öğretim yöntemi olarak derslerinde kullanmaları, bunun için zaman ve fırsat yaratmaları açısından motive edilmeli

Sivil toplum kuruluşlarının günümüz dünyasının şekillenmesinde, tıpkı merkezi ve yerel yönetimler gibi büyük etkileri bulunmaktadır. Uluslararası anlamda çocuk hakları ve bu bağlamda oyun hakkını gündeme getiren ve destekleme projeleri düzenleyen sivil toplum kuruluşları ele alındığında UNICEF ve IPA aktif olarak oyun hakkını koruma ve yaygınlaştırma eylemlerinde bulunmaktadır. Bununla birlikte Çocuk Vakfı bu konu ile bağlantılı olarak 2011 yılında Çocuk Hakları Kongresi gerçekleştirmiş ve aynı zamanda 19. IPA Dünya Oyun Konferansı 20-23 Mayıs 2014 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenmiştir.

Yapılan bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda,

- Doğrudan oyun hakkına yönelik proje, eğitim veya seminer programları düzenleme
- Oyun hakkına yönelik yasal süreçleri kamuoyuna duyurma
- Oyun hakkı yaygınlaştırma ve farkındalık çalışmaları düzenleme
- Yüksek öğretim kurumları, merkezi ve yerel yönetimler ile birlikte oyun hakkına yönelik konferans ve çalıştaylar düzenleme Sivil Toplum Kuruluşlarına düşen sorumluluklar arasında gösterilebilir.

Bilişim teknolojilerinin günlük hayata aktif katılımı ile birlikte, oyun kültürünün de değişime uğradığı görülmektedir (Küçükali, 2015). Bu değişim

açısından ele almak ve değerlendirmek amacıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı “Dijital Oyunlar için Çocuk ve Aile Rehberlik Çalıştayı” düzenlemiş ve bu çalıştay sonucunda Gündüz (2017) tarafından bir rapor hazırlanmıştır. Bu raporda dijital oyunların eğitim materyali olarak kullanımından, hızlı karar verme, farklı düşünme becerilerine katkısı, motivasyon kaynağı olması gibi olumlu yönlerine, aynı zamanda dil ve sosyal gelişime yönelik geriliklere sebep olması, sanal ve gerçeklik arasındaki farkı ayırt etme sorunlarına yol açması gibi olumsuz etkilerine de yer verilmiştir. Yapılan bu çalıştay ve raporlamanın ailelerin dijital oyun, bağımlılık gibi süreçleri anlaması ve önleyici tutumlar sergilemesi açısından önemi büyüktür.

Benzer çalışmaların çocukların oyun ve oyuncak seçimleri, oyunun gelişim açısından önemi ve yeri, çocukların oyun oynama zamanları ve süreleri, çocuklar ile kaliteli zaman geçirme, çocuk oyunları ve kültür gibi çeşitli konularda yapılması ve duyurular ile desteklenmesi ailelerin farkındalıkları açısından etkili olacaktır. Aynı zamanda ailelerin sorunlarını paylaşacağı ve öneriler alabilecekleri “çocuk ve oyun” konusunda rehberlik verebilecek bir merkez ve telefon hattı oluşturulmasının da oyun kültürü ve önemi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Oyun hakkı ile ilgili anne-baba, öğretmen ve okul yönetimleri ile Milli Eğitim Bakanlığına düşen görevlerin yanı sıra yerel ve merkezi yönetimlere(belediye ve muhtarlıklar vb.) düşen sorumluluklar da mevcuttur. Oyun alanlarının standartlara uygun bir şekilde hazırlanması, uygun sayı ve nitelikte oyun alanlarının açılması, oyun oynama hakkına yönelik farkındalık çalışmaları için kamu spotlarının oluşturulması, oyun hakkının yerel ve merkezi anlamda hangi düzeyde uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi, yerel yönetimler nezdinde anne-babalara oyun hakkını desteklemeye yönelik aktivite ve uygulama örneklerinin sunulması belediye ve muhtarlıkların önemli görevleri arasında yer almalıdır. Örneğin; Ankara Çankaya Belediyesi Çankaya evleri anne-babalar halletmeleri gereken işleri olduğunda, çocuklarını akranları ile eğitimler eşliğinde oyun oynamaları için oyun evlerine teslim edebilmektedirler (Çankaya Belediyesi, 03.01.2019). Yapılan bu ve benzeri uygulamalar ile çocuk ve oyunun önemi konusunda aile eğitimleri verilerek ve ebeveynlerin oyun farkındalığı kazanmaları desteklenebileceği düşünülmektedir.

1.3.3. Çocuğun Oyun Hakkı İle İlgili Yasal Düzenlemeler

Özel hukuk, sosyal hukuk, kamu hukuku ve uluslararası hukukta yer alan kuralların, dünya üzerindeki tüm çocuklara tanındığı, barınma, korunma, sağlık ve eğitime yönelik yetkilerin tümüne çocuk hakları denilmektedir (İnan, 1968).

Çocukların yetişkinlerden farklı özellikleri ve buna bağlı olarak farklı ihtiyaçları olduğu göz önüne alınarak oluşturulan, Çocuk Haklarına yönelik ilk çalışma 1924 yılında Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi olarak ortaya çıkmıştır (UNICEF Türkiye, 2014).

Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesinin İlkeleri;

- 1) Çocuğa maddi ve manevi olarak normal gelişimi için gerekli araçlar sağlanmalı
- 2) Aç olan çocuk beslenmeli; hasta olan çocuk tedavi edilmeli; geri kalmış çocuk desteklenmeli; suçlu çocuk geri kazanılmalı; ailesiz ve kimsesiz çocuğa bakılmalı ve yardım edilmeli
- 3) Sıkıntı durumlarında yardım alması gereken ilk kişi çocuk olmalı
- 4) Çocuk hiçbir şekilde ticaret konusu olmamalı ve her türlü sömürüye karşı korunmalı
- 5) Çocuk yeteneklerinin diğer insanların hizmetine sunulması bilinci ile yetiştirilmeli (UNICEF).

Çocuk Haklarına yönelik bir diğer önemli yasal çalışma ise, Türkiye tarafından da onaylanmış olan Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesinin, 1959 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi olarak güncellenmiş ve 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BM ÇHDS) olarak

değiştirilmiştir. İlk kez 1989 tarihinde imzalanmış olan bu sözleşme, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) hariç 197 ülke tarafından onaylanmıştır (UNICEF, 2004). 14 Eylül 1990 tarihinde Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeyi imzalamış olan Türkiye ise, 1994 yılında 17, 29, 30. Maddeleri T.C. Anayasası ve 24 Temmuz 1923 Lozan Anlaşması hüküm ve ruhuna uygun yorumlanması hakkını saklı tuttuğunu belirterek TBMM’nde Bakanlar Kurulunca onaylamış ve 27 Ocak 1995 tarihli Resmi Gazete ile yayımlamıştır .

BM ÇHDS her biri farklı bir hakka yönelik açıklama getiren toplam 54 maddeden oluşmakla birlikte, hayatta kalma hakkı, gelişme hakkı, korunma hakkı ve katılma hakkı olmak üzere 4 ana başlık altında toplanmıştır. Bunun yanı sıra, BM bağlı ülkelerde ÇHDS Ek olarak 1999 yılında Kötü Şartlardaki Çocuk İşçiliğinin Yasaklanması Ve Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Acil Önlemler Sözleşmesi, 2000 yılında Çocukların Silahlı Çatışmalara Dahil Olmaları Konusundaki İhtiyari Ek Protokol ve yine 2000 yılında “Çocukların Silahlı Çatışmalara Katılmaları İle İlgili İhtiyari Protokol” imzalanarak Çocuk Haklarına yönelik destekleme ve koruma çalışmaları gerçekleştirilmiştir (TBMM Başkanlığı, 2001; Bakanlar Kurulu, 2002/ 4241; Bakanlar Kurulu, 2004/ 6938)



Şekil 1.1. Çocuk hakları tarihsel süreci.

Çocuk hakları anlamında ele alındığında oyunun bir lüks veya gereksiz bir eylem olmadığı apaçık görülmekle birlikte, oyunun bir hak olduğu uluslararası sözleşme ile garanti altına da alınmıştır.

1. Taraf Devletler, çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar

2. Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler

BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 31. Maddesinde yer alan bu ifadeler çocukların dinlenme, oyun oynama ve boş zamanlarını serbestçe kullanma haklarına sahip olduklarını açıkça ortaya koymakta ve güvence altına almaktadır. BM ÇHDS'yi imzalayan tüm ülkeler çocukların temel haklarından biri olan Oyun Oynama Hakkını koruma ve destekleme yükümlülüğünü taşımakla ve dolayısıyla BM üye olan ve sözleşmeyi onaylayan ülkelerce çocuğun oyun hakkı güvence altına alınmaktadır.

Bununla birlikte Ulusal ve Uluslararası anlamda, Çocuk Hakları bağlamında oyun hakkını korumayı, destekleme ve geliştirmeyi kendine amaç edinmiş olan çeşitli kurum ve kuruluşlar mevcuttur. Uluslararası düzeyde çalışmalarını yürüten en önemli kurumlardan biri UNICEF (United Nations Children's Fund) (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) olmakla birlikte IICRD (International Institute for Children's Right and Development) ve KidsRights sivil toplum kuruluşları da çocuk hakları ve oyun hakkına yönelik proje ve programlar sunmaktadır.

Çocuğun oyun oynama hakkı denildiğinde akla ilk gelen sivil toplum kuruluşu ise IPA (International Play Association) ve ardından Right to Play isimli çocuklara oyun temelli eğitim imkânları sunan organizasyon gelmektedir. Buna ek olarak Nelson Mandela Children's Fund çocuk haklarına yönelik çalışmaları desteklemektedir.

Ulusal boyutta ele alındığında ise çocuk haklarına yönelik bütün çalışmalarda olduğu gibi UNICEF Türkiye ve 1990 yılında Mustafa Ruhi Şirin tarafından kurulan Çocuk Vakfı destekleme ve yaygınlaştırma faaliyetlerini yürütmektedir. Ayrıca 2008 yılından TBMM Çocuk Hakları İzleme Komitesi kurularak çalışmalarına başlamıştır.



Şekil 1.2. Ulusal ve uluslararası kuruluşlar.

1.3.4. Çocuğun Oyun Hakkının Desteklenmesi

Çocukların oyun oynamasını yalnızca kâğıt üzerinde imzalanmış bir yasal hak olarak görmek çocuğa bu sosyal hakkı sağlamak noktasında yeterli olmamaktadır. Bu noktada çocuğa oyun hakkının sağlanması başta aileler olmakla birlikte eğitimciler, okul yönetimleri, yerel ve merkezi yönetimler, yükseköğretim kurumları, (STK) sivil toplum kuruluşları ve toplumun her bir bireyinin, çocukların oyun oynayabilmesi için gerekli imkânları sunmanın bir sorumluluk olduğunu benimsemeleri ile mümkün olacaktır. Ulusal ve uluslararası sosyal politikalar ile birlikte bu hak desteklenip, yaygınlaştırılıp, korunabilecektir.

Oyun hakkının desteklenmesi ve korunması sürecinde tüm bireylerin farkındalık düzeylerinin geliştirilmesine gerekmektedir. Bu nedenle, çocuğun gelişiminde oyunun önemi ve etkileri, çocuğun doğal ihtiyacı olan oyunun bir hak olması konusunda, toplum bilincinin oluşması noktasında özellikle çocuk gelişimi ve okul öncesi alanlarında çalışmakta olan araştırmacıların, bu konunun önemine yönelik dikkat çekici çalışmalar yapmaları ve topluma ışık tutma açısından katkıda

bulunmaları gerekmektedir. Özetle, toplumun tek bir bireyinden başlanarak her aşamada, her sosyo-ekonomik düzeyden bireylere ulaşarak, çocuğun oyun oynama hakkına yönelik yasal süreçler korunmalı, geliştirilmeli ve sorumluluklar yerine getirilmelidir.

1.4. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Türkiye'de oyun alanında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde oyun konusunu farklı disiplinler ile birlikte ele alan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalar içinde, oyunun matematik becerilerine etkisini inceleyen (Çelen,1992; Türkmenoğlu,2006; Yılmaz, 2006; Çakmakçı,2011; Şirin,2011), gelişim alanlarına etkisini ele alan (Artar, 1993; Ahioğlu,1999; Aytekin, 2001; Çoruh,2004; Gül, 2006; Özdenk,2007; Gazezoğlu,2007; Durualp,2009; Kalaycıoğlu,2011), özel eğitim ve oyun ilişkisini ortaya koyan(Kılıçoğlu, 2006; Kaya, 2010) çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra aile-öğretmen ve yöneticiler ile yapılan çalışmaların da bulunduğu (Şahin, 1993; Kol,2006; Erşan,2011) görülmekle birlikte, oyun ve ölçek çalışmalarına da rastlanmıştır (Aydın, 2008; Camgöz,2010).

Çocuğun oyun hakkına yönelik olarak Deliveli ve Güven (2013) tarafından yapılan, çocuğun oyun ihtiyacı ve oyun hakkı konusundaki yasal düzenlemelerle birlikte toplumu bilinçlendirmeyi hedefleyen analitik bir çalışma dikkati çekmiştir. Fakat çocuğun oyun hakkına yönelik anne baba tutumu ve farkındalığının ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmadığı gibi ve oyun hakkı konusunda herhangi bir ölçek de bulunamamıştır.

Bu açıdan oyun oynama hakkında anne babaları görüşlerinin ele alınacağı ve yasal düzenlemeler ile beraber alan yazını bağlamında bu görüşlerin değerlendirileceği bu araştırmanın, alanda özgün bir araştırma olması açısından alandaki eksikleri giderme adına önem taşıdığı düşünülmektedir. Araştırmanın daha sonra yapılacak araştırmalarda da yol gösterici ve yardımcı özellik taşıyıcı olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu araştırmada, 3- 6 yaş arası çocuğa sahip olan anne ve babaların çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri toplama yöntemi, verilerin değerlendirilmesi ve analizi gibi başlıklara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, 3- 6 yaş arası çocuğa sahip olan anne ve babaların çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi amacıyla nicel desende betimsel bir araştırma olarak planlanmıştır. Betimsel araştırmalarda incelenen bir durumu aydınlatmak, olaylar arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve çeşitli değerlendirmeler yapmak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2017).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezinde ikamet eden, 3-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan, 36- 72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne- Baba Farkındalık Ölçeğinin geliştirilmesi sırasında geçerlilik- güvenirlik çalışmasına katılım göstermemiş olan anne ve babalardan oluşturulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 100 anne ve 100 baba olmak üzere toplam 200 anne-babaya basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile bir sosyal paylaşım platformu olan Instagram

üzerinden belirlenen “@icimizdekicocuklar” “@bikutuoyun” ve “@yercüsü” hesaplarından yapılan duyuru ile ulaşılmış ve araştırmaya dahil edilmiştir.

Çizelge 2.1. Ölçek geliştirme çalışmasına ve araştırmaya dahil edilen anne – babaların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar.

Araştırma Grubu (N=200)		
	Sayı	%
Cinsiyet		
Kadın	100	50
Erkek	100	50
Yaş		
29 yaş ve altı	4	2
30- 35 yaş	132	66
36- 40 yaş	60	30
41- 46 yaş	4	2
Öğrenim Durumu		
Ortaokul	4	2
Lise	40	20
Üniversite	123	61.5
Lisansüstü	33	16.5
Çalışma Durumu		
Evet	165	82.5
Hayır	35	17.5
Çocuğun Cinsiyeti		
Kız	106	53
Erkek	94	47

Çizelge 2.1. incelendiğinde anne- babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarının oyun haklarına yönelik farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi araştırmasına dahil olan anne-babaların ise %50’sinin anne ve %50’ünün baba olduğu; %2’sinin 29 yaş ve altı, %66’sının 30-35 yaş, %30’unun 36-40 yaş, %2’sinin 41-46 yaş aralığında olduğu; %2’sinin ortaokul, %20’sinin lise, %61.5’inin üniversite ve %16.5’inin lisansüstü eğitimden mezun olduğu; %82.5’inin çalıştığı ve %17.5’inin çalışmadığı; %53’ünün kız ve %47’sinin erkek çocuğa sahip olduğu belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 3- 6 yaş arası çocuğa sahip olan anne- babaların çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne Baba Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formunda 3-6 yaş arası çocuğa sahip anne- babaların yaş aralığı, çocuklarının cinsiyeti, öğrenim düzeyi, toplam çocuk sayısı, aylık geliri, bahsi geçen çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, gün içinde çocuğa ayrılan aktif süre, çocuğun gün içerisinde bilgisayar/ tablet/ cep telefonu ile geçirdiği süre, çocuğun gün içinde oyun oynadığı süre, çocuk ile oyun oynayıp oynamama durumu, çocuk ile kaç yaş itibari ile oyun oynadığı, hangi ebeveynin çocuk ile oyun oynadığı gibi bilgilere ilişkin soruları içermektedir (EK 1). Genel Bilgi Formu 3-6 yaş arası çocuğa sahip anne- babalar tarafından doldurulmuştur.

2.3.2. 36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne Baba Farkındalık Ölçeği

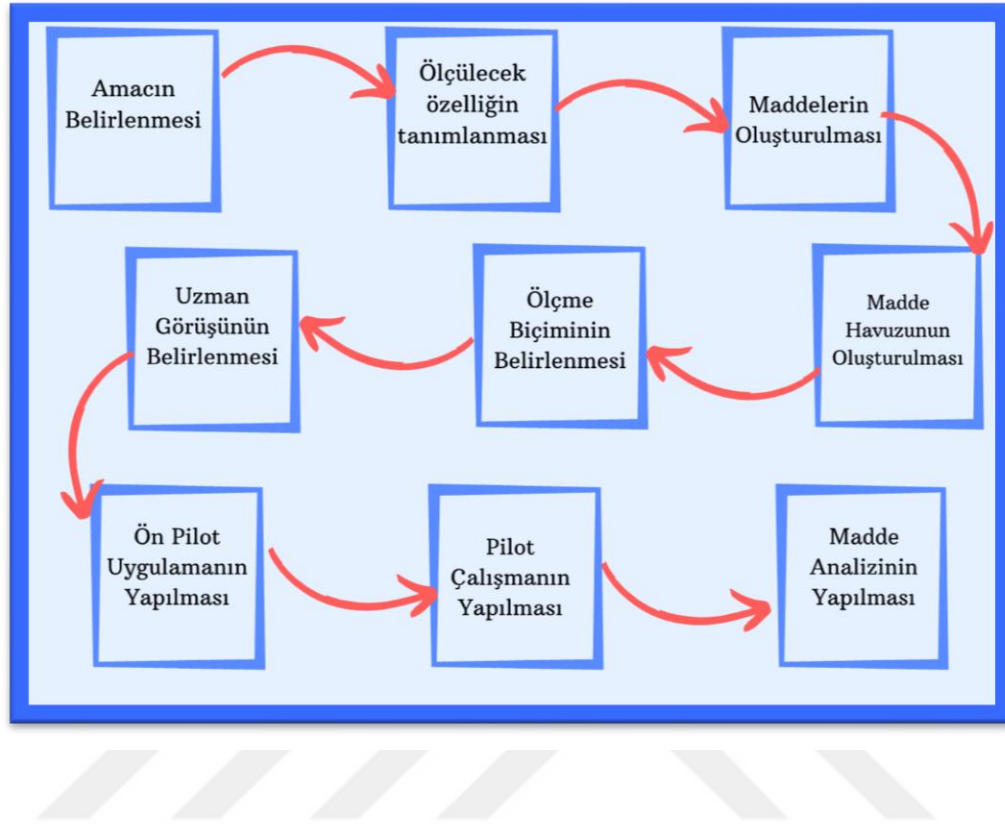
Çalışmada 3-6 yaş arası çocuğa sahip olan anne babaların oyun oynama hakkına yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne Baba Farkındalık Ölçeği” geliştirilmiştir.

Farkındalık kavramının sözlük anlamına bakıldığında “farkında olma hali” (TDK, 2016) olarak tanımlanırken alan yazınında duygusal farkındalık ve bilişsel farkındalık olarak ele alınmaktadır. Bireylerin kendilerinin ve çevrelerindeki

kişilerin duyguları hakkında bilgi sahibi olma, duyguları anlama ve duyguya uygun davranma yeteneği “duygusal farkındalık” olarak açıklanırken (Croyle ve Waltz, 2002)“bilişsel farkındalık” bireylerin algılama, bilme ve düşünmelerini kapsayan süreçler olarak tanımlanmaktadır(Louca, 2003).

Bu bağlamda ele alındığında “anne-babaların oyun haklarına yönelik farkındalığı” oyunun tanımı, tarihsel gelişimi, oyunun çocuğun gelişimsel süreçleri ve yaşantılarına yönelik etkileri ve oyunun çocukların en temel sosyal haklarından biri olmasına yönelik hem algılarını hem de bilgi düzeyleri olarak tanımlanabilir. Bu noktadan yola çıkarak araştırmanın amacı anne- babaların oyunun tanımı ve öneminin yanı sıra, çocukların oyun oynama hakkına yönelik farkındalıklarının belirlenmesini için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne Baba Farkındalık Ölçeği” geliştirme çalışmalarında aşağıda belirtilen aşamalar literatür taraması yapılarak ve alan yazını incelenerek uygulanmıştır (DeWilles, 2016).

Çizelge 2.2. “36-72 aylık çocukların oyun haklarına ilişkin anne baba farkındalık ölçeği” geliştirme aşamaları.



Amacın Belirlenmesi; Ölçek geliştirme sürecinde, ölçülmek istenen yapının diğer yapılardan farklı olup olmadığının bilinmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, araştırmada 36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne-Baba Farkındalıklarının İncelenmesi hedeflenmiştir.

Ölçülecek Özelliğin Tanımlanması; Ölçek geliştirmede, araştırma amacının belirlenmesinden ve ölçeğin tam olarak neyi ölçeceğine karar verilmesinden sonra ölçülecek özelliğin tanımlanması gerekmektedir. Bu çalışmada ölçülecek özellik çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalıktır. Öncelikle bu kavram alanyazını dikkate alınarak kavramsal olarak tanımlanmıştır. Ölçülecek özellik, tek faktörlü veya çok faktörlü bir ölçme modeli çerçevesinde tanımlanabilir. Bu süreç, kavramsal çerçeve temelinde ve uzman görüşü de alınarak tamamlanmıştır.

Maddelerin Oluşturulması; Ölçülecek özellik ve amaç tanımlandıktan sonra, ölçülecek özelliğe göstergeler tanımlanmaya çalışılmıştır. Örneğin, çocukların oyun

haklarına ilişkin farkındalığı yüksek veya düşük olan anne babaların ne tür davranışlar sergileyebilecekleri ortaya konulması hedeflenmiştir. Göstergelere dayalı olarak da özelliği ölçmeye yönelik maddeler yazılarak ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme aşamasında belirlenen amaç doğrultusunda verilerin elde edilmesi amacıyla deneyimli eğitimcilerden yararlanma, yazılı materyallerin taranması, benzer testlerin uygulanması, gözlem ya da görüşme gibi yöntemlere başvurulabilir (DeVellis, 2016). Madde yazımında temel kaynak alan yazın ve araştırmacının gözlemleri olmakla birlikte uzmanlardan ve hedef kitle ile yapılacak görüşmelerden yararlanılmıştır. Çalışmada madde yazımında beş farklı kaynaktan yararlanılmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması; Bu aşama, ölçme aracının amacına uygun olan maddelerin bir araya getirilme sürecini kapsamaktadır. Bu nedenle alan yazını taranarak oluşturulmuş olan maddeler incelenmiş ve 48 maddelik bir madde havuzu geliştirilmiştir.

Ölçme Biçiminin Belirlenmesi; Madde geliştirme süreci ile birlikte, sosyal bilimlere dair araştırmalarda en sık kullanılan araçlardan biri olarak likert ölçeği kullanılmıştır (DeVellis, 2016). Beş ile yedi puanlı likert tipi yanıt ölçeklerinin, iki ile üç puanlık likert tipi ölçeklerden daha yüksek güvenilirliğe sahip olması (Krosnick, 2018) sebebi ile, geliştirilen bu ölçekte 5’li likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek katılımcıların “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” arasından cevap verebilecekleri seçeneklerden oluşmuştur.

Uzman Görüşünün Alınması; Ölçek geliştirme sürecinin bu aşamasında, madde havuzunda yer alan maddelerin her birinin özelliğinin ölçmeye uygunluğu açısından uzman değerlendirmesi alınmıştır. Uzman görüşünün alınması madde havuzunda yer alan maddelerin dikkatlice analiz edilebilmesi ve uygun olmayan maddelerin kaldırılması amacıyla yapılan bir çalışmadır (Morgado ve ark.,2017). Uzmanlar çalışma alanı hakkında bilgisi olan kişilerden oluşmuştur. Bu doğrultuda 3 çocuk gelişimi, 1 okul öncesi eğitim, 1 sosyal hizmet ve 1 eğitim bilimleri uzmanı

olmak üzere 6 uzmanın ölçek değerlendirme formları aracılığıyla görüşleri alınmıştır. Toplam 56 maddenin yer aldığı ölçekte, 5 madde benzer maddelerin olması ve ölçeğin amacına karşılık gelmemesi gibi sebeplerden dolayı çıkartılmıştır. Uzman görüşleri sonucu oluşan dönütlerden faydalanarak 10 madde üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılmış. Bu düzenlemeler sonucunda “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne- Baba Farkındalık Ölçeği” toplam 43 maddeden oluşmuştur.

Ön Pilot Uygulamanın Yapılması; Taslak form için ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlikleriyle ilgili olarak psikometrik analizlerinin yapılmasına yönelik geniş bir gruba uygulama yapılmadan önce ön-pilot yapılmıştır. Ön pilot çalışma kapsamında 10 anne- baba ile ölçeğin uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamanın temel odağı; ölçek uygulama süresinin tahmin edilmesi, yönerge, madde kökü veya seçeneklerde cümle ve sözcüklerin anlaşılabilirliğinin incelenmesi olmuştur. Uygulama süresi yaklaşık 20 dk olarak öngörülmüştür. Uygulama esnasında süre aşılmamış ve genelde 15-20 dk içerisinde tamamlanmıştır. Ön uygulama yapılan kişilerle uygulama bitiminde araçla ilgili açıklık-anlaşılabilirlik konusunda 3-5 dakikalık bir görüşme yapılmış, maddeler noktasında anlaşılmayan ya da herhangi bir karmaşıklığa yol açan madde olup olmadığı, veya maddelerde anlamını bilmedikleri herhangi bir kavram bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Ailelerin tamamından maddelerin anlaşılır ve açık bir şekilde ifade edildiğine dair dönütler alınmıştır. Maddeler okunduğunda herhangi bir bilgi ya da anlam karmaşası yaşamadıklarını maddelerin iyi bir şekilde özetlendiğini bildirmişlerdir. Buradan elde edilmiş olan sonuçlar doğrultusunda ölçek maddelerinin on ikisi üzerinde düzenlemeler yapılmış ve uygulama formu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçek geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için kullanılacak istatistiksel teknikler de dikkate alınarak büyük bir gruba uygulanmıştır.

Pilot Uygulamanın Yapılması; Pilot uygulama, ön pilot uygulaması sonucunda elde edilen dönütler doğrultusunda ölçeğin belirlenen bir örneklem grubu üzerinde uygulanma sürecidir. Yapılan ön pilot uygulama ise son halini alan 43 maddelik, “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne- Baba Farkındalık Ölçeği”, Ankara il merkezinde ikamet eden, 3-6 yaş arası normal gelişim gösteren

çocuğa sahip olan ve sosyal paylaşım platformu Instagram üzerinden belirlenen “@icimizdekicocuklar” “@bikutuoyun” ve “@yercüsü” hesaplarından yapılan duyuru ile ulaşılan 164 anne ve 50 baba olmak üzere 214 gönüllü katılımcıya uygulanmıştır.

Madde Analizinin Yapılması; Madde analizi bir maddenin diğer maddeler ile olan ilişkisinin istatistiksel işlemler ile değerlendirilmesi aşamasını ifade etmektedir. Bu amaçla “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne- Baba Farkındalık Ölçeği” nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasına ait psikometrik analiz çalışmaları yapılmıştır.

2.3.2.1. “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne Baba Farkındalık Ölçeği” Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan anne ve babaların oyun oynama hakkına yönelik farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne Baba Farkındalık Ölçeği” geliştirilmiştir. Alan yazınından hareketle ilk olarak 56 maddelik bir madde havuzu geliştirilmiş, uzman görüşlerinin alınması ile birlikte 43 maddeye indirilmiştir.

Ölçeğin Geçerlilik Analizlerinin Yapılması

Bu kapsamda, “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne Baba Farkındalık Ölçeği”nin geçerlilik ve güvenirlik verilerinin toplanabilmesi amacıyla, sosyal paylaşım sitelerinde oluşturulan gruplar belirlenmiştir. Belirlenen gruplar arasından, basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile en çok katılımcısı olan üç grup belirlenerek, araştırmaya katılmayı kabul eden ve araştırma sınırlılıklarına uyan 214 anne babaya ulaşılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden anne babalar uygun olmaları durumunda evlerinde ziyaret edilmiş veya araştırmacı ve anne baba için uygun bir ortamda yapılmıştır. Katılımcıların tamamından “Onam Formu” alınmıştır.

Ölçeğin Yapı Geçerliliğinin Belirlenmesi

Geçerlilik çalışmasına öncelikle her bir maddenin toplam puan ile önemli ölçüde ilişkili olması gerekliliği dikkate alınmıştır. Bu özellik için madde puanı ve toplam puan arasındaki korelasyon her madde için hesaplanarak incelenebilir (DeVellis, 2003, s.93). Geçerliliğin belirlenmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla, bu iki değişken arasındaki ilişki bütün maddelerin normal dağılım özelliği göstermemesinden ötürü Spearman korelasyon kullanılarak hesaplanmıştır.

Faktör Analizi

Faktör analizi, aralarında ilişki olduğu düşünülen maddeler arası ilişkinin anlaşılıp, yorumlanmasını kolaylaştırabilmek amacıyla maddeleri boyutlara indirgemek amacıyla yapılmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). Bu çalışmada, ölçme aracında yer alan maddelerin kaç alt başlıkta toplanabileceğini ve aralarındaki ilişkiyi anlayabilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçme aracının söz konusu yapıyı ne derece doğru ölçtüğünün ortaya konması yapı geçerliliği için önemli bir işlemdir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçekten elde edilen puanların yapı geçerliğinin incelenmesinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Her iki analiz de SPSS programında gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinden önce örneklemin uygunluğunu ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. KMO değerinin en az 0,50 olması veri kümesinin faktörlenebileceğini göstermektedir. Barlett istatistiğinin anlamlı olması ise değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Field, 2009, s.659).

Maddelere verilen yanıtlardaki boyutluluğun derecesine karar verilmesi amacıyla da AFA çıktıları kullanılmıştır. Anlamalı faktör sayısının değerlendirilmesinde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu çalışmada varyans yüzdesi ve özdeğerlerin birbirine oranı, faktör sayısı belirleme yöntemleri olarak ele alınmıştır. Yüzde varyans kuralı genel olarak, birinci ana faktör tarafından açıklanan toplam varyansın yüzdesi belirli bir değeri aştığında elde edilen verilerin tek boyutlu olduğunu iddia etmektir. Reckase (1979), toplam varyansın en az %20'sinin ilk ana faktör tarafından açıklanması durumunda tek boyutluluğun söz konusu olduğunu öne sürmüştür.

Bir diğer yöntem özdeğerlerin birbirine oranıdır. Burada özdeğerlerdeki birbirini izleyen fark, verilerin altında yatan boyutları ortaya çıkarabilir. λ_1 'in λ_2 'ye göre büyük olması ve λ_2 'nin sonraki özdeğerlere yakın olması halinde verilerin yaklaşık olarak tek boyutlu olduğu öne sürülmüştür (Hattie, 1985; Lord, 1980, s.19). birbirini takip eden iki özdeğer oranı karşılaştırılır: λ_1/λ_2 ve λ_2/λ_3 . İlki arasındaki fark, ikincisinden en az üç kat daha büyükse, verilerin tek boyutlu olduğu kabul edilir.

AFA sonucunda elde edilen faktör yük değeri, bir ölçek maddesinin hangi faktörde tanımlanacağına karar verilmesinde kullanılır. Ayrıca yük değeri, maddenin faktör ile olan ilişkisini göstermektedir. Genel bir kural olarak 0,32 faktör yük değeri ve üzerindeki maddeler değerlendirmeye alınır (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.654).

Çizelge 2.3. Madde puanı – toplam puan korelasyonu.

Madde Numarası	Korelasyon Değeri	Madde Numarası	Korelasyon Değeri
1	0,098	23	,601**
2	0,107	24	,333**
3	0,067	25	-,271**
4	,259**	26	0,032
5	,666**	27	,145*
6	,372**	28	-,297**
7	,427**	29	0,010
8	,370**	30	,475**
9	,580**	31	,281**
10	,443**	32	,656**
11	,344**	33	,609**
12	,570**	34	,213**
13	,529**	35	,631**
14	,655**	36	,710**
15	,593**	37	,240**
16	0,059	38	,619**
17	,645**	39	,486**
18	,389**	40	,522**
19	,542**	41	,432**
20	,567**	42	,364**
21	,345**	43	,425**
22	,405**		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Çizelge 2.3. incelendiğinde hesaplanan madde-toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin 0,098 ile 0,710 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında manidar korelasyon değerine sahip olmayan 1, 2, 3, 16, 26 ve 29.maddeler ile anlamlı olmasına rağmen toplam puan ile negatif korelasyona sahip 25 ve 28.maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Madde toplam test korelasyonu sonuçlarına göre 8 maddenin çıkarılmasının ardından kalan 35 madde ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Örneklemenin

analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Testi (BT) sonuçları Çizelge 2.4.'de sunulmuştur.

Çizelge 2.4. KMO ve Barlett testi sonuçları.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,743
Barlett Testi	χ^2	6420,257
	sd	595
	p	0,000

Analiz sonucunda KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,743) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=6420,257$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Analizde 0,32 yük değeri temel alınmıştır.

Faktör yük değerleri incelendiğinde 13 maddenin 0,32 eşiğinden daha düşük faktör yük değerlerine sahip olduğu ya da aynı anda birden fazla faktöre yüklendiği görülmüştür. Bu sebeple 4, 6, 7, 10, 11, 24, 27, 31, 34, 38, 41, 42 ve 43. maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Daha sonra kalan 22 madde ile faktör analizi tekrarlanmıştır. Yapılan ikinci faktör analizine ilişkin KMO ve Barlett testi sonuçları Çizelge 2.5.'de sunulmuştur.

Çizelge 2.5. KMO ve Barlett testi sonuçları.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,771
Barlett Testi	χ^2	3212,124
	sd	231
	p	0,000

Çizelge 2.5. incelendiğinde KMO değerinin iyi düzeyde olduğu (KMO=0,771) ve Barlett Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=3212,124$; $p < ,01$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan ikinci faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları Çizelge 2.6'de sunulmuştur.

Çizelge 2.6. Faktörlere yönelik özdeğer ve varyans oranları.

Faktörler	Öz Değer	Açıklanan Varyans %
1	7,939	36,084
2	2,421	11,005
3	1,913	8,696
4	1,527	6,942
5	1,187	5,397

Çizelge 2.6. incelendiğinde ilk faktöre ilişkin açıklanan varyans oranının 0,36 ve bu faktöre ilişkin özdeğerin 7,939 olduğu görülmektedir. Peşpeşe gelen özdeğer oranları $\lambda_1/\lambda_2 = 7,939/2,421 = 3,279$ ve $\lambda_2/\lambda_3 = 2,421/1,913 = 1,266$ olarak hesaplanmıştır. İlk özdeğerin, ikinci özdeğerden 3,279 kat daha fazla olduğu, ikinci ve üçüncü özdeğerlerin birbirine oranının ise oldukça az olduğu görülmektedir.

İlk faktöre ilişkin açıklanan varyansın %20'den fazla olması ve ilk faktöre ilişkin özdeğerin ikinci özdeğerden kritik değer olarak belirlenen en az üç kat fazla olması koşulunu karşılaması sebebiyle tek faktörlü yapıya karar verilmiştir. Ayrıca, özellikle davranış bilimlerinde literatürde belirlenen açıklanan varyans oranlarına ulaşmanın oldukça zor olduğu, faktörleştirme sorunlarının ortaya çıkabileceği ve bu sebeple tek faktörlü desenlerde %30 ve daha fazla açıklanan varyans miktarının yeterli görülebileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 197).

Pilot çalışma sonucunda yapılan analiz ile birlikte karar verilen tek faktörlü yapıya ilişkin 22 maddenin madde faktör yükleri Çizelge 2.7.'de verilmektedir.

Çizelge 2.7. 36- 72 aylık çocukların oyun haklarına ilişkin anne- baba farkındalık ölçeğinin faktör matrisi.

Madde Numarası	Faktör yükü
m5	0,700
m8	0,433
m9	0,600
m12	0,645
m13	0,610
m14	0,760
m15	0,683
m17	0,525
m18	0,497
m19	0,724
m20	0,596
m21	0,453
m22	0,540
m23	0,779
m30	0,563
m32	0,474
m33	0,467
m35	0,673
m36	0,725
m37	0,453
m39	0,562
m40	0,555

Çizelge 2.7. incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0,433 ilâ 0,779 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ($>0,32$) olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

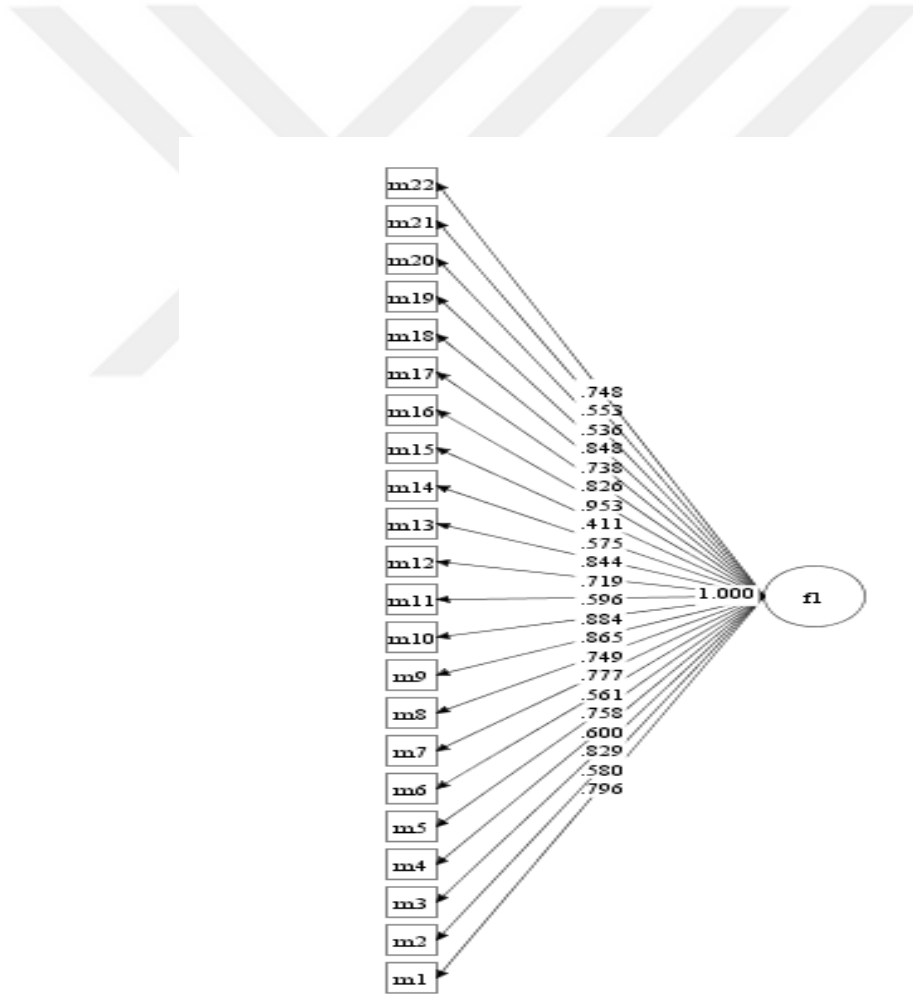
Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen ve pilot uygulaması sonucunda yapısı belirlenen ölçeğin yeni bir örnekleme uygulanarak elde edilen verileri üzerinde yapısının doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu amaçla gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kapsamında elde edilen uyum iyiliği indeksleri Çizelge 2.8. 'da yer almaktadır.

Çizelge 2.8. Modele ait uyum iyiliği indeksleri.

χ^2 (sd)	χ^2 / sd	RMSEA	CFI	TLI
578,129 (209)	2,766	0,094	0,943	0,937

Çizelge 2.8 de yer alan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde modelde χ^2 /sd (2,766) değerinin beşin altında olduğu, CFI ve TLI değerlerinin 0,90'ın üzerinde ve RMSEA değerinin 0,10'un altında olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne-Baba Farkındalık Ölçeği'nin tek boyutlu yapısının doğrulandığını söyleyebiliriz. Ölçeğin tek boyutlu modeli için standart çözümler Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 2.1. Çocukların oyun haklarına ilişkin anne-baba farkındalık ölçeği tek boyutlu modeli için standart çözümler.

Şekil 2.1. incelendiğinde ölçeği oluşturan 22 maddeye ilişkin faktör yüklerinin 0,32'den büyük olduğu görülmektedir. İlgili maddelere ilişkin faktör yükleri 0,411 ilâ 0,953 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerlerinin istenilen düzeyde olduğu ve ölçeğin madde bazında da doğrulandığı sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin Güvenirliğin Belirlenmesi

Geçerlilik ile ilgili analizlerin ardından belirlenen maddeler için güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik, ölçeğin tutarlı olması anlamına gelmektedir. Bu amaçla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçeğin güvenilir sayılması için iç tutarlılık katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2014, s.29). Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin geçerliliğinin incelenmesi için öncelikle madde puanı ve toplam puan arasındaki ilişki Spearman korelasyon ile incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 2.3'de sunulmuştur.

Güvenirlik ölçeğin tutarlı olmasına açısından gereklidir. Araştırma kapsamında ölçeğin geçerlilik ile ilgili analizlerin ardından belirlenen maddeler ile elde edilen ölçüm için güvenilirlik analizi yapılmıştır ve ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alfa değeri incelenmiştir.

Cronbach Alfa İç Tutarlılık Anlamında Güvenirlik Katsayısı

Bu çalışmada ölçeğin güvenirliliğini tespit edebilmek amacıyla, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik sonucu Çizelge 2.8. da verilmiştir.

Çizelge 2.9. 36- 72 aylık çocukların oyun haklarına ilişkin anne- baba farkındalık ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı.

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α)
36- 72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne- Baba Farkındalık Ölçeğine	22	,907

Buna göre tek faktörlü 22 maddelik ölçek formu için elde edilen 0,907 değerindeki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,70'ten yüksek olduğu ve elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak, yapı geçerliliği ve güvenilirliği sağlanan “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne- Baba Farkındalık Ölçeği”nin 22 madde ve tek boyuttan oluştuğu söylenebilir.

Araştırmanın çalışma grubuna yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ardından çalışma kapsamında elde edilen ölçüm için güvenilirlik analizi de yapılmıştır. Güvenirlik sonucu Çizelge 2.10. da verilmiştir.

Çizelge 2.10. 36- 72 aylık çocukların oyun haklarına ilişkin anne-baba farkındalık ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı.

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α)
Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne-Baba Farkındalık Ölçeği	22	,872

Buna göre tek faktörlü 22 maddelik “Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne- Baba Farkındalık Ölçeği” nin 200 anne ve baba ile uygulanması sonucunda elde edilen verilere ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,872 olup ölçümün güvenilir olduğu bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam puan aralığı 22- 110 arasındadır. Ölçekte alınan yüksek puan bireyin farkındalığının yüksek, düşük puan ise farkındalığının düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

2.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın örneklem grubunu Ankara il merkezinde ikamet eden, 3-6 yaş arası normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ve sosyal paylaşım platformu Instagram üzerinden belirlenen “@icimizdekicocuklar” “@bikutuoyun” ve “@yercüsü” hesaplarından yapılan duyuru ile ulaşılan 100 anne ve 100 baba olmak üzere 200 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul eden anne babalar uygun olmaları durumunda evlerinde ziyaret edilmiş veya araştırmacı ve anne baba için uygun bir ortamda bir araya gelinmiştir. Katılımcıların tamamından “Onam Formu” alınmış, ardından “Genel Bilgi Formu” ve “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne Baba Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Araştırmada sosyo-demografik verilerin değerlendirilmesinde sayı ve yüzdelik değerler kullanılmıştır.

Araştırmada uygulanan işlemlerin değişkenler üzerindeki etkileri; puanların gruplardaki dağılımlarının normal olup olmadığı normallik testi ile incelenmiştir. Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne-Baba Farkındalık Ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler, Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçları Çizelge 2.12 de verilmiştir.

Çizelge 2.11. Çocukların oyun haklarına ilişkin anne-baba farkındalık ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler, Kolmogorov-Smirnov analizi.

	N	$\bar{X}$	ss	Min.	Max.	KS	p
Anne	100	102,04	7,50	82	110	0,166	0,000*
Baba	100	103,09	6,82	81	110	0,157	0,000*
Tüm grup	200	102,56	7,17	81	110	0,162	0,000*

Grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi sonucu yorumlanmaktadır. Bu durumda Çizelge 2.12. incelendiğinde $p < 0.05$ olan testlere ilişkin dağılımların normal olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde, normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan analizler kullanılmıştır. Bu kapsamda ikili değişkenler için grup puan ortalamalarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi, ikiden daha fazla değişkenler için ise Kruskal Wallis testi analizleri yapılmıştır.



3. BULGULAR

Araştırmada 3- 6 yaş arası çocuğa sahip olan anne- babaların çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne Baba Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Bu bölümde, araştırma verilerine ilişkin çizelgeler aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Çocukların oyun haklarına ilişkin anne-baba farkındalık ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler.

Ölçek	Ebeveyn	N	$\bar{X}$	ss	En düşük değer	En yüksek değer
Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne-Baba Farkındalık Ölçeği	Anne	100	102,04	7,509	82	110
	Baba	100	103,09	6,826	81	110

Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne-Baba Farkındalık Ölçeği 100 anne ve 100 baba olmak üzere 200 ebeveyne uygulanmıştır. Çizelge 3.1. incelendiğinde annelerin oyun hakkı farkındalık puan ortalamalarında en düşük değer 82 ve en yüksek değerin 110 olduğu görülmektedir. Babaların oyun hakkı farkındalık puan ortalamalarına bakıldığında ise en düşük değerin 82 ve en yüksek değerin 110 olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.2. Anne- babaların çocuklarının cinsiyetine göre oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları

Grup	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Anne	Kız	49	102,04	102,0408	50,09	2454,50	.138	.890
	Erkek	51	102,03	102,0392	50,89	2595,50		
Baba	Kız	57	102,82	102,8246	48,38	2757,50	.856	.398
	Erkek	43	103,44	103,4419	53,31	2292,50		

Çizelge 3.2. incelendiğinde annelerin çocuklarının cinsiyetine göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan bir farklılık olmadığı, aynı şekilde babaların çocuklarının cinsiyetine göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları arasında da istatistiksel açıdan bir farklılık olmadığı görülmektedir (Anne: $U = .138$, $p > 0,05$; Baba: $U = .856$, $p > 0,05$).

Çizelge 3.3. Anne-babaların öğrenim düzeyine göre oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları.

Grup	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Anne	Lise veya altı	33	99,73	6,7704	39,57	910,00	2.067	.039
	Üniversite veya Lisansüstü	77	102,72	7,6221	53,77	4140,00		
Baba	Lise veya altı	21	98,38	8,4586	32,83	689,50	3.152	.002
	Üniversite veya Lisansüstü	79	104,34	5,7643	55,20	4360,50		

Çizelge 3.3. incelendiğinde annelerin öğrenim düzeyinin çocukların oyun hakkına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Üniversite veya lisansüstü öğrenim gören annelerin çocukların oyun hakkına ilişkin farkındalık puan ortalamalarının, lise ve altı öğrenim düzeyine sahip annelerin çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir (Lise ve altı $\bar{X} = 99.73$; Üniversite veya Lisansüstü $\bar{X} = 102.72$).

Benzer şekilde Çizelge 3.3. incelendiğinde babaların öğrenim düzeyinin çocukların oyun hakkına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Üniversite veya lisansüstü öğrenim gören babaların çocukların oyun hakkına ilişkin farkındalık puan ortalamalarının, lise ve altı öğrenim düzeyine sahip babaların çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir (Lise ve altı $\bar{X} = 98.38$; Üniversite veya Lisansüstü $\bar{X} = 104.34$).

Çizelge 3.4. Anne- babaların yaşa göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları.

Grup	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Anne	35 yaş ve altı	72	102,20	7,68378	51,63	3717,00	.624	.533
	36 yaş ve üstü	28	101,60	7,15614	47,61	1333,00		
Baba	35 yaş ve altı	64	102,75	7,48119	50,52	3233,50	.011	.991
	36 yaş ve üstü	36	103,69	5,51786	50,46	1816,50		

Çizelge 3.4. incelendiğinde annelerin yaşa göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U = .624$, $p > 0,05$). Benzer bir şekilde babaların yaşa göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U = .011$, $p > 0,05$).

Çizelge 3.5. Anne-babaların çocuk sayısına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları.

Grup	Çocuk Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Anne	Tek çocuk	45	102,60	6,98179	52,22	2350,00	.539	.590
	2 çocuk veya fazla	55	101,58	7,94819	49,09	2700,00		
Baba	Tek çocuk	50	104,00	6,85714	55,72	2786,00	1.806	.071
	2 çocuk veya fazla	50	102,18	6,73913	45,28	2264,00		

Çizelge 3.5. incelendiğinde annelerin çocuk sayısına göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U = .539$, $p > 0,05$).

Aynı şekilde Çizelge 3.5. de babaların çocuk sayısına göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U = 1.806$, $p > 0,05$).

Çizelge 3.6. Anne-babaların çocuklarının okul öncesi eğitime devam süresine göre oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis testi sonuçları.

Grup	Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Anne	0-12 ay	17	100.94	7,45378	46,03	2	.493	.782
	13-24 ay	17	102.58	7,57511	51,76			
	25-36 ay	66	102.18	7,59334	51,3			
Baba	0-12 ay	21	101.00	7,64853	40,79	2	3.091	.213
	13-24 ay	18	104.66	4,80196	54,86			
	25-36 ay	61	103.34	6,96392	52,56			

Çizelge 3.6. incelendiğinde annelerin çocuklarının okul öncesi eğitime devam sürelerine göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = .493$, $p>0,05$)

Benzer bir şekilde incelendiğinde babaların çocuklarının okul öncesi eğitime devam sürelerine göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 3.091$, $p>0,05$)

Çizelge 3.7. Anne-babaların aylık gelire göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis testi sonuçları.

Grup	Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Anne	5000 ve altı	31	100,25	8,59	45,87	2	1.231	.540	-
	5001 - 10000	56	102,73	6,95	52,11				
	10001 ve üzeri	13	103,30	6,82	54,62				
Baba	5000 ve altı	23	98,86	9,21	37,11	2	7.025	.030	1-2/1-3
	5001 - 10000	61	104,00	5,68	53,18				
	10001 ve üzeri	16	105,68	4,01	59,53				

Çizelge 3.7. incelendiğinde annelerin aylık gelirlerine göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 1.231$, $p>0,05$). Puan ortalamaları

incelendiğinde 5000 TL ve altı aylık gelire sahip annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 100.25$, 5001- 10000 TL aylık gelire sahip annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 102.73$ ve 10000TL ve üzeri aylık gelire sahip annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 103.30$, olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.7. incelendiğinde babaların aylık gelirlerine göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir ($\chi^2 = 7.025$, $p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde 5001- 10000 TL aylık gelire sahip babaların puan ortalamalarının ve 10000TL ve üzeri aylık gelire sahip babaların puan ortalamalarının, 5000 TL ve altı aylık gelire sahip babaların puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir (5000 TL ve altı $\bar{X} = 98.86$; 5001- 10000 TL $\bar{X} = 104.00$; 10000 TL ve üzeri $\bar{X} = 105.68$).

Çizelge 3.8. Anne-babaların çocukları ile geçirdikleri aktif zamana göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis testi sonuçları

Grup	Aktif Zaman	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Anne	1 saatten az	14	102.07	6.62	46,96	3	0,260	0,967	-
	2 saat	33	102.06	7.78	50,74				
	3 saat	21	101.47	8.66	50,81				
	4 saat ve fazlası	32	102.37	7.09	51,59				
Baba	1 saatten az	15	104.60	4.01	51,83	3	8,912	0,030	2-4
	2 saat	36	100.25	8.26	39,93				
	3 saat	28	104.21	5.82	54,48				
	4 saat ve fazlası	21	105.38	5,52	62,36				

Çizelge 3.8. incelendiğinde annelerin çocukları ile geçirdikleri aktif zamana göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 0.260$, $p>0,05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde çocuklarına 1 saatten az aktif zaman ayıran annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 102.07$, çocuklarına 2 saat aktif zamana ayıran annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 102.06$, çocuklarına 3 saat aktif zaman ayıran annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 101.47$ ve çocuklarına 4 saat ve üzeri aktif zaman ayıran annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 102.37$ olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.8. incelendiğinde babaların çocukları ile geçirdikleri aktif zamana göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 8.912$, $p > 0.05$)

Puan ortalamaları incelendiğinde çocuklarına 4 saat ve üzeri aktif zaman ayıran babaların puan ortalamalarının, çocuklarına 2 saat aktif zamana ayıran babaların puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir (2 saat $\bar{X} = 100.25$; 4 saat ve üzeri $\bar{X} = 105.38$)

Çizelge 3.9. Çocukların bilgisayar/ tablet/ cep telefonunda geçirdikleri süreye göre anne-babaların çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları.

Grup	Bilgisayar/Tablet/T elefonda Geçirilen Süre	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Anne	0-1 saat	78	101.42	7,65	48,03	3746,50	1.607	.108
	2 saat ve fazlası	22	104.22	6,65	59,25	1303,50		
Baba	0-1 saat	79	103.75	6,71	54,07	4271,50	2.396	.017
	2 saat ve fazlası	21	100.57	6,81	37,07	778,50		

Çizelge 3.9. incelendiğinde annelerin çocuklarının günde kaç saatlerini bilgisayar/ tablet/cep telefonunda geçirdiklerine göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U = 1.607$, $p > 0.05$).

Çizelge 3.9. incelendiğinde babaların çocuklarının günde kaç saatlerini bilgisayar/ tablet/cep telefonunda geçirdiklerine göre çocuklarının oyun haklarına

ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U = 2.396$, $p > 0,05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde çocuğu günde 0-1 saatini bilgisayar/ tablet/ cep telefonunda geçiren babaların çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarının, çocuğu günde 2 saat ve fazlasını bilgisayar/ tablet/ cep telefonunda geçiren babaların, çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir (0- 1 saat $\bar{X} = 103.75$; 2 saat ve üzeri $\bar{X} = 100.57$).

Çizelge 3.10. Anne-babaların çocukları ile oyun oynama durumlarına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları.

Grup	Çocuklar ile Oyun Oynama Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Anne	Ara sıra oynarım	52	100,26	7,53	41,69	2168,00	3.038	.002
	Her zaman oynarım	47	104,14	7,01	59,19	2782,00		
Baba	Ara sıra oynarım	45	102,00	6,46	43,21	1944,50	2.281	.023
	Her zaman oynarım	55	103,98	7,04	56,41	3105,50		

Çizelge 3.10. incelendiğinde hem annelerin hem babaların çocukları ile oyun oynama durumlarına göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Anne: $U = 3.038$, $p > 0,05$; Baba: $U = 2.281$, $p > 0,05$).

Annelere ait puan ortalamaları incelendiğinde çocuğu ile her zaman oyun oynayan annelerin çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarının, çocuğu ile ara sıra oynayan annelerin çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir (Ara sıra oynarım $\bar{X} = 100.26$; Her zaman oynarım $\bar{X} = 104.14$).

Babalara ait puan ortalamaları incelendiğinde çocuğu ile her zaman oyun oynayan babaların çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarının, çocuğu ile ara sıra oynayan babaların çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir (Ara sıra oynarım $\bar{X} = 102.00$; Her zaman oynarım $\bar{X} = 103.98$)

Çizelge 3.11. Anne-babaların çocukları ile oyun oynamaya başladıkları yaşa göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Mann Whithney U testi sonuçları.

Grup	Oyun Oynamaya Başlama Yaşı	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Anne	0-11 ay	68	102,22	7,57	51,11	3475,50	.308	.758
	1 yaş ve üzeri	32	101,65	7,46	49,20	1574,50		
Baba	0-11 ay	63	105,07	4,98	58,05	3657,00	3.408	.001
	1 yaş ve üzeri	37	99,70	8,16	37,65	1393,00		

Çizelge 3.11. incelendiğinde annelerin çocukları ile oyun oynamaya başladıkları yaşa göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($Z = .308$, $p > 0.05$).

Çizelge 3.11. incelendiğinde babaların çocukları ile oyun oynamaya başladıkları yaşa göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z = 3.408$, $p > 0.05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde çocuğu 0- 11 aylıkken oyun oynamaya başlayan babaların çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarının, çocuğu 1 yaş ve üzeri iken oyun oynamaya başlayan babaların, çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir (0- 11 ay saat $\bar{X} = 105.07$; 1 yaş ve üzeri $\bar{X} = 99.70$).

Çizelge 3.12. Çocuklarının açık havada günlük oyun oynama durumuna göre anne-babaların çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal- Wallis testi sonuçları.

Grup	Açık Havada Günlük Oyun Oynama Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Anne	0-1 saat	42	102,45	6,76	48,49	2	1.562	.458
	2 saat	33	101,21	7,89	44,74			
	2 saatten fazla	21	102,80	8,36	54,43			
Baba	0-1 saat	51	104,05	5,50	50,89	2	.292	.864
	2 saat	31	102,41	7,74	47,44			
	2 saatten fazla	16	102,87	7,02	49,06			

Çizelge 3.12. incelendiğinde annelerin çocuklarının açık havada günlük oynama durumuna göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 1.562$, $p > 0,05$). Benzer şekilde Çizelge 3.11. incelendiğinde babaların çocuklarının açık havada günlük oynama durumuna göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = .292$, $p > 0,05$).

Çizelge 3.13. Anne-babaların çocuklarına oyuncak alma sıklığına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal-Wallis testi sonuçları.

Grup	Oyuncak Alma Sıklığı	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Anne	Ayda birkaç kez	6	107,66	4,76	76,33	2	6.336	.042	1-3
	Ayda bir kez	50	102,32	7,23	50,54				
	Sadece özel günlerde	44	100,95	7,86	46,66				
Baba	Ayda bir kaç kez	8	109,75	.46	89,88	2	16.888	.000	1-2/1-3
	Ayda bir kez	59	103,28	6,18	49,03				
	Sadece özel günlerde	33	101,12	7,72	43,59				

Çizelge 3.13. incelendiğinde annelerin çocuklarına oyuncak alma sıklıklarına göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 6.336$, $p>0,05$).

Annelere ait puan ortalamaları incelendiğinde çocuklarına ayda birkaç kez oyuncak alan annelerin puan ortalamalarının, çocuklarına sadece özel günlerde oyuncak alan annelerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmektedir (ayda birkaç kez $\bar{X} = 107.66$; sadece özel günlerde $\bar{X} = 100.95$).

Benzer şekilde Çizelge 3.13. incelendiğinde babaların çocuklarına oyuncak alma sıklıklarına göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 16.888$, $p>0,05$).

Babalara ait puan ortalamaları incelendiğinde çocuklarına ayda birkaç kez oyuncak alan babaların puan ortalamalarının, çocuklarına ayda bir kez oyuncak alan babaların ve çocuklarına sadece özel günlerde oyuncak alan babaların puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir (ayda bir kez $\bar{X} = 109.75$; ayda bir kez $\bar{X} = 103.28$; sadece özel günlerde $\bar{X} = 101.12$).

Çizelge 3.14. Anne-babaların çocuklarına oyun oynama fırsatı yaratma durumlarına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal- Wallis testi sonuçları.

Grup	Oyun Oynama Fırsatı Yaratma	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Anne	Evet her gün	51	103,64	6,61	56,60	2	4.726	.094
	Haftada birkaç kez	17	101,64	6,29	45,91			
	Kendisinin bu fırsatı yarattığını düşünüyorum	32	99,68	8,89	43,22			
Baba	Evet her gün	50	102,98	7,19	50,99	2	.033	.984
	Haftada birkaç kez	19	103,52	6,65	50,34			
	Kendisinin bu fırsatı yarattığını düşünüyorum	31	103,00	6,51	49,81			

Çizelge 3.14. incelendiğinde annelerin çocuklarına oyun oynama fırsatı yaratma durumlarına göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 4.726$, $p>0,05$).

Aynı şekilde Çizelge 3.14. incelendiğinde babaların çocuklarına oyun oynama fırsatı yaratma durumlarına göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = .033$, $p>0,05$).

Çizelge 3.15. Anne- babaların çocuklarına oyun ortamı/ materyali hazırlama durumlarına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal- Wallis testi sonuçları.

Grup	Oyun Ortamı/ Materyali Hazırlama	N	$\bar{X}$	ss	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Anne	Evet, her gün	19	103,47	7,22	57,95	2	1.612	.447	-
	Fırsat buldukça	72	101,80	7,52	49,02				
	Oyun için ortam hazırlamam gerektiğini düşünmüyorum	9	100,88	8,38	46,61				
Baba	Evet, her gün	26	105,07	7,31	64,00	2	9.027	.011	1-2/ 1-3
	Fırsat buldukça	65	103,00	5,71	47,22				
	Oyun için ortam hazırlamam gerektiğini düşünmüyorum	9	98,00	10,28	35,22				

Çizelge 3.15. incelendiğinde annelerin çocuklarına oyun ortamı/materyali hazırlama göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 1.612$, $p>0,05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde çocuklarına her gün oyun ortamı/materyali hazırlayan annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 103.47$, çocuklarına fırsat buldukça oyun ortamı/materyali hazırlayan annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 101.80$ ve

çocuklarına oyun için ortam/materyal hazırlaması gerektiğini düşünmeyen annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 100.88$ olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.15. incelendiğinde babaların çocuklarına oyun ortamı/materyali hazırlama göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 9.027$, $p > 0.05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde çocuklarına her gün oyun ortamı/materyali hazırlayan babaların puan ortalamalarının, çocuklarına fırsat buldukça oyun ortamı/materyali hazırlayan babaların puan ortalamalarından ve çocuklarına oyun için ortam/materyal hazırlaması gerektiğini düşünmeyen babaların puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir (her gün $\bar{X} = 105.07$; fırsat buldukça $\bar{X} = 103.00$; oyun/materyal hazırlamam gerektiğini düşünmüyorum $\bar{X} = 98.00$).

Çizelge 3.16. Anne-babaların çocuklarını akranlarıyla/arkadaşlarıyla bir araya getirme durumlarına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal- Wallis testi sonuçları.

Grup	Akranlar/ Arkadaşlar ile Bir Araya Getirme	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Anne	Her gün	26	103,03	8,05	55,37	2	2.114	.342
	Haftada birkaç kez	60	101,23	7,48	47,05			
	Sadece özel günlerde	14	103,64	6,54	56,25			
Baba	Her gün	26	102,26	8,18	50,56	2	.066	.967
	Haftada birkaç kez	63	103,44	6,07	50,12			
	Sadece özel günlerde	11	103,00	7,88	52,55			

Çizelge 3.16. incelendiğinde annelerin çocuklarını akranlarıyla bir araya getirme durumlarına göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 2.114$, $p > 0.05$).

Aynı şekilde Çizelge 3.16. görüldüğü gibi annelerin çocuklarını akranlarıyla bir araya getirme durumlarına göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık

puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2 = .066$, $p > 0,05$).

Çizelge 3.17. Anne-babaların çocuklar için oyunun önemine dair bilgi edindikleri kaynağa göre çocukların oyun haklarına ilişkin anne- baba farkındalık ölçeği puan ortalamaları, standart sapmalar ve Kruskal- Wallis testi sonuçları

Grup	Oyun Önemine Dair Bilgi Edinilen Kaynak	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Anne	Kitap okudum	37	101,86	7,73	47,22	3	8.271	.041	2-4
	Eğitime katıldım	15	105,93	6,32	64,80				
	İnternet/televizyondan öğrendim	23	101,86	7,25	46,91				
	Diğerleri	20	99,30	7,89	38,10				
Baba	Kitap okudum	16	102,81	4,79	39,84	3	6.727	.081	-
	Eğitime katıldım	6	105,33	4,96	52,17				
	İnternet/televizyondan öğrendim	27	104,85	6,24	52,26				
	Diğerleri	37	100,78	7,81	37,28				

Çizelge 3.17. incelendiğinde annelerin oyunun çocuklar için önemine dair bilgi edindikleri kaynak durumuna göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 8.271$, $p > 0,05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde oyunun önemine dair bilgiyi kitap okuyarak edinen annelerin puan ortalamalarının, oyunun önemine dair bilgiyi diğer kaynaklardan edinen annelerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmektedir (kitap okudum $\bar{X} = 101.86$; diğer kaynaklardan edindim $\bar{X} = 99.30$).

Çizelge 3.17. incelendiğinde babaların oyunun çocuklar için önemine dair bilgi edindikleri kaynak durumuna göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalık puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 6.727$, $p > 0,05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde oyunun önemine dair bilgiyi kitap okuyarak edinen babaların puan ortalamalarının $\bar{X} = 102.81$, oyunun önemine dair bilgiyi eğitime katılarak edinen babaların puan ortalamalarının $\bar{X} = 105.33$, oyunun önemine dair bilgiyi internet/televizyonda edinen babaların puan ortalamalarının $\bar{X} = 104.85$ ve oyunun önemine dair bilgiyi diğer kaynaklardan edinen babaların puan ortalamalarının $\bar{X} = 100.78$ olduğu görülmektedir.



4. TARTIŞMA

Bu bölümde 3- 6 yaş arası çocuğa sahip olan anne- babaların çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanarak tartışılmıştır. Alanyazını incelendiğinde oyun oynama hakkında yönelik geliştirilmiş herhangi bir ölçeğin bulunmaması, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “ 36-72 aylık çocukların oyun haklarına ilişkin anne baba farkındalık ölçeği” nin ilk kez bu araştırmada kullanması sebebi ile tartışma da sınırlılıkların olacağı ön görülmüştür.

Araştırma bulguları incelendiğinde anne-babaların çocuklarının oyun oynama hakkına yönelik farkındalıklarının çocuklarının cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun çocuğu olarak görülmesi sebebi ile anne ve babaların çocuklarının cinsiyetlerinden bağımsız olarak çocuklarının oyun oynama süreçlerini destekliyor olmaları, anne ve babaların çocuklarının cinsiyetine göre oyun hakkı farkındalıklarında anlamlı bir farklılık olmamasına sebep olmuş olabilir. Oyuna yönelik farkındalık ve çocukların cinsiyetlerine yönelik yapılmış çalışmalar mevcut değildir ancak anne-babaların çocuklarının oyununa katılımı ve çocukların cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalara bakıldığında anne ve babaların çocuklarının cinsiyetlerine yönelik olarak oyun tutumları sergiledikleri, kız çocuklarını kız, erkek çocuklarını erkek oyunlarına yönlendirdikleri ortak sonuçlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Johnson, ve ark., 2004; Wood, Desmarais ve Gugula, 2002). Benzer bir şekilde Onur (2004) tarafından yapılan bir çalışmada anne-babaların çocuklarının kendi cinsiyet tanımlarına uygun oyunlar oynamalarını istediklerini, aksi oyunlar oynadıklarında ise bu davranışı önlemeye çalıştıkları ya da görmezden geldikleri ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışma ise literatürden farklı olarak anne ve babaların oyuna yönelik farkındalıklarında cinsiyetin öneminin olmadığını ortaya koymuştur.

Anne ve babaların öğrenim düzeyine göre oyun hakkı farkındalıkları incelendiğinde, annelerin öğrenim düzeyleri ile oyun hakkı farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, babaların öğrenim düzeylerinin çocuklarının oyun hakkı farkındalık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı dikkati çekmiştir. Üniversite ve lisansüstü mezunu babaların farkındalık düzeylerinin lise mezunu babalardan daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Ebeveynlerin öğrenim durumlarının çocukları ile olan etkileşimleri, anne- baba tutumlarına yönelik alan yazının çeşitli çalışmalar mevcuttur. Annelerin öğrenim düzeylerinin çocuklarının oyun hakkına yönelik farkındalıklarında anlamlı bir fark yaratmıyor oluşu, annelerin doğum öncesi süreçten itibaren çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi anlıyor ve bu sebeple oyunu da bir ihtiyaç olarak görüp destekliyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Babaların öğrenim düzeylerinin yükseldikçe oyun oynama hakkına yönelik farkındalıklarının artması ise eğitim düzeyleri ve okuma alışkanlıkları arttıkça oyunun öneminde dair daha çok bilgi ediniyor olmalarından kaynaklı olabilir. Nitekim, yapılan bir çalışmada da anne babaların eğitim seviyesinin oyuna katılımlarında ve oyunu tanımlama da belirleyici olduğu görülmektedir (Craig, 2006). Benzer bir şekilde, anne-babaların öğrenim düzeyleri ile oyuncağı tanımlamaları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma, eğitim düzeyi yüksek olan babaların oyuncağı ‘çocuğun gelişimini destekleyen, hayal gücünü ve yaratıcılıklarını geliştiren oyun malzemesi’ olarak tanımladıkları ortaya koyulmuştur (Özyeşer Cinel, 2006). Bu da eğitim öğrenim yüksek olan babaların oyunun ve oyuncağın çocuk için yararlı olduğuna inandıklarını düşündürmektedir.

Anne ve babaların yaşına göre çocuklarının oyun oynama hakkı farkındalıkları incelendiğinde, anne ve babaların yaşına oyun hakkı farkındalık puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Bununla birlikte alan yazını incelendiğinde anne ve babaların yaşları ile oyunu nasıl gördükleri ve tanımladıkları konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamış ancak anne ve babaların yaşlarına göre çocukların oyuncak sayıları ve oyuncağı ulaşma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmıştır. (Kavacıklı, 1995). Bu sebeple anne- baba yaşının hem oyun hem de oyun oynama hakkı farkındalığı konusunda farklılık yaratmadığı düşünülmektedir.

Anne ve babaların sahip oldukları çocuk sayısına göre oyun hakkı farkındalıkları incelendiğinde, anne ve babaların çocuk sayısının çocuklarının oyun oynama hakkı farkındalık puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Oyun oynama hakkı ve anne- babaların çocuk sayısı hakkında alan yazınında bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, Haight ve arkadaşları tarafından 1999 yılında yapılmış olan bir çalışma çocuk sayısının çocuklarla oyuna dahil olma süresini etkilediğini ortaya koymuştur.

Anne ve babaların çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre oyun haklarına ilişkin farkındalıkları incelendiğinde, çocuklarının kreşe devam etme süreleri ve anne-babaların oyun hakkı farkındalık durumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bunun sebebinin hem anne hem de baba grubunda çocukları 25-36 aydır okul öncesi eğitim kurumuna devam edenlerin sayısı, diğer cevapların yaklaşık üç katıdır. Bu sebeple çocuklarının okul öncesi eğitime devam süresi ve oyun hakkı farkındalığı sorusu daha çok gönüllü katılımcı ile yenilenerek tekrar istatistiksel değerlendirmeye tabi tutulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anne ve babaların aylık gelirlerine göre çocuklarının oyun haklarına ilişkin farkındalıkları incelendiğine, annelerin oyun hakkı farkındalık puanları ile aylık gelirleri arasında anlamlı bir fark görülmezken, babaların aylık gelirlerine göre oyun hakkı farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu dikkat çekmektedir. Aylık geliri 5001- 10000 TL olan ve aylık geliri 10000 TL ve üzeri olan babaların oyun oynama hakkına yönelik farkındalıkları 5000 TL ve altı aylık gelire sahip babalardan daha fazladır. Alan yazınında gelir seviyesinin yüksek olmasının oyunu her zaman destekleyici bir etken olarak görülmediği belirten çalışmalar mevcuttur (Garbarino, 1989). Farklı olarak baba eğitim ve gelir düzeyin çocukların eğitimsel durumlarına ve babaların çocuklarına yönelik tutum farklılıklarına sebep olduğuna dair araştırmaların mevcut olduğu Elmacıoğlu (1998) tarafından ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmada da babanın gelir düzenin artması sonucunda çocuğuna daha fazla oyuncak alma imkanı bulabilmesi ve paralel olarak oyuncak artıkça oyuna verdiği değer ve oyunun hak olmasına ilişkin farkındalığının yüksek olması sonucu çıkabilir.

Anne ve babaların çocukları ile geçirdikleri aktif zaman göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalıkları incelendiğinde, annelerin çocukları ile geçirdikleri aktif zaman ve oyun hakkı farkındalıkları arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, babaların çocukları ile geçirdikleri aktif zaman göre oyun hakkı farkındalıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Günlük 4 saat ve daha fazlasını çocuğu ile aktif olarak geçiren babaların oyun hakkına ilişkin farkındalık puanlarının, günde 2 saatini aktif olarak çocuğu ile geçiren babaların oyun hakkına ilişkin farkındalık puanlarından daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Kadının aktif olarak çalışma hayatında daha fazla bulunması ile birlikte ev işi yükü, çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili konularda erkeklerde daha fazla sorumluluk almaya başlamıştır (Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014). Bununla bağlantılı olarak çocukları ile daha fazla temas eden ve kaliteli zaman geçirmeye başlayan babaların oyun oynama hakkına yönelik farkındalıklarının da daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Anne ve babaların çocuklarının bilgisayar/tablet/cep telefonunda geçirdikleri süreye göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalıkları incelendiğinde, annelerin çocuklarının teknolojik aletlerle geçirdikleri süre ile oyun hakkı farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark ortaya koyulmazken, babaların çocuklarının teknolojik aletlerde geçirdikleri süre ile babaların oyun hakkı farkındalık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu dikkati çekmektedir. Çocuğu günde 0-1 saat zamanını bilgisayar/tablet/cep telefonu ile geçiren babalarının oyun hakkına yönelik farkındalıklarının, çocuğu günde 2 saatten fazla bilgisayar/tablet/cep telefonu ile geçiren babaların oyun hakkı farkındalıklarından daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Ancak çocuklarının televizyon izleyerek geçirdikleri süre ile hem anne hem de babaların oyun hakkı farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Gelişen ve değişen günümüz dünyasında küçük yaşlardan itibaren çocuklar teknoloji karşılaşmaktadır. Teknolojik aletler ve oyunlar ile vakit geçirmenin zararları ya da olumsuz etkileri olduğu da bir çok araştırma ile ortaya konulmuştur (Cinel , 2006). Bu araştırma ile, oyun hakkına yönelik farkındalıkları yüksek olan anne babaların, çocuklarını teknolojinin bu yönlerini düşünerek tablet/bilgisayar ve cep telefonundan uzak tutmaya ve geçirilen

süreyi kısıtlamaya yönelik tutumlarının olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda yoğun çalışma tempoları içerisinde olan babaların, sadece akşamları çocuklarını gördükleri düşünülürse, bu zaman diliminde de çocukları ile vakit geçirmek amacıyla tablet/telefon ve bilgisayardan çocuklarını uzak tutmaları da farkındalık puanlarını etkileyen sebepler arasında olabilir.

Anne ve babaların çocukları ile oyun oynama durumlarına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık durumları incelendiğinde, hem annelerin hem de babaların çocukları ile oyun oynama durumlarına göre oyun oynama hakkı farkındalık puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya koyulmuştur. Anne- babaların çocukları ile oyun oynama sürelerinin ya da oyunlarına katılımlarının çocuk ile nitelikli zaman geçirmeye, birliktelik kurmaya ve sürdürmeye katkı sağladığı çeşitli çalışmalar ile ifade edilmektedir (Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu, 2013; Özyürek ve Gürleyik, 2016). Aynı zamanda çocukların anne ve babalarıyla oyun oynamaktan son derece keyif aldıkları düşünülmektedir. Karşılıklı olarak etkileşim sağlandığında ise anne ve babalar çocukları için oyunun ne kadar önemli olduğunu, gelişimlerinin nasıl etkilendiğini gözlemlene imkanına sahip olmuş olurlar. Böylelikle oyuna ve dolayısıyla oyun oynamanın bir sosyal hak olduğuna yönelik farkındalık düzeylerinin artacağı düşünülmektedir. Anne-baba-çocuk, çocuk-çocuk ve çocuk-öğretmen ilişkilerindeki duygusal bağ çocukların oyunlarını etkileyebilen önemli bir değişkendir (Power, 2000). Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın alan yazını ile paralel olarak ilerlediği söylenebilir.

Anne ve babaların çocukları ile oyun oynamaya başladıkları yaşa göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalıkları incelendiğinde, annelerin çocukları ile oyun oynamaya başladıkları yaş ve oyun hakkına yönelik farkındalık puanları arasında anlamlı bir puan farkına rastlanmazken, babaların çocukları ile oyun oynamaya başladıkları yaş ve oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Çocukları ile onlar 0-11 aylık iken oyun oynamaya başlayan babaların oyun hakkına yönelik farkındalık puanlarının, çocukları 1 yaş ve üzerindeyken oyun oynamaya başlayan babalara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamlı farkın sebebinin çocukların,

babalarının oyunlarına vermiş oldukları tepkiler sonucu, babaların oyun oynama isteklerinin artmış olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca babaların çocuklarının ilk aylarından itibaren oyunun onlar için önemli olduğunu fark etmeleri ve çocuklarıyla oynamaları da oyun oynama hakkı farkındalıklarının yüksek olduğunun bir diğer göstergesi olabilir. Nitekim yapılan bazı araştırmalar göstermiştir ki anneler küçük çocuklarıyla oyuncaklar, geleneksel oyunlar, cee gibi oyunlar oynarken, babalar kovalamaca, güreş, hoplama-zıplama gibi fiziksel oyunları oynamaktadırlar. Sonuç olarak ise küçük çocuklar hareketli oyunlarda zevk aldıkları için babalar ile oyun oynamaya annelerle oynamaktan daha duyarlı görülmüşlerdir (Clarke- Stewart, 1978). Buna ek olarak Hughes ve Cutting (1999) babalarında çocukları ile oyun oynamaktan anneler kadar zevk aldığını ve 2-3 yaş aralığında babaların çocuklarının oyununda daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Anne ve babaların çocuklarının açık havada günlük oyun oynama durumuna göre çocukların oyun hakkına ilişkin farkındalık durumları incelendiğinde, hem annelerin hem de babaların çocuklarının açık havada oyun oynama durumuna göre oyun hakkı farkındalık puanları arasında istatistiksel anlamda herhangi bir farklılık görülmemiştir. Ancak gruptan elde edilen verilere bakıldığında anne ve babaların bir çocuğunun çocuklarını 0-1 saat aralığında açık havada oyun oynamaya götördükleri görülmüştür. Günlük yaşam koşturması, yoğun çalışma zamanları ve şehir şartlarında güvenilir ve uygun oyun ortamı bulamama gibi durumların anne-babaların çocuklarını daha sınırlı vakitlerde açık havaya çıkarmalarına sebep olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple de açık havada oyun oynama ve oyun hakkı arasında anlamlı bir fark bulunamamış olabileceği tahmin edilmektedir. Bununla birlikte yapılan bir çok araştırma ortaya koymuştur ki , çocukların her gün en az 1 saat açık alanda oyun oynamaları onların tüm gelişim alanları desteklemekte ve aynı zamanda doğa ile ilgili yeni deneyimler de kazanmalarını sağlamaktadır (Williams, 2008; Shaffer, Hall ve Lynch, 2009).

Anne ve babaların çocuklarına oyuncak alma sıklıklarına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalıkları incelendiğinde, annelerin ve babaların çocuklarına

oyuncak alma sıklıkları ile oyun oynama hakkına yönelik farkındalık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya koyulmaktadır.

Çocuğuna ayda birkaç kez oyuncak alan annelerin oyun hakkına yönelik farkındalık puanlarının, çocuğuna sadece özel günlerde oyuncak alan annelerin farkındalık puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde çocuğuna ayda birkaç kez oyuncak alan babaların oyun hakkına yönelik farkındalık puanlarının, çocuğuna ayda bir kez oyuncak alan babaların farkındalık puanlarından ve sadece özel günlerde oyuncak alan babaların oyun hakkı farkındalık puanlarından daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Çocuklara oyuncak alan durumuna yönelik yapılmış olan çeşitli araştırmalarda, annelerin öğrenim düzeyinin yükselmesi ile çocuklarına oyuncak alma sıklıklarının da arttığı; sosyo- ekonomik düzey arttıkça çocukların edindikleri oyuncak sayısının da artmış olduğu ortaya koyulmuştur (Onur ve ark., 1997; Artan ve ark., 2003). Yapılan bir diğer çalışmada ise çocuklara alınan oyuncak çocuğun karar verme oranının, anne-babaların seçme oranından daha yüksek olduğu görülmüştür (Bolişik ve ark., 2014). Başka bir araştırmada ise öğrenimin durumundaki seviyenin alınacak oyuncak çocuklarla birlikte seçme oranını arttırdığı ortaya koyulmuştur (Erden ve Alisinanoğlu, 2002).

Anne ve babaların çocuklarına oyun oynama fırsatı yaratma durumlarına göre oyun hakkına yönelik farkındalık durumları incelendiğinde, annelerin ve babaların çocuklarına oyun oynama fırsatı yaratma durumları ile oyun oynama farkındalık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, annelerin ve babaların %50'sinin çocuklarına her gün oyun oynama fırsatı sunduklarını da elde edilen bulgulara görülmektedir. Alan yazınında yer alan bazı araştırmalar göstermiştir ki; çocuklar nasıl kullanılacağına bağlı olarak çevrelerini algırlar, dünyayı işlevsel olarak görürler ve çocuklar her yerde oyun oynama fırsatlarını fark ederler (Hughes, 1995). Konu ile ilişkili olarak oyun oynama farkındalığını doğrudan ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanamamakla birlikte, anne babaların oyunu çocuğunun günlük bir rutini, olmazsa olması gibi gördükleri için ekstra bir fırsat yaratma gereği duymadıkları düşünülmektedir.

Anne ve babaların çocuklarına oyun ortamı/ materyali hazırlama durumlarına göre oyun hakkına yönelik farkındalık durumları incelendiğinde, annelerin çocuklarına oyun ortamı/materyali hazırlama durumlarına göre oyun hakkı farkındalık puanları açısından anlamlı bir fark görülmezken, babaların çocuklarına oyun ortamı/materyali hazırlama durumlarına göre oyun oynama hakkı farkındalık puanları arasında istatistiksel bağlamda anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Her gün çocuğuna oyun ortamı/materyali hazırlayan babaların oyun hakkı farkındalık puanlarının, fırsat buldukça hazırlayan ve oyun ortamı/materyali hazırlaması gerektiğini düşünmeyen babaların oyun hakkı farkındalık puanlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Çocuklarına oyun ortamı/ materyalleri üreten babaların çocukları materyaller ile oynadıkça babaların mutluluk duyuyor olması ve çocuklarının gelişimlerini desteklediklerini düşünmeleri, daha sık oyun ortam ve materyali üretmeleri teşvik ediyor olabilir. Özyeşer Cinel (2006) tarafından yapılan çalışmada evde bulunan ve hazırlanan, ilgi çekici, merak uyandırıcı en basit aracın bile eğitici ve eğlendirici özelliklere sahip olduğunun anne ve babalar tarafından bilinmesinin çocukların gelişimi açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Böylelikle oyun oynamanın çocuklar için doğal bir süreç ve hak olduğunu düşündüklerinden farkındalık düzeyleri daha yüksek olabilir.

Anne ve babaların çocuklarını akranlarıyla/arkadaşlarıyla bir araya getirme durumlarına göre çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık durumları incelendiğinde, anne ve babaların çocuklarını akranlarıyla/arkadaşlarıyla bir araya getirme durumlarına göre oyun oynama hakkı farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur. Ebeveynler, akranlar ve arkadaşlar ile oynanan oyunlar çocuklar için farklı deneyimlere ve çeşitli sosyal değişimlere fırsat sunmaktadır (Lancy, 1996). Aynı zamanda akranlar ve kardeşler ile gerçekleşen oyunlar kişiler arası anlayışı ve arkadaşlık ilişkilerini desteklemektedir (Dunn, 2004). Elde edilen bulgularını tartışmakta olduğumuz çalışma da ise annelerin ve babaların yaklaşık %60'ının çocuklarını akranları/arkadaşları ile bir araya getirdiklerini ifade etmişlerdir. Böylelikle anne ve babaların çocukları için farklı deneyimler yaratmaya ve akranlarıyla arkadaşlarıyla bir araya getirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Anne- babaların çocukların oyun haklarına ilişkin farkındalık durumları ile çocuklar için oyunun önemine dair bilgi sahibi olma durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak çalışma grubundaki annelerin 95’i babaların ise 86’sı oyunun çocuklar için önemli olduğunu ve ifade etmiştir. Annelerin bu bilgiyi edindikleri kaynaklara bakıldığında ise en çok kitap okuyarak edindikleri babaların ise diğerleri seçeneğinden edindikleri ve bu diğerleri kısmına “duydum, eşimden öğrendim, gözlemledim” gibi cevaplar vermiş oldukları görülmektedir. Yapılan farklı çalışmalarda ise, anne- babaların oyunun çocuklar için önemli olduğuna inandıkları ve önemli olduğu bilgisine farklı kaynaklardan sahip oldukları ortaya koyulmuştur (Akgün ve Yeşilyaprak, 2011; Özyürek ve Gürleyik, 2016).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada anne- babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarının oyun haklarına yönelik farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak geliştirilen çocukların oyun haklarına ilişkin anne baba farkındalık ölçeği 200 anne-baba ile uygulanmış ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Elde edilen araştırma sonuçlar incelendiğinde, annelerin 98'inin oyun oynamanın sosyal bir hak olduğuna ve 97'sinin oyun oynamayı kısıtlamanın bir ihmal durumu olduğuna inandığı; babaların 98'inin oyun oynamanın sosyal bir hak olduğuna inandığı ve 95'inin oyun oynamayı kısıtlamanın bir ihmal durumu olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 31. Maddesince kabul edilen “Çocuğun Oynama Hakkı” sosyal bir hak olarak yasal anlamda kabul edilmiştir. Yasalar ile korunma altına alınmış olan bir hakkın kısıtlanması ise bir ihmal durumudur. Ailelerin bu konu ile ilgili beyan etmiş oldukları görüşün ise bu bağlamda olumlu olması, oyun oynamanın bir hak olduğuna dair kabul görmesinin yaygınlaşmasının temeli olarak düşünülebilir.

Araştırma sonucunda; annelerin çocuklarının oyun hakkı farkındalıklarında; öğrenim düzeyinin, çocukları ile oyun oynama durumunun, çocuklarına oyuncak alma sıklığının anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken, babaların oyun hakkı farkındalıklarında ise; öğrenim düzeyinin, çocukları ile geçirdikleri aktif zamanın, çocuklarının tablet/bilgisayar/ cep telefonu kullanma sürelerinin, çocukları ile oyun oynamaya başlama yaşının, çocukları ile oyun oynama durumunun, çocuklarına oyuncak alma sıklığının, oyun oynama ortamı ve materyali hazırlama durumunun anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öncelikle anne-babalara, çocukla çalışan eğitimcilere, uzmanlara ve araştırmacılara şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Anne-Babalara Yönelik Öneriler:

- Anne-babalara oyunun önemi ile ilgili olarak, uygun oyun materyallerini temin etme, ev içini uygun oyun ortamlarına dönüştürme ve çocuklarına serbestçe oyun oynama imkanı sunma gibi konularda, eğitim uzmanları ve çocuk gelişimcilerden tarafından hazırlanmış olan eğitim programları, seminerler ve eğitim materyalleri desteği sağlanabilir.

- Her gün belirli zaman dilimlerinde çocukları ile oyun oynayarak onların oyun hakkına saygı gösterebilecekleri, oyun oynama hakkına yönelik eylem planları ve politikalarına destek olabilecekleri sosyal ortamlara dahil olabilirler.

- Çocuklarının sıkça açık alan oyun ortamlarına katılmalarını destekleyici girişimlerde bulunabilirler. Yaz- kış mevsim fark etmeksizin her gün en az yarım saat park- bahçe gibi açık alanlarda çocuklarının oyun oynamalarına fırsat yaratabilirler.

- Çocuğun en önemli işinin oyun olduğunu ve oyunun sosyal bir hak olduğunu önce kendilerine sonra tüm çevrelerine hatırlatabilir, her fırsatta oyunun beslenme, uyuma, yaşama gibi bir hak olduğunu ifade edebilirler.

- Oyuna yüklemiş oldukları anlam doğrultusunda evde gerçekleştirdikleri eğitim süreçlerinde oyunu etkili bir araç olarak kullanabilirler. Ev içerisinde çocukların oyun oynayabilecekleri ortamlar oluşturabilirler ve dönemsel olarak çocukların ihtiyaçlarına göre oyun ortamlarını güncelleyebilirler.

ÖZET

Anne- Babaların Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Oyun Hakkına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi

Bu araştırmada anne-babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarının oyun oynama hakkına yönelik farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 3-6 yaş arası çocuğa sahip olan anne babaların oyun oynama hakkına yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına İlişkin Anne Baba Farkındalık Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 0,433 ilâ 0,779 arasında değiştiği ve hepsinin istenilen düzeyde ($>0,32$) olduğu görülmüştür. Aynı zamanda tek faktörlü 22 maddelik ölçek formu için elde edilen 0,907 değerindeki Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,70’ten yüksek olduğu ve elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu bulunmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 100 anne ve 100 baba olmak üzere 200 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “36-72 Aylık Çocukların Oyun Haklarına Yönelik Anne- Baba Farkındalık Ölçeği” ve “Genel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; annelerin çocuklarının oyun hakkı farkındalıklarında; öğrenim düzeyinin, çocukları ile oyun oynama durumunun, çocuklarına oyuncak alma sıklığının anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken, babaların oyun hakkı farkındalıklarında ise; öğrenim düzeyinin, çocukları ile geçirdikleri aktif zamanın, çocuklarının tablet/bilgisayar/ cep telefonu kullanma sürelerinin, çocukları ile oyun oynamaya başlama yaşının, çocukları ile oyun oynama durumunun, çocuklarına oyuncak alma sıklığının, oyun oynama ortamı ve materyali hazırlama durumunun anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda oyun oynama hakkına yönelik farkındalığın artması amacıyla anne-babalara, çocukla çalışan eğitimcilere, uzmanlara ve araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anne, Baba, Çocuk, Okul Öncesi Dönem, Oyun Hakkı

SUMMARY

Investigation of Parents' Preschool Children's Awareness of Play Rights

In this study, it was investigated whether the awareness of the parents about their children's right to play differed according to various variables. In this study, Parental Awareness Scale for the Rights of Children of 36-72 Months was developed by the researcher in order to determine the level of awareness about right to play of the parents who have children between the ages of 3-6. The factor loadings of the scale items ranged from 0.433 to 0.779 and all were at the desired level (> 0.32). At the same time, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of 0.907 for the single-factor 22-item scale was found to be higher than 0.70 and the data obtained were highly reliable. The study group consisted of 200 parents, 100 mothers and 100 fathers. The data of study collected with “Parental Awareness Scale about 36-72 Months Children’s Right to Play” and “General Information Form” were developed by researcher. As a result of the research; education level, the situation of playing with children and the frequency of buying toys for children make a significant differences in the awareness of mothers' right to play and education level, active time with children, tablet / computer / mobile phone usage period, age of starting to play with their children, playing with their children, frequency of receiving toys for their children, playing environment and preparing material are significant differences in fathers' right to play. In line with the findings of the research, suggestions were made for parents, educators, experts and researchers working with children in order to raise awareness about the right to play.

Key Words: Child, Early Childhood Period, Father, Mother, Right to Play

KAYNAKLAR

- ACARLAR F (2001). Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*. **3 (1)** 25-33.
- AHİOĞLU, N. (1999). “*Sembolik Oyunun 4 Yaş Çocuklarının Dil Kazanımına Etkisi*”. Yüksek Lisans Tezi , Ü Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKANDERE M (2013). Eğitici Okul Oyunları. Nobel Akademik Yayıncılık
- AKGÜN E, YEŞİLYAPRAK B (2011). The Qualitative Dimension Of Mother- Child Play Interaction: An Evaluation Of Mothers' Verbal Expressions, *H. U. Journal of Education*, 40, 11-20.
- AKOĞLU G, TURAN F(2015). Bebeklik Döneminde Gelişim. Bebeklikte İletişim ve Dil Gelişimi. Bölüm 7. Editör: TURAN F, YÜKSELEN A İ. Ankara: Hedef Cs Basın Yayın
- AKSOY A (2014). Erken Çocukluk Döneminde Oyun ve Oyunun Gelişimsel Katkıları. Erken Çocukluk Döneminde Oyun. Pegem Akademi
- AKYÜZ E (2016) Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması. Ankara: MEB
- ANDERSON-MCNAMEE J K, BAILEY S J (2010). The Importance of Play in Childhood Development. *Family and Human Development*. 300-410 SA.
- ARTAN İ, ÇELEBİ ÖNCÜ E, OKLAN ELİBOL F (2003). Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Annelerin Ev Ortamındaki Materyalleri Çocuklarının Eğitiminde Kullanım Şekilleri. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı I. 337-351.
- ARTAR M. (1993). “*Okul Öncesi Çocukta Serbest Oyunun Iraksak Düşünce Becerisine Etkisi*.” Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- AYDIN, A. (2008). “*Sembolik Oyun Testi'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal, Otistik ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının İncelenmesi*.”. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- AYTEKİN, H. 2001. “*Okul Öncesi Eğitim Programları İçinde Oyunun Çocuğun Gelişimine olan Etkileri*.” Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kütahya.
- AXLINE V M (1969). Play therapy. New York: Ballantine Books.

- BAİLEY R (1999). Play, health and physical development. Young Children Learning. (Tricia David ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- BARNES L P (1992). Don't Forget the Play. The American Journal of Maternal/ Child Nursing, 17: 183- 184.
- BEE H, BOYD D (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi (çev. Okhan Gündüz). Kaktüs: İstanbul.
- BERGEN D (1988). *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings*. pp. 187–192.
- BM Çocuk Hakları Sözleşmesi Kitabı (2011).
- BOLIŞIK B, YILMAZ HB, YAVUZ B, BÜYÜK ET (2014). Yetişkinlerin çocuklar için oyuncak seçimine yönelik davranışlarını incelenmesi, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi / Gümüşhane University Journal of Health Sciences*, **3(4)**:976-990.
- BROWN SL (2009). Discovering the importance of play through personal histories and brain images. *American Journal of Play*. The Board of Trustees of the University of Illinois. Spring
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi.
- BURKAZ V (2014). Plato's and Rousseau's understanding of education in the context of Human nature. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. **(2) 2**, 2014.
- CAMGÖZ, A. (2010). "Ankara Örneğine Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği'nin 60-72 Aylık Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerine Uyarlanması." Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- CİNEL N (2006). Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki 3-6 Yaş Çocuğu Olan Anne Babaların Oyuncak ve Oyun Materyalleri Hakkındaki Görüşlerinin ve Bu Yaş Grubu Çocukların Sahip Oldukları Oyuncak ve Oyun Materyallerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- CİNEL ÖZYEŞER N , TEZEL ŞAHİN F (2014). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki anne babaların çocuk oyunları ile ilgili görüşleri. *Uluslararası aile çocuk ve eğitim dergisi*. **(4) 2**.

- CLARKE-STEWART K A (1978). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study. In D. Phillips, (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?* (pp. 21–41). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- CRAIG L (2006). Parental education, time in paid work and time with children: An Australian time-diary analysis. *The British Journal of Sociology*, 57(4), 553-575.
- CROYLE, K.L. VE WALTZ, J. (2002). Emotional awareness and couples' relationship satisfaction. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28 435-444.
- ÇAKMAKCI, N. (2011). “Çocuk Kitaplarında Oyun Ögesi ve Okul Öncesi Eğitim Amaçlı Etkileşimli Çocuk Kitabı Tasarım Çalışması”. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- ÇALIŞKAN E, KARADAĞ N (2005). İlköğretimde Drama. Ankara: Anı Yayıncılık
- ÇELEN, N. (1992). “4-6 Yaş Çocuklarının Sayı ve Mekân Korunumu Kazanmasında Sembolik Oyunun İşlevi.”Doktora Tezi,Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- ÇORUH, L. 2004. “BDE (Bilgisayar Destekli Eğitim) Kapsamında Hazırlanan Bilgisayar Oyunlarının 4-6 Yaş Arası Çocuklara Temel Kavramların Öğretilmesindeki Etkisi.” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- DEVELLİS R F (2003). *Scale Development Theory and Applications* (2inci basım). Thousand Oaks, CA Sage Publications.
- DEVELLİS R F (2016). *Scale Development Theory and Applications* (Vol. 26). Sage Publications.
- DELİVELİ K, GÜVEN D (2013). Çocuğun Oyun Hakkı. V. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Sayfa 2617-2635.
- DURUALP E (2009). “Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi: Çankırı Örneği”. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- DURUALP E , N ARAL (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **39**, 160-172.
- DUNN J (2004) *Children's Friendships: The beginning of intimacy*, Chichester, Wiley.
- DOBINSON J H (1970). Comenius and Contemporary Education. Unesco Institute for Education. Hamburg

ELMACIOĞLU T. (1998). Başarıda Aile Faktörü. Hayat Yayınları. İstanbul.

ERBAY F, SALTALI DURMUŞOĞLU N (2012). Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. (13)2. Ağustos 2012, Sayfa 249-264

ERDEN Ş, ALİSİNANOĞLU F (2002). Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 42-49.

ERŞAN, Ş. (2011). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlgili Köşelerinde Serbest Oyun Etkinlikleri ile İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi.” Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara

ESSA E L (2003). Introduction to Early Childhood Education. Fourth Edition. Thomson Delmar Learning.

FIELD A (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*. (3.basım) London: Sage Publications Ltd.

FLEER M (2013). Play in the Early Years. New York: Cambridge Univ. Press

FLOOD H VE HARDY C (2013). Early Childhood Education & Play.

FOX J, SCHIRRMACHER R (2014). Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi. Merve Aral ve Gökhan Duman (Çeviri Ed.) Ankara Nobel

FOX J E (2007). Back to basics: Play in early childhood. *Early Childhood News*, 12- 15.

FROST J L, WORTHAM S, AND REIFEL S (2008). *Play and Child Development*. New York: Pearson Education. New York: Pearson Education Inc.

GARBARINO J (1989). An ecological perspective on the role of play in child development. M. N. Bloch ve A. D. Pellegrini, (Eds.), *The ecological context of children's play* (16-34). NJ: Ablex Publishing Corporation.

GAZEZOĞLU Ö (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, 156 s., İzmir.

GIANOUTSOS J (2006). Locke and Rousseau: Early childhood education. *The Undergraduate Journal of Baylor University*. (4).1

GINSBURG KR (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bands. *Pediatrics*. Vol 119 pp.182-191

- GÖRKAŞ İ (2012). Platonun Eğitim Felsefesi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi *Journal of the Human and Social Science Researches*. (1).1
- GÜL, M. (2006). “Anasınıfına Devam Eden Alt Sosyo Ekonomik Düzeydeki 61-72 Ay Arası Çocuklara Sembolik Oyun Eğitiminin Genel Gelişim Durumlarına Etkisi.” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜNDÜZ O (2017). Dijital oyunlar için çocuk ve aile rehberliği çalıştay sonuç raporu. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını (9).
- HAIGHT W L , WANG X L , FUNG H , WILLIAMS K, MINTZ J (1999). Universal, developmental, and variable aspects of young children ’ s play: A cross - cultural comparison of pretending at home . *Child Development* , 70 , 1477 – 1488 .
- HATTIE J (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items.
- HÄRKÖNEN U (2002). Preschool and the preschool curriculum in the framework of early childhood education.
- HENDRICK J, WEISSMAN P (2006). The whole child. Developmental education for the early years. (Eighth Edition). Pearson Merrill Prentice Hall. New Jersey.
- HODGKIN R. AND P NEWELL (2007). Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child, New York: United Nations Children’s Fund.
- HUGHES F (1995). Children, Play and Development. Boston, U.S.A.
- HUGGES C, CUTTING A (1999). Nature, nurture and individual differences in early understanding of mind. *Psychological Science*. 10, 429- 432.
- HURWITZ S C (2003). To be successful: let them play! *Child Educ*. 79:101–102
- IPA World (2014). Declaration on the importance of play.
- İNAN, A.N. (1968). Çocuk hakları beyannamesi ilkelerinin Türk hukuk sistemine etkisi.(<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/481/5648.pdf>)
- JOHNSON J E, CHRISTIE JF, WARDLE F (2004). Play, Development, and Early ; Education. Pearson: USA.
- JONES M (2007). Çocuk ve Oyun. İstanbul: Kaknüs Yayınları

- KALAYCIOĞLU, H. (2011). “Resim-Kelime Oyunlarının ve Cinsiyetin Dört Yaş Çocukların İngilizce Kelime Performansına Etkisi: DeneySEL bir Araştırma Kelime Performansına Etkisi.” Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- KAVACIKLI F (1995). Ailede Çocuk Eğitimi. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- KAYA, A. (2010). “Oyun Müdahale Programının 3-5 Yaş Arasındaki Özel Gereksinimli Çocukların Bilişsel Becerilerinin Desteklenmesindeki Etkililiğinin İncelenmesi.” Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- KILIÇOĞLU, M. (2006). “Anasınıfı, Hazırlık ve İlköğretim Birinci Sınıflarda Okuyan Görme Engelli Öğrencilerin Oyunlarının Değerlendirilmesi: Karşılaştırılmalı bir Araştırma.” Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- KOÇYİĞİT VE ARK (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun.16
- KOL, S. (2006). “Okul Öncesi Öğretmenleri ile Yöneticilerinin Bilgisayar Destekli Oyun Programlarının Kullanımına Yönelik Algı ve Beklentileri.” Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.
- KROSNİCK JA (2018). Questionnaire design. In The Palgrave Handbook of Survey Research (pp. 439-455). Palgrave Macmillan, Cham.
- KÜÇÜKALİ A (2015). Çocukların oyun oynama hakkı ve değişen oyun kültürü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (7).1. 1-14
- LAFORETT, D. R., & MENDEZ, J. L. (2016). Children’s engagement in play at home: a parent’s role in supporting play opportunities during early childhood. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 910–923.
- LANCY D F (1996). *Playing on the mother-ground: Cultural routines for children’s development*. New York: Guilford.
- LİTTLE H (2010). Risk, Challenge and Safety in Outdoor Play: Pedagogical and Regulatory Tensions. *Asia-pacific journal of research in early childhood education*. (4)1.
- LIEBERMAN JN (1965). Playfulness and divergent thinking. *Journal of Genetic Psych*.107s. 219-224
- LORD F M (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

LOUCA (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.

LOUV R (2010). Doğadaki Son Çocuk. 2. Basım. Tubitak Popüler Bilim Kitapları

MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

MEGEP (2009). Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi . Çocuk gelişimi ve eğitimi. Çocuğun gelişimi. Ankara

MORGADO FF, MEİRELES JF, NEVES CM, AMARAL AC, FERREİRA ME (2017). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30 (3): 1- 20.

NICOLOPOUBU A (1993). Play,Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond . *Human Development*. 36

ONUR B, ÇELEN N, ÇOK F, ARTAR M. ŞEKER DEMİR T. (1997).Türkiye’de İki Kentte Annelerin Bakış Açısıyla Çocukların Oyuncak Gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 30 (1), 45-74.

ONUR B (2004). Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları 12, 5-15.

ÖZDENK Ç (2007). “6 Yaş Grubu Öğrencilerin Psiko-motor Gelişimlerinin Sağlanmasında Oyunun Yeri ve Önemi.” Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.

ÖZER SEVİMAY D, ÖZER K (2001). Çocuklarda Motor Gelişim. 2. Baskı. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

ÖZYÜREK A, GÜRLEYİK S (2016). "Anne Babaların Okul Öncesi Dönem Çocukları ile Etkileşimlerinde Oyunun Yeri", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, vol.9, pp.1283-1289.

ÖZTÜRK A(2010). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. Eğiten Kitap

PEHLİVAN H (2014). Oyun ve Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık

POWER T G (2000). Play and exploration in children and animals. Lawrence Erlbaum Assoc.

POYRAZ H (2011). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak. Ankara: Anı Yayıncılık

- RECKASE M D (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics*, **4**, 207–230.
- ROUSSEAU J J (2011). Emile.(Çev. Editörü: AVUNÇ Y).İstanbul:Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- SANDSETER E B H (2007). Categorizing risky play - How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*. **15(2)**, 237- 252.
- SANTROCK J. (2006). Life-span development (11th. Ed.). New York: McGraw Hill Company
- SANTER J , GRIFFITHS C, GOODALL D (2007). Free Play in Early Childhood. National Children's Bureau. 13.
- SCHAEFER C E (2013). Oyun Terapisinin Temelleri (Çev. Editörü: TORAMIŞ ÖZKAYA B). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- SHAFFER L F, HALL E, & LYNCH M (2009, November). Toddler's scientific explorations: Encounters with insects. *Young Children*, **64**, 18–23.
- SEL R (1983). Anaokulunda Oyun. Dördüncü Basım. Ankara
- SENEMOĞLU N (2007). Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Gönül Yayıncılık
- SUSSMAN S K (2012). The importance of play in the preschool classroom. *Texas Child Care Quarterly*. **(36).3**.
- SUTTON-SMITH B (1997) The Ambiguity of Play. Cambridge, MA, Harvard University Press
- ŞAHAN AKTAN B (2017). Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme. Oyun Yoluyla Sosyal Becerilerin Desteklenmesi. Ed. Alev Önder ve Hande Arslan Çiftçi. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara
- ŞAHİN, F. (1993). “Üç-altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ŞAHİN S (2015). Bebeklik Döneminde Gelişim. Bebeklik Döneminde MotorGelişimi. Bölüm 5. Editör: TURAN F, YÜKSELEN A İ. Ankara Hedef Cs Basın Yayın
- ŞİRİN, S. (2011). “Anaokuluna devam eden beş yaş çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi”. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Eğitim Bilimler Enstitüsü: Bursa.

- TABACHNICK B G, FIDELL, L S (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- TAVŞACIL E (2014). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi. Ankara: Nobel.
- TBMM Başkanlığı, 2001; Bakanlar Kurulu, 2002/ 4241; Bakanlar Kurulu, 2004/ 6938
- T.C. AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI (2014). Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler, Öneriler, Araştırma ve Sosyal Politika Serisi (Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayın No: 07). İstanbul: Çizge Tanıtım ve Kırtasiye Ltd. Şti
- TEPELİ K (2012). Fiziksel gelişim. M. E. Deniz (ed.), Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Ankara: Maya Akademi Yayınevi. 55-89.
- TERCAN H, DURSUN Ş S, YILDIZ BIÇAKÇI M (2015). Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde Gelişim. Duyuların Gelişimi ve Desteklenmesi. Bölüm 2. Bebeklik ve İlk Çocukluk Dönemi Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Gelişimsel Özellikleri. Editör: YILDIZ BIÇAKÇI, M. Ankara: Eğiten Kitap
- TEZEL F Ş (1993). Üç-altı yaş grubu çocukların anne babalarının çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- TORRANCE EP (1963). Creativity. Washington DC National Education Assosiation
- TUĞRUL B (2015). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. Oyunun Gücü. Bölüm 1. Editör: AKSOY A B. Ankara: Hedef Cs Basın Yayın
- TÜRKMENOĞLU, F. (2005). “0-72 Aylık çocukların matematik becerilerini kazanmalarında, “Oyun Yoluyla Matematik Becerisinin” incelenmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- TÜRKÖĞLU B, USLU M (2011). Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. (3).6., 50-68.
- TÜRKÖĞLU B, ÇELİKÖZ N, USLU M (2013). 3-6 Yaş Aralığında Çocuğu Olan Babaların Nitelikli Zaman Algılarına Dair Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 54- 71.
- ULUĞ E (2014). Oyun kuramları, Hülya Gülay Ogelman (Ed.). Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış. İçinde 49-64. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- WANG Z, WANG L. (2015). Cognitive Development: Child Education. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.

WATHU W M (2016). Influence Of Play On Social And Emotional Development Of Pre-School Children In Kyangwithya Zone, Kitui County.

WILBRANDT E. (2009). Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitim Sanatı. İstanbul: Sistem Yayın.

WILLIAMS A E (2008). Exploring the natural world with infants and toddlers in an urban setting. *Young Children*, **63**, 22–25.

WOOD E, ATTFIELD J. (2005) (2nd Ed.) Play Learning and the Early Childhood Curriculum. London: PCP/Sage.

YAŞLIOĞLU MM (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. **46**: 74- 85.

YAVUZER H . 1999. Çocuk psikolojisi. 17 baskı. Remzi Kitapevi, İstanbul.

YILMAZ, E. (2006).“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazanmalarında Müzikli Oyun Etkinliklerinin Kullanılmasının Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

YILMAZ, M., ERDURAN, N. (2015). Oyun Dünyam-Dünyam Oyun. Okul Öncesi Eğitimde Oyun/Çocuk Oyunları El Kitabı. Ankara: Eğiten Kitap

26 Eylül 1924 Milletler Cemiyeti Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi

20 Kasım 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi

20 Kasım 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

https://www.unicef.org/turkey/pdf/_cr23.pdf (Erişim Tarihi: 12.11.2018)

https://www.unicef.org/vietnam/01_-_Declaration_of_Geneva_1924.PDF (Erişim Tarihi: 13.11.2018)

<http://www.unicef.org.tr/> (Erişim tarihi: 21.12.2018)

<http://ipaworld.org/> (Erişim tarihi: 21.12.2018)

<https://www.kidsrights.org/> (Erişim tarihi: 21.12.2018)

<http://www.righttoplay.com/Pages/default.aspx> (Erişim tarihi: 21.12.2016)

<http://www.cocukvakfi.org.tr/> (Erişim tarihi: 21.02.2019)

<http://www.iicrd.org/> (Erişim tarihi: 21.02.2019)



EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

Görüşülen kişi:

(1) Anne (2) Baba

1) Çocuğun Cinsiyeti:

(1) Kız (2) Erkek

2a) Annenin Öğrenim Düzeyi

(1) İlkokul Mezunu (2) Ortaokul Mezunu (3) Lise Mezunu (4) Üniversite Mezunu

(5) Lisansüstü Mezunu (Yüksek lisans/doktora)

3a) Annenin Yaş Aralığı

(1) 25 yaş ve altı (2) 26 – 35 yaş (3) 36 – 45 yaş (4) 46 yaş ve üstü

2b) Babanın Öğrenim Düzeyi

(1) İlkokul Mezunu (2) Ortaokul Mezunu (3) Lise Mezunu (4) Üniversite Mezunu

(5) Lisansüstü Mezunu (Yüksek lisans/doktora)

3b) Babanın Yaş Aralığı

(1) 25 yaş ve altı (2) 26 – 35 yaş (3) 36 – 45 yaş (4) 46 yaş ve üstü

4) Çocuk Sayısı:

(1) Tek Çocuk (2) İki Çocuk (3) Üç Çocuk (4) Dört Çocuk ve fazlası

5) Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi

(1) 0-12 ay (2) 13-24 ay (3) 25-36 ay

6) Ailenizin Ortalama Aylık Geliri

(1) 3000 TL ve altı (2) 3001tl - 5000 TL (3) 5001 TL- 10000 TL (4) 10000 TL ve üzeri

7a) Anne Günde Kaç Saatini Aktif Olarak Çocuğuna Ayırıyor?

- (1) 1 saatten az (2) 2 saat (3) 3 saat (4) 4 saat ve fazlası

7b) Baba Günde Kaç Saatini Aktif Olarak Çocuğuna Ayırıyor?

- (1) 1 saatten az (2) 2 saat (3) 3 saat (4) 4 saat ve fazla

8) Çocuğunuz Günde Ortalama Kaç Saatini Bilgisayarda/Tablet/Cep Telefonu Geçiriyor?

- (1) 0- 1 saat (2) 2-3 saat (4) 4 saat ve fazlası

9) Çocuğunuz ile oyun oynar mısınız?

- (1) Hayır, oynamam. (2) Ara sıra oynarım. (3) Her zaman oynarım.

10) Çocuğunuz ile kaç yaşından itibaren oyun oynamaya başladınız?

- (1) Oyun oynamadım (2) 0-11 ay (3) 1 yaş (4) 2 yaş (5) 3 yaş
(6) 4 yaş ve üzeri

11) Çocuğunuz Açık Alanda Ne Sıklıkla Oyun Oynar? Lütfen Günlük Düzendeki Belirtiniz.

- (1) Hiç oynamaz (2) 0- 1 saat (3) 2 saat (4) 2 saatten fazla

12) Çocuğunuza hangi sıklıkla oyuncak alırsınız?

- (1) Her hafta bir oyunca (2) Her ay (3) Sadece özel günlerde

13) Çocuğunuza her gün oyun oynama fırsatı yaratıyor musunuz?

- (1) Evet, her gün (2) Haftada birkaç kez (3) Kendisinin bu fırsatı yarattığını düşünüyorum

14) Evde çocuğunuzun oynaması için uygun ortamlar/ materyaller hazırlar mısınız?

- (1) Her gün (2) Fırsat buldukça (3) Oyun için ortam hazırlamam gerektiğini düşünmüyorum.

15) Çocuğunuzun oyun oynaması için akranlarıyla- arkadaşlarıyla ne sıklıkla bir araya getirirsiniz?

- (1) Her gün (2) Haftada birkaç kez (3) Sadece özel günlerde

16) Çocuklar için oyunun önemine dair bir bilginiz mevcut mudur? (Cevabınız evet ise 30. Soruyu cevaplayınız)

(1) Evet (2) Hayır

17) Çocuklar için oyunun önemine dair bir bilgiyi nereden aldınız?

(1) Kitap okudum (2) Eğitime katıldım (3) İnternet, televizyondan öğrendim

(4) Diğerleri :.....



Ek-2. Etik Kurul Kararı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 27/03/2017

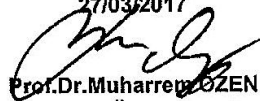
Toplantı Sayısı: 6

Karar Sayısı : 105

105-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Özlem CİR**'in "Anne-Babaların Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Oyun Hakkına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili 27/02/2017 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Özlem CİR**'in "Anne-Babaların Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarının Oyun Hakkına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Araştırmanın, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIĞIDIR
27/03/2017


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

I. Bireysel Bilgiler

Adı: Özlem

Soyadı: KOÇ

Doğum Tarihi: 28/09/1990

Uyruğu: TC

Medeni Durumu: Evli

İletişim Adresi ve Telefonu: TC. Cumhurbaşkanlığı Külliyesi, Kreş ve Gündüz Bakımevi, Beştepe/Yenimahalle/ Ankara. Tel: 0544 973 83 06

II. Eğitim

Derece	Alan	Üniversite
Yüksek Lisans	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	Ankara Üniversitesi
2015-	Çocuk Gelişimi	
Lisans	Eğitim Fakültesi	Orta Doğu Teknik
2008-2014	Okul Öncesi Eğitim	Üniversitesi

Yabancı Dili: İngilizce

III. Mesleki Deneyimi

2019- Halen : TC. Cumhurbaşkanlığı Kreş ve Gündüz Bakımevi Şube Müdürü

2017- 2018 : Türkiye Kızılay Derneği Şehit Serhat Önder Çocuk Koruma Merkezi Çocuk Gelişimi Uzmanı

2014- 2016 : Bilfen Eğitim Kurumları Okul Öncesi Öğretmeni

IV. Üye Olduğu Bilimsel Kuruluşlar

Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği
Türkiye Kızılay Derneği

V. Bilimsel Etkinlikleri

Çetin, Ü. Ş. & Cir, Ö. (2016). *Farklı Kültürlerdeki Çocuk Kitaplarının Resimlendirme Tekniklerinin ve Görsel Özelliklerinin İncelenmesi*. Başkent University Journal of Education. 2016, 3(1), 1-12

Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Seminer Sunumu “ Çocuğun Oyun Hakkı: Gelişim Süreci, Uygulamalar ve Desteklenmesi “ Ocak, 2017.

Şimşek, Ş., Yurdakul, Y., Koç, Ö. & Bütün Ayhan, A. (2018). *Review of the Opinions of the Mothers of the Children in Pre-School Period on Plays*. Applied Social Science Research. Hamburg.